UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Presidente Prudente
Programa de Pós-Graduação em Educação

DAVID DA SILVA PEREIRA

O ESTUDO DA PRÁTICA DOCENTE À LUZ DOS MODOS DE PROBLEMATIZAÇÃO DE MICHEL FOUCAULT

Presidente
Prudente
2024

DAVID DA SILVA PEREIRA

O ESTUDO DA PRÁTICA DOCENTE À LUZ DOS MODOS DE PROBLEMATIZAÇÃO DE MICHEL FOUCAULT

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes

Presidente

Prudente

2024

P436e

PEREIRA, DAVID DA SILVA
O estudo da prática docente à luz dos modos de problematização de Michel Foucault / DAVID DA SILVA PEREIRA. -- Presidente Prudente, 2024
223 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: RODRIGO BARBOSA MUGNAI LOPES

1. prática docente. 2. leitura e partilha. 3. atitudes filosóficas. 4. Michel Foucault. 5. cursos do Collège de France. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: O estudo da prática docente à luz dos modos de problematização de Michel Foucault

AUTOR: DAVID DA SILVA PEREIRA

ORIENTADOR: RODRIGO BARBOSA MUGNAI LOPES

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). RODRIGO BARBOSA MUGNAI LOPES (Participaçao Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). RODRIGO PELLOSO GELAMO (Participaçao Virtual)
Departamento de Didática e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). RAPHAEL GUAZZELLI VALERIO (Participaçao Virtual)
Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação / Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Prof. Dr. ADEMIR HENRIQUE MANFRE (Participaçao Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - Unoeste

gov.br
Documento assinado digitalmente
RODRIGO BARBOSA MUGNAI LOPES
Data: 14/02/2025 09:10:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Presidente Prudente, 12 de dezembro de 2024

"El papel del maestro no consiste en decir a su discípulo lo que tiene que hacer, sino en iniciarle en el saber - por supuesto, en la cultura -, y en un conocimiento mejor de sí mismo."
(**Bárcena**, *Maestros y Discípulos*, 2020, p. 36).

"Je caractériserai donc l'êthos philoophique propre à l'ontologie Critique de nous-mêmes comme une épreuve historico-pratique des limites qu nous pouvons franchir, et donc comme travail de nous-mêmes sur nous-mêmes en tant qu'êtres libres.".
(**Foucault**, *Qu'est-ce que les Lumières?* [1984],
In: *Dits et Écrits*, 2017, p. 1.394)

RESUMO

Este estudo da prática docente à luz dos modos de problematização de Michel Foucault tomou como material fundamental as traduções dos últimos três Cursos ministrados no *Collège de France* (1982, 1983 e 1984) para dialogar com um grupo de professores da Educação Básica do norte pioneiro paranaense. Partiu-se da questão "o que faz um professor em sala de aula quando não ensina" para ouvir esses participantes por meio de um grupo focal acerca de seus fazeres em sala de aula e pensar como o conceito de prática de Michel Foucault auxilia nessas problematizações acerca do que fazemos e do que somos. Após entrevistas individuais, o grupo foi desenvolvido em janeiro de 2023 por meio de sete encontros. Autorizada pelos participantes, esses diálogos foram reunidos em 21 horas de gravações e iluminaram, junto com os conceitos de cuidado de si, dizer verdadeiro, analítica e práticas, o percurso de uma tese que teve por objetivo pensar a prática docente como um fazer cotidiano consciente, autônomo e formativo dos profissionais da Educação em situação, em contexto e em relação com o outro. Como resultados, o tensionamento do percurso formativo, as memórias profissionais e o cuidado como expressão de uma relação voltada à aprendizagem e à autoreflexão. Dialogar com professores da Educação Básica por meio de sete encontros acerca das práticas docentes de Michel Foucault em seus últimos três cursos do *Collège de France* (1982-1984) se constitui como o objetivo desta investigação. A partir da questão – o que faz um professor com seus alunos em sala de aula quando não ensina – e do amadurecimento dessa problemática a partir de disciplinas, encontros de Grupo de Pesquisa, orientações, eventos e outros diálogos, especialmente aqueles ocorridos em jan. 2023, de modo concentrado, em um município do norte paranaense, foi possível tensionar alguns elementos dessa prática que funcionaram também como atitudes filosóficas. Logo no primeiro encontro, a ideia de que a prática desenvolvida em Foucault conduziu o nosso olhar para as nossas práticas, ao funcionar como uma espécie de espelho, possibilitou partilhas, aprofundamentos, questionamentos, certamente inconclusivos, mas que contribuem para olhar para quem nós somos, o que fazemos com o outro da Educação e conosco. Dessa forma, por meio de um grupo focal com professores da Educação Básica que privilegiou a escuta e a partilha, precedido de entrevistas individuais, foram reunidos elementos para esse fazer coletivo que, mesmo na fase da escrita, beneficia-se da companhia de tantos profissionais da Educação.

Palavras-chaves: prática docente; leitura e partilha; atitudes filosóficas; Michel Foucault; cursos do *Collège de France*.

ABSTRACT

This study of teaching practice in the light of Michel Foucault's modes of problematization took as fundamental material the translations of the last three Courses taught at the Collège de France (1982, 1983 and 1984) to dialogue with a group of Basic Education teachers from the pioneering north of Paraná. We started with the question “what does a teacher do in the classroom when he doesn’t teach” to listen to these participants through a focus group about their activities in the classroom and think about how Michel Foucault’s concept of practice helps in these problematizations. about what we do and who we are. After individual interviews, the group was developed in January 2023 through seven meetings. Authorized by the participants, these dialogues were gathered in 21 hours of recordings and illuminated, together with the concepts of self-care, truth-telling, analytics and practices, the course of a thesis that aimed to think about teaching practice as a conscious daily practice, autonomous and training of Education professionals in situation, in context and in relationship with each other. As results, the tension of the training path, professional memories and care as an expression of a relationship focused on learning and self-reflection. Dialogue with Basic Education teachers through seven meetings about Michel Foucault's teaching practice in his last three courses at the Collège de France (1982-1984) is the objective of this investigation. Starting from the question – what does a teacher do with his students in the classroom when he is not teaching – and the maturity of this problem through disciplines, Research Group meetings, orientations, events and other dialogues, especially those that took place in Jan. 2023, in a concentrated way, in a municipality in the north of Paraná, it was possible to tension some elements of this practice that also functioned as philosophical attitudes. Right at the first meeting, the idea that the practice developed in Foucault led our gaze towards our practices, by functioning as a kind of mirror, enabled sharing, deepening, questioning, certainly inconclusive, but which contribute to looking at who we are, what we do with each other in Education and with ourselves. In this way, through a focus group with Basic Education teachers that prioritized listening and sharing, preceded by individual interviews, elements were gathered for this collective work that, even in the writing phase, benefits from the company of so many professionals of Education.

Keywords: teaching practice; reading and sharing; philosophical attitudes; Michel Foucault; courses at the Collège de France.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Cursos de Michel Foucault (1971-1976) publicados na França e no Brasil (1a. ed.)..... 24

QUADRO 2 - Cursos de Michel Foucault (1978-1984) publicados na França e no Brasil (1a. ed.)..... 25

S U M Á R I O

PARTE I - INTRODUÇÃO..... **11**

1. ASSIM, POIS, A QUESTÃO **11**

2. O FIO CONDUTOR DA PESQUISA **13**

3. ORGANIZAÇÃO DA TESE **19**

PARTE II - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO **21**

.

1. MICHEL FOUCAULT E O ESTUDO DAS PRÁTICAS **21**

1.1 PERCURSO E PRÁTICA **21**

1.2 ATUALIDADE, ARQUEOLOGIA, GENEALOGIA E JOGOS DE VERDADE **27**

2. A PROBLEMATIZAÇÃO COMO MÉTODO **32**

3. O GRUPO FOCAL COMO MEIO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS **35**

PARTE III - EIXOS PROBLEMATIZADORES DA PRÁTICA DOCENTE **46**

1. **PRÁTICA DOCENTE: EXTENSÃO E ELEMENTOS**..... **46**
2. **FETICHE DO SUPORTE: CURSOS E FRAGMENTOS** **62**
3. **CUIDAR DE SI: RELAÇÃO NECESSÁRIA COM O OUTRO** **72**
4. **GOVERNO: DAS APRENDIZAGENS EM SALA DE AULA** **89**
5. **GOVERNO DE SI: DE SUA FORMAÇÃO, DE SUA CARREIRA** **103**
6. **CORAGEM DA VERDADE: EXERCÍCIO DOCENTE** **109**
7. **PRÁTICA DOCENTE: ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA** **128**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **137**

REFERÊNCIAS..... **141**

APÊNDICES **144**

PARTE I

INTRODUÇÃO

1. ASSIM, POIS, A QUESTÃO ...

Esta tese trata da prática docente.

A questão deste trabalho é falar sobre a prática docente à luz da Filosofia foucaultiana. Para isso, a problematização do tema foi realizada por meio de um grupo focal, precedido de entrevistas individuais, concentradas em janeiro de 2023.

O tema, portanto, diz respeito à prática docente.

A pergunta inicial é o que faz um professor quando não ensina.

Assim, a prática docente é tomada a partir dos eixos problematizadores edificados a partir dos últimos três Cursos de Michel Foucault.

O problema da investigação, pois, centra-se na invenção de alicerces outros para a prática, algo que não é o ensino, mas o como escolhemos estar com o outro em sala de aula, na escola, no cotidiano docente. Tal modo é fortemente alicerçado no cuidado de si e no dizer verdadeiro, duas ideias centrais nesses últimos três Cursos.

Tal enunciação, pois, emerge dos encontros do grupo focal preparados por meio das entrevistas individuais que se centraram em elementos iniciais da prática que foram retomados nos encontros de janeiro de 2023, precedido da submissão com aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Parecer n. 5.800.988 do CAEE n. 60124422.1.0000.5402, de 07 de dezembro de 2022.

As ideias de cuidado de si e de dizer verdadeiro constituíram o instrumental que compôs o eixo discursivo dos três últimos cursos. É possível observar o resgate realizado por esse filósofo do percurso desses conceitos desde a Antiguidade Clássica até os primeiros séculos desta Era. Mais exatamente, trata-se de um

percurso entre os séculos V a.C. e V d.C.

As duas últimas mencionadas, a de prática e a de analítica, foram ressignificadas por meio de um conjunto de atos filosóficos que compõe um percurso, um itinerário reflexivo tensionado por investigações que partem do saber, integram o Poder e incorporam a Ética. É justamente nesse "domínio" último (Veiga-Neto, 2007), que integra a questão do governo, da governamentalidade, da subjetividade e da verdade.

É preciso, contudo, compreender que essas construções são histórias, contextualizadas e comportam conceitos, esses e outros, constantemente enriquecidos por novas investigações e por problemáticas que Foucault levou a cabo até a véspera de sua morte. Já internado, Foucault recebe as provas dos volumes 2 e 3 da História da Sexualidade, última obra. O Curso de 1984, por exemplo, teve seu início retardado em um mês em face do adoecimento desse pensador que já se apresentava no início desse ano.

O conceito de prática de Michel Foucault é central nesta investigação que partiu de uma questão amadurecida ao longo do processo de investigação que dizia respeito ao que faz um professor quanto não ensina em sala de aula para avançar, para tomar a leitura, a partilha e a escuta de professores sobre os três últimos cursos e pensar sobre o que somos e o que fazemos, como são as nossas práticas, agora ressignificadas.

Nesse percurso, pôde-se submeter resumos expandidos em distintos momentos aos eventos: XV Seminário de Pesuisa PPGE-FCT-Unesp (2022), I encontro de pesquisas em andamento promovido por um conjunto de Grupo de Pesquisas (EIPA, 2022) do CEFETMG, de USF, de Unimontes e da UTFPR, 6º. Seminário de Pesuisas e Extensão (SIEPEX, 2022) e no II EIPA (2024), textos esses publicados em Anais e apresentados como comunicação oral anteriormente em cada um desses eventos cietíficos.

Mais elementos a respeito das práticas serão acrescidos no capítulo 1 da Parte II desta tese, a partir da página 29 e seguintes.

2. O FIO CONDUTOR DA PESQUISA

Esta é a história de uma investigação realizada a muitas mãos com as quais foi possível compartilhar as tensões, expectativas e desejos da docência e do exercício de pensamento sobre o que ela significa como campo de práticas docentes.

A iniciar pelo caro Prof. Dr. Rodrigo Lopes que acolheu alguém quee não conhecia a partir de um projeto e de uma entrevista em dez. 2020. Mas, também, ao grupo que com esse professor, orientandor e pensador, compartilha a caminhada filosófica, educacional e desafiadora a todos nós. Penso imediatamente no Prof. Dr. Divino Silva, no Prof. Dr. Pedro Pagni, no Prof. Dr. Rodrigo Gélamo, no Prof. Dr. Raphael Valério e em um conjunto extenso de professores e de colegas que se tormaram companheiros de partilha deste percurso.

Entre os quais, os Professores que caminharam conosco: Paulo Raboni, Eliane Ortega, Tuim Viotto Filho do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Unesp de Presidente Prudente; as Professoras Debora Fonseca, Joyce Adam e Andréia Osti do PPGE do Instituto de Biociências (IB) da Unesp de Rio Claro; os companheiros desse percurso – muitíssimo generosos e atentos à partilha desses quatro anos (2021-2024), tanto os mais próximos, de grupo imediato de orientação, quanto os mais distantes, inclusive em tempos de pandemia e de encontros síncronos via sessões de videoconferências, mas que possibilitaram, todos esses, compartilhar tempos preciosos de escuta, de leitura, de fala e de encontros preparatórios com tantos que se tornaram interlocutores privilegiados de questões, hipóteses e ensaios por meio de textos, apresentações, diálogos foucaultianos e a atualidade de suas problematizações, somadas a uma dose acentuada de generosidade, empatia e acolhimento que procuramos multiplicar, no trabalho coletivo realizado no Norte Pioneiro Parananse, em cooperação contínua e fundamental com esses companheiros.

Parte desses interlocutores de jan. 2023, que partilharam esse percurso e aprenderam muito, sem dúvida, sobre a prática docente constituída de um compromisso contínuo com o questionamento e com a problematização de nós mesmos, da nossa condição docente e do modo como realizamos essa prática com o outro.

Após entrevistas individualizadas iniciais, a partir de um roteiro estruturado de questões, os encontros coletivos ocorreram em um ambiente familiar, entre 7 e 30 de janeiro de 2023, em quatro manhãs de sábados e em três tardes de terça-feira, à exceção de 23 de janeiro, acordado também previamente. Nesses sete encontros, foi trilhado um caminho a partir de fragmentos selecionados dessas aulas e compartilhados com os participantes assim como um exemplar de um desses três cursos, cedido após aquisição única junto à Editora paulista.

Nesses encontros de quatro horas de duração, iniciados com um prelúdio musical às 8h30, de meia hora, e sucedidos de um poslúdio de igual período, a partir das 12h, foi possível contar com esses tempos e desaceleração em relação às rotinas contemporâneas e de uma despedida da atividade para a retomada desse cotidiano pós-encontro. Especialmente o prelúdio foi muito útil no processo de sintonia com o autor, com suas obras e com os fragmentos destacados, que não inibiram outros destaques realizados pelas leituras dos participantes.

Esse conjunto de encontros, desejados, pensados, buscados e ensaiados tantas vezes com os companheiros mencionados, teve a oportunidade de se concentrar, curiosamente, nas férias de janeiro de 2023, a partir da disposição de um grupo de dez professoras e professores da Educação Básica, com distintas inserções profissionais (desde a Educação Infantil até a Educação Superior). Durante esse mês, em sábados e terças-feiras selecionados e acordados previamente, foi possível um exercício profundo e detido de escuta, de problematizações, de relatos e de aproximaçõs em relação à prática docente de cada um dos participantes e do seu anfitrião a partir das leituras em comum – a leitura dos três últimos cursos de Michel Foucault ministrados no *Collège de France* de Paris, uma instituição quadricentenária fundada por um rei e que até hoje abriga um número expressivo de intelectuais, pensadores, pesquisadores e professores, que ministram cursos regulares pontuais ao longo dos anos letivos europeus (agosto a junho), como foi o caso de Foucault, entre 1971 e 1984, sempre entre janeiro e abril de cada ano, a partir de sua aula inaugural A Ordem do Discurso, de 2 de dezembro de 1970.

A proposta, constituída ao longo desses últimos dez anos por meio da generosidade de tantos outros pesquisadores, como Silvio Gallo, Marcelo Vicentin, Gabriela Tebet, Marcia Mescia, Carlos Silveira, Magda Carvalho, Juciara Guimarães, Alexandrina Monteiro, Clayton Messias, Luciana Azeredo por meio de leituras

compartilhadas a partir dos Seminários do Prof. Silvio Gallo, com quem aprendemos sobre a inquietação sempre instigante e oportuna em um tempo de isolamento social compulsório, mas de aproximação intensa nesses últimos três anos por meio de projetos diversos, mas um compromisso único com a transformação da Educação e da sociedade, a começar por nós mesmos. Isso, a partir de graus sucessivos de consciência de quem somos, do que fazemos e do como escolhemos estar com o outro – todos os que compartilham a existência cotidianamente conosco.

Muitíssima gratidão a todos, especialmente em tempos confusos, de polarização ideológica, política e de discursos inflamados sobre violências múltiplas que mais agridem do que apascentam, inclusive e infelizmente, por parte daqueles que seriam os intelectuais, a massa crítica que dirige as Instituições de Educação Superior, mas que, por ora, comportam-se como coroneis, perseguidores e castradores da experiência comum.

Esta é também a história de um conjunto de encontros, tantas vezes ensaiados ao longo dos últimos dez anos com colegas da Educação Básica e da Educação Superior, com companheiros de orientação e alunos da Graduação e da Pós-Graduação, com aqueles que realizaram parte de suas caminhadas conosco. Juntos contra a estupidez e a arrogância contemporâneas, sobretudo das regras inacreditáveis que ao invés de viabilizar o encontro entre as pessoas, dificultam-no continuamente.

Com esses encontros de janeiro de 2023, as práticas docentes foram colocadas em questão para, com a transcrição das aulas em Língua Portuguesa auxiliada pelos originais publicados em Paris, tomar a palavra pronunciada em janeiro-março de 1982, 1983 e 1984, como fontes de mobilização do pensamento, das memórias e das comprensões de cada um sobre suas docências, seus modos e cuidados para estar como o outro, ao se demorarem sobre a escuta e a releitura.

Toda uma outra produção discursiva se desenvolveu nesses encontros, não mais sobre Foucault e suas aulas, mas sobre si, sobre cada um dos participantes que ressignificava, a partir do que ouvia e lia, aquilo que consigo era partilhado pelo colega.

Respeitados os diversos tempos que cada um desses participantes demandou para a leitura e para a produção desses efeitos sobre si e sobre suas

consciências, houve dedicação, curiosidade e disposição intensas para estar com o outro nesses encontros. Muito além de um curso, no qual se ouve sobre determinado tema ou autor, esses encontros foram centrados em nossas práticas docentes, no modo como significamos e ressignificamos esse encontro com o outro – nosso aluno, nosso colega – mas, sobretudo, na cena da sala de aula, na constituição desse cuidado consigo e com o outro.

Em quase 21 horas de gravações das falas e dos comentários, esses diálogos procuraram tomar a prática docente de Michel Foucault, expressa nos relatos dos Cursos pronunciados no *Collège de France* entr janeiro de 1982 e março de 1984 – A Hermenêutica do Sujeito (HS), O Governo de Si e dos Outros (GSA) e A Coragem da Verdade (CV), foram tomados como um espelho (metáfora empregada pelo próprio filósofo), uma certa forma de olhar para as nossas práticas e problematizá-las, inquirí-las e, diante do outro, resgatar alguns dos significados que tais passagens desses cursos despertavam em cada participante desses encontros.

Assim, esses dez profissionais da Educação e também professores concederam tempo expressivo de suas férias para um período concentrado de leituras, escutas, partilhas com seus pares. Esses movimentos do pensamento tiveram como gatilhos, assim como fizera Foucault, não as grandes discussões e problematizações filosóficas, mas os detalhes, os bastidores, os cuidados, as orientações, os esclaremcimentos que ocorriam, principalmente, no início e no término de cada uma das partes de cada encontro e que revelavam traços de sua docência, suas inquietações com as condições de trabalho e seu modo de estabelecer, com o outro – imprevisto, incidental, inominado, sem inscrição, matrícula ou declaração de participação – uma relação professor-aluno a partir de um certo modo de desenvolver suas narrativas do que fez, de como fez e, principalmente, de suas dúvidas, hipóteses de trabalho e de um compromisso profundo com a investigação metódica.

A cada nova pista, ele repensava o já estabelecido, o registrado, aquilo que percebera. Nesse sentido, há um movimento circular do pensamento sobre si mesmo, como se ele apresentasse algo para seus ouvintes em várias perspectivas, como se girasse um caleidoscópio diante deles.

Nesse movimento, Foucault realiza uma prática reflexiva e discursiva cativante, sedutora e encantadora a partir de sua erudição e de sua capacidade argumentativa e de atualização de suas anotações de Biblioteca, de autores, nem

sempre tão conhecidos, por fatos e acontecimentos cotidianos e, portanto, do presente.

Dessa forma, seu dircurso argumentativo reúne notas de leituras e contribuições, questões dos ouvintes, problematizações e fatos do presente. Ele vai à Antiguidade Clássica pré-cristã para tomar o modo de vida greco-latino, especialmente a partir de Sócrates e toda a constrituição de uma prática do cuidado de si, mas, também, por meio de um dizer verdadeiro que reencontra o modelo de filósofo no próprio Sócrates, modelo esse que o próprio Foucault persegue a partir de sua inquietação e da instigação contínua de seus ouvintes e, também, de seus leitores.

É fundamentalmente o seu modo de estar com o outro que cativa, que maravilha e preenche de atualidade o seu discurso.

De volta aos encontros com os participantes, as entrevistas finais previstas inicialmente não foram realizadas. O distanciamento temporal entre os encontros e a realização dessas poderia, por um lado, oportunizar a releitura dos cursos, a retomada dos fragmentos e das anotações próprias. Por outro lado, poderia deixar cair no esquecimento o esforço concentrado de janeiro de 2023. Contudo, seria importante saber o que ficou. Como tomam, individualmente, o que aconteceu – se lhes parece, após o percurso, um curso no qual alguém explicou-lhes um autor ou um conjunto de ideia ou, em outra direção, constroem outras possibilidades a partir do recurso à memória e do que são hoje, de suas práticas e de suas reflexões sobre o modo como escolhem estar com o outro. Para tanto, far-se-á essa verificação a partir da devolutiva pós-defesa da Tese, por meio de uma nova partilha.

Desse modo, a questão inicial proposta – o que faz um professor, em sala de aula, quando não ensina – seria possível pensar que ele – acima de tudo – compartilha o que também recebeu como acumulação de experiências, saberes, conhecimentos, técnicas e percepções sobre o humano, sobre a vida em sociedade, sobre os modos de estar com o outro. Seria possível tomar o cuidado de si e o dizer-verdadeiro como experiências humanas que produzem certo número de efeitos sobre seus praticantes e sobre nós mesmos.

Um professor não apenas ensina em sala de aula, mas realiza certo número de atos fundamentais nesse convívio, nesses encontros com crianças, adolescentes,

jovens, adultos e idosos. Atos esses que não se limitam às técnicas ou aos modos de vigilância, controle, avaliação, como a observação de posturas, a dinâmica e o envolvimento dos alunos com seus colegas e com as atividades propostas, mas e sobretudo, apresenta elementos de um mundo em movimento, impressões acerca da realidade, recortes do conhecimento humano e os coloca à prova diante dos alunos, diante desses seres de sua e de outras gerações e, nesse processo, transforma-se.

3. A ORGANIZAÇÃO DA TESE

Inicialmente, tem-se a presente introdução como Parte I, organizada em três momentos:

1 – a questão de investigação;

2 – o fio condutor do percurso para conceber esse modo de investigar;

3 – a organização das partes e capítulos da tese.

Em seguida à Introdução, a Parte II trata das bases e dos modos de investigação a partir, novamente, de três capítulos:

1 – Percurso e Prática – Michel Foucault e a ideia de prática, seguida de outras ideas complementares sobre os modos como investigava, tais como atualidade, arqueologia, genealogia e jogos de verdade;

2 – A ideia de problematização como método de investigação foucultiano;

3 – O grupo focal e as entrevistas como modos de coleta e de análise dos elementos desses encontros para a problematização a partir dos eixos na Parte III.

Dessa forma, a Parte III traz os sete eixos que conduziram os diálogos dos sete encontros de jan. 2023 a partir das leituras prévias dos três últimos Cursos ministrados por Michel Foucault no Collège de France de Paris:

1 – A Hermenêutica do Sujeito (1982);

2 – O Governo de Si e dos Outros (1983);

3 - A Coragem da Verdade (1984).

Como proposta discursiva, o texto segue a partir de cada um dos sete encontros a partir de temas que tomam a prática docente problematizada com os participantes, que compõe os capítulos de 1º. ao 7º. eixos:

1º. Prática docente: extensão e elementos;

2º. Fetiche do suporte: cursos e fragmentos;

3º. Cuidar de si: relação necessária com o outro;

4º. Governo: das aprendizagens em sala de aula;

5º. Governo de si: de sua formação, de sua carreira;

6º. Coragem da verdade: exercício docente;

7º. Práticas docentes: estética da existência.

Ao final, algumas considerações e reconsiderações acerca do processo e do modo como foi possível a partilha acerca das práticas, de Michel Foucault, como um espelho para vermos (e revermos) a nós mesmos, nesse processo inconcluso e desafiador.

PARTE II

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

.

1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo apresentará o autor fundamental desta tese e questões teórico-conceituais que a sustentam. Percurso e prática inicial, essas, bases enquanto que as ideias de atualidade, arqueologia, genealogia e jogos de verdade completam-nas.

1.1 PERCURSO E PRÁTICA

Este texto procura sintetizar o percurso foucaultiano na Instituição em que proferiu seus Cursos que, na verdade, eram conferências sequenciais acerca do estágio de suas investigações, sempre nos primeiros meses (janeiro a abril de cada ano), segundo semestre do sistema francês e europeu de ensino.

Michel Foucault ministrou cursos no *Collège de France* entre 1970 e 1984.

Suas manifestações orais e escritas foram reunidas em uma coleção publicada em 1994 e republicada em 2001 e em 2017, em Paris, em dois volumes denominados como uma única obra: “Ditos e Escritos”.

O percurso intelectual desse pensador conteporâneo teve como ápice esses últimos catorze anos, nos quais comunicou suas investigações em andamento por meio de cursos, seminários, conferências e livros.

Inúmeros investigadores brasileiros, franceses e de outras nacionalidades se debruçaram sobre os conceitos criados, desenvolvidos e ressignificados por Michel Foucault. Entre esses, destacam-se quatro deles neste texto.

Michel Foucault foi admitido como Professor do *Collège de France* de Paris em 12 de abril de 1970. Em 02 de dezembro desse mesmo ano, enunciou sua Aula Inaugural (uma tradição dessa instituição) sobre A Ordem do Discurso. A partir de janeiro – segundo semestre desse primeiro ano letivo, 1970-1971 e, por treze anos,

interrompidos por um anos sábatico em 1976-1977, comunicou o andamento de suas investigações a um público que, ano a após ano, disputava um assento em um dos auditórios dessa Instituição criada em 1530.

O regime dessas intervenções era semanal e os encontros tinham lugar, inicialmente, nas tardes de quartas, passando, em janeiro de 1976, a ter lugar entre 9h e 11h, aproximadamente, já ocupando mais de um anfiteatro dado o número de ouvintes.

A orientação de suas investigações se dirigia à cadeira a ele concedida (criada em 30 de novembro de 1969, em substituição a de seu antigo orientador – Jean Hyppolite), como uma espécie de Cátedra própria da tradição Universitária, e denominada "História dos Sistemas de Pensamento". Seus cursos imbrincam-se profundamente aos demais atos filosóficos por ele praticados, quer como conferencista, quer como intelectual engajado nos acontecimentos sociais, ao contrário do que afirmam as Notas[1] que iniciam cada uma das publicações desses volumes na França e no Brasil, postumamente.

A constituição do Grupo de Informações sobre as Prisões (GIP), em 1971, com outros intelectuais dá conta de exemplificar tal engajamento. Por outro lado, seus Ditos e Escritos, abundantes e pulverizados, foram reunidos já em 1987, em primeira publicação, e reeditados em 1994 e em 2017. Isso por meio de revisões, em dois volumes na França para dar conta de sua produção intelectual discursiva, nem sempre redigida previamente, posto que se destacam as entrevistas, cursos seguidos de debates e outras manifestações, em revistas e em jornais, curiosamente, com pseudônimo e mesmo anônimas. Esse modo de vinculação com o presente mobilizou esse conjunto de atitudes filosóficas, de intervenções sobre o acontecimento.

Trata-se de uma produção intensa nesse percurso 1970-1984, interrompido pelo adoecimento e morte em meados desse último ano. Os dois últimos cursos, principalmente, dão conta de um certo processo revisional de sua obra, provavelmente, por conta da percepção e da consciência do adoecimento irreversível. Um filme póstumo, dirigido por François Chaillat, sob o título "Foucault contra

[1] "NOTA". *In:* Foucault (1999), p. XI-XIV, presente também em todas as demais traduções dos Cursos publicados no Brasil (e na França) como uma espécie de Prólogo aos Cursos, mas que nas edições francesas são precedidas pelo título "Advertências". A referência acerca desses textos introdutórios dos Cursos, de todo eles, será sempre realizada com base no 1º. dos efetivamente empregados nos encontros de jan., ou seja, o Curso de 1982 – HS (1999).

Foucault", revela bem por meio de alguns de seus interlocutores o encanto com o modo de vida californiano, especialmente com o de São Francisco, Estados Unidos, a partir de suas visitas frequentes à *University of California*, em *Berkeley*, entre outras.

Destacam-se, nesse espécie de reelaboração de seu percurso, a centralidade de Sócrates, como o mestre do cuidado, e uma certa fascinação pelas tragédias gregas, como veículos de diálogo da Filosofia com a História por meio de uma espécie de constituição de uma micro-história filosófica. Isso porque, ao resgatar o "cuidado de si" e a "*parrhesía*" para percorrer a Antiguidade greco-latina, contrapõe práticas filosóficas pagãs e cristãs, especialmente no intervalo II a.C e II d.C., como um espiral por meio do qual ressignifica seu percurso e suas intervenções por meio de sua prática filosófica.

É esse intelectual contemporâneo do séc. XX (1926-1984) que remonta à Antiguidade para estabelecer uma crítica acentuada sobre o modo como se constituiu o governo realizado pela Igreja, como instituição, no pastoreio dos homens e de suas consciências que acentua o percurso iluminado por uma profunda erudição e um compromisso extraordinário e incansável com a crítica do presente.

Quem somos nós e o que permitimos que façam conosco? O que é o acontecimento e de que forma somos sujeitados e assujeitados em uma articulação governamental dispersa, mas extremamente vigilante, inclusive em nossos dias? Como essas ideias de cuidado e de dizer a verdade centralizam a experiência humana pré-cristã e pós-cristã?

Mas, para o que interessa nesta investigação – quais são as nossas práticas e como elas nos constituem? Como o fazer docente, um labor intelectual e em relação, possibilita ensinar e aprender, participar da vida de tantos seres humanos e constituir-se como sujeito e como profissional (Romão, 2018).

São questões que escapam aos objetivos desta investigação, mas que precisam estar em breves notas acerca desse intelectual francês contemporâneo.

Importa ainda, neste início de Fundamentação, informar que a publicação dos Cursos ministrados no *Collège de France* foi resultado da gravação realizada por ouvintes presentes nesse anfiteatro e, posteriormente ao falecimento desse filósofo contemporâneo, reunidos em Paris para materializar-se como publicação sob os cuidados de um editor que, além das espécies de roteiros temáticos que precedem

cada aula ou metade de aula (a partir de 1982), realizou uma contextualização para cada um desses denominada de “Situação do Curso” ao final de cada volume.

Essas inserções são significativas e modificam os significados produzidos pela leitura, conforme ressalta Chartier (2010). As publicações francesas dos Cursos de Foucault foram concluídas na primeira década do século XXI. No Brasil, o esforço editorial não contou com uma contextualização própria do momento da publicação e nem da oferta desses Cursos em Paris, bem como foi concluído apenas na segunda década do século XXI, razão pela qual, os esforços comos os de Gallo, Veiga-Neto e outros autores do campo educacional, sobre esse Último Foucault (1978-1984) e, em particular, aos três últimos Cursos (1982-1984), referências e fontes fundaamentais desta tese, são quantitativamente bem menos expressivos e mais contemporâneo do que aqueles produzidos sobre o primeiro período desses Cursos (1971-1976).

Dessa forma, reproduzimos os quadros compartilhados por Pereira *et. al.* (2024, p. 4 e 6), quanto aos Cursos de Michel Foucault (1971-1984):

- primeiro período dos Cursos no *Collège de France* (1971-1976):

Quadro 1 - Cursos de Michel Foucault (1971-1976) publicados na França e no Brasil (1a. ed.)[2].

Ano oferta	**França: EHESS, Gallimard, Seuil Título**	**Paris Ano publ.**	**N. Págs.**	**Brasil: Martins Fontes Título**	**S. Paulo Ano publ.**	**N. Págs.**
1971	*Leçons sur la volonté de savoir* **-** *Savoir d'Oedipe*	2011	336	A Vontade de Saber	2018	320
1972	*Théories et Institutions pénales*	2015	352	Teorias e Instituições Penais	2020	320
1973	*La société punitive*	2013	318	A Sociedade Punitiva[3]	2016	344
1974	*Le Pouvoir psychiatrique*	2003	399	O Poder Psiquiátrico	2006	512
1975	*Les Anormaux*	1999	351	Os Anormais	2001	479
1976	*Il faut défendre la société*	1997	283	Em Defesa da Sociedade	1999	382

Fonte: Pereira *et. al.* (2024, p. 4).

[2] Publicações dos Cursos em Língua Inglesa – Ed. Picador – New Youk: 1971 – *Lectures on the Will to Know* (2013) – 310 p.; 1972 – *Penal Theories and Institutions* (2015) – 352 p.; 1973 – *The Punitive Society* (2015) – 352 p.; 1974 – *Psychiatric Power* (2006) – 392 p.; 1975 – *Abnormally* (2019) – 352 p.; 1976 - *Society Must Be Defended* (2003) – 336 p.

[3] Curso objeto de Dissertação do PPGEN-UTFPR e de Formação na forma de Curso de Extensão oferecida por Mestranda no âmbito das ações do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) – UTFPR-CP.

- Segundo Período dos Cursos no Collège de France (1978-1984):

Quadro 2 - Cursos de Michel Foucault (1978-1984) publicados na França e no Brasil (1a. ed.)[4].

Ano oferta	**França: EHESS, Gallimard, Seuil Título**	**Paris Ano publ.**	**N. Págs.**	**Brasil: Martins Fontes Título**	**S. Paulo Ano publ.**	**N. Págs.**
1978	*Sécurité, Territoire, Population*	2004	456	Segurança, Território, População	2008	520
1979	*Naissance de la biopolitique*	2004	368	Nascimento da Biopolítica	2008	494
1980	*Du Gouvernement des vivants*	2012	408	Governo dos Vivos	2014	376
1981	*Subjectivité et vérité*	2014	352	Subjetividade e Verdade	2016	316
1982	*l' Herméneutique du sujet*	2001	560	Hermenêutica do Sujeito	2006	680
1983	*Le Gouvernement de soi et des autres*	2008	400	O Governo de Si e dos Outros	2010	384
1984	*Le courage de la vérité*	2009	368	A Coragem da Verdade	2011	360

Fonte: Pereira *et. al.* (2024, p. 6).

Revisto o percurso, passa-se ao diálogo a partir do domínio das práticas.

Este capítulo visa situar a prática docente, sua extensão e alguns de seus elementos a partir de como refletiram nos diálogos de janeiro de 2023 e já na preparação para esses encontros por meio das questões do roteiro de entrevistas iniciais com cada participante da investigação.

A prática, na direção que tece Foucault, é tomada por Lopes (2016, p. 277) a partir de seu esboço para "um pensamento da diferença e do devir deficiente na Educação" a partir de "uma crítica de uma clínica para o pensamento da diferença do

[4] Publicações dos Cursos em Língua Inglesa – Ed. Picador – New York: 1978 – *Security, Territory, Population* (2007) – 417 p.; 1979 – *The Birth of Biopolitics* (2008) – 368 p.; 1980 – *On The Government of the Living* (2014) – p. 365; 1981 – *Subjectivity and Truth* (2017) – 331 p.; 1982 – *The Hermeneutics of the Subject* (2005) – 607 p.; 1983 – *The Government of Self and Others* (2010) – 421 p.; 1984 – *The Courage of Truth* (2011) – 381 p.

devir deficiente na reflexão filosófica sobre a Educação". Para tanto, esse autor realiza a "análise de conceitos" apoiando-se "nas Filosofias da Diferença de Michel Foucault e de Deleuze".

Reconhece, esse autor, "o estudo dos modos de problematização" como opção metodológica para "um trabalho filosófico" que "deve se empenhar em fazer promover uma ontologia. É nesse percurso que Lopes (2016, p. 277) lança as bases de "possibilidades para firmar a Educação como uma ontologia e uma política" a fim de propor "uma reorganização do trabalho pedagógico na escola para que se inscreva no domínio das práticas" e "pensar essa ontologia sob o signo do acontecimento".

Nesse caminho proposto, de tomar o domínio foucaultiano das práticas, colhemos desse esforço intelectual as sinalizações suficientes para pensarmos o fazer docente e as práticas que mobilizam saberes e que constituem o nosso fazer docente, bem como nos constituem (como quer Romão, 2018). Desse modo, pensamos que essa ideia de práticas poderia iluminar o percurso realizado com professores da Educação Básica a partir de Cursos que dizem respeito à constituição do sujeito, a uma ontologia de nós mesmos e aos processos que implicam no que somos, no modo como concebemos a relação com o outro e a nossa profissionalização por meio desses atos docentes.

Nesse sentido, Lopes (2016, p. 285) já escrevia acerca das "práticas de constituição da subjetividade: como uma crítica prática; arqueológica no método e genealógica na finalidade; e uma atitude experimental". É o ferramental foucaultiano mobilizado por Lopes que sinaliza como a constituição de nós mesmos pode ser tomada para pensar o presente, a atualidade e o modo como nos apresentamos diante do outro, como profissionais incumbidos da docência. Bárcena (2020, p. 15-7) afirma que um professor pode vir a tornar-se um mestre, alguém que influencia seus alunos e que compartilha não apenas saberes, mas a existência. Essa é também a direção empregada por Romão (2018) sobre o modo como nos constituímos, em relação, com o outro.

Lopes (2016, p. 287) mobiliza um texto de Foucault, publicado em 1984 sobre o Cuidado com a Verdade, no qual a ideia de prática como um conjunto "discursivo e não discursivo que faz com que alguma coisa participe do jogo do

verdadeiro e do falso e a constitui como um objeto para o pensamento"[5].

Essas práticas discursivas e não discursivas são expressões dos atos realizado em sala de aula, com o outro, com o aluno. É nesse sentido também, que o exemplo é tão importante quanto o discurso conforme Romão (2018). Trata-se, pois, da coerência entre o que se faz, e o que se diz, porque alinhados ainda com o pensamento. Assim, o professor pensa, diz e realiza atos coerentes.

Pensar o acontecimento com Lopes (2016, p. 290), por outro lado, implica em uma "maneira de analisar em sua forma histórica singular questões de alcance geral". Ao assumir "essa prática como tarefa e motivo para uma reflexão filosófica sobre a Educação", Lopes ressalta a importância de reconhecer o método foucaultiano ao tomar o presente, a partir das práticas de normalização, e de uma ontologia do devir como atitude crítica. Em outras palavras, trata-se de um "estudo sobre as práticas e dos discursos com o que se nos apresentam, na sua forma historicamente singular, os problemas de alcance geral" (Lopes, 2016, p. 291).

1.2 **ATUALIDADE, ARQUEOLOGIA, GENEALOGIA E JOGOS DE VERDADE**

O que é a atualidade diante de nós e da qual fazemos parte? Segundo Lopes (2016, p. 289), pode-se empregá-la para "sublinhar que um acontecimento não somente engendra toda uma série de discursos, de práticas e de comportamentos, mas se prolonga, em noutro sentido até nós." Em seguida, completa: "diagnosticar a atualidade consistiria em reconhecer o acontecimento sob o signo do qual nós mesmos aparecemos, nós mesmos somos" e, por outro lado "qual o acontecimento que ainda continua a nos atravessar, isto é, o qual nós repetimos em nossa atualidade".

Trata-se de um diagnóstico do presente, como ressalta Lopes (2016, p. 289) com Judith Revel, a partir da História e na passagem da arqueologia à genealogia foucaultianas. A questão do presente, relembra Lopes, diz respeito a colocar

[5] Tradução do autor desta tese a partir do extrato: "*C'est l'ensemble des pratiqus discursives ou non discursives qui fait entrer quelque chose dans l jeus du vrai et du faux et le constitue comme objet pour la pensée.*" (Foucault, 2017, p. 1489).

filosoficamente a questão kantiana da qual Foucault é uma espécie de herdeiro: quem somos nós hoje? É, de outra forma, a mesma questão relembrada por Romão (2018, p. 64-5), quanto ao nós, a partir de Levinas.

Conforme Yasbek (2012, p. 39-40), a arqueologia foucaultiana "não é uma epistemologia", pois "não confere nenhum privilégio à distinção entre ciência e pré-ciência", mas investiga o saber; não se trata igualmente de encontrar "seu progresso em direção à conquista da objetividade", pois Foucault "converte a História das Ciências em uma a História da Racionalidade". O que ele pretende é "descrever conceitualmente a formação dos saberes", científicos ou não, "para estabelecer suas condições de existência" a partir da ideia de "verdade como construção histórica cuja análise remete a suas regras de aparecimento, organização e transformação no nível do saber."

Mais à frente, Yasbek (2012, p. 42-3) menciona "a trajetória das três análises arqueológicas produzidas por Michel Foucault durante os anos 1960":

1 - História da Loucura, quando "não é na esfera de uma 'teoria da locura'", mas "nos critérios sociais e discursivos que possibilitam uma forma de relação com a loucura mediada pela exclusão institucional";

2 - O Nascimento da Clínica, ocasião em que "tratava-se de promover a descrição do discurso médico para remetê-lo às 'ações não verbais a partir das quais ele pode falar'";

3 - As Palavras e as Coisas, momento em que se "debruça-se sobre o nascimento das Ciências Humanas a partir da oposição entre os saberes analíticos da Época Clássica e as ciências empírica da Modernidade" para "fazer ver a maneira como a episteme moderna introduz nas coisas uma dimensão de interioridade, e o homem aparece sobre o fundo de sua própria finitude" Roaunet *apud* Yasbek (2012, p. 43, apenas para essa última citação).

Já um autor como Veiga-Neto (2007, p. 35-6), que estuda Foucault há pelo menos trinta anos, prefere falar de três domínios ao invés de três fases ou etapas. Ele toma a arqueologia foucaultiana como um domínio do ser-saber e inclui, além dos títulos mencionados por Yasbek (2012), a obra A Arqueologia do Saber nesse primeiro domínio, a partir de um critério metodológico (Veiga-Neto, 2007, p. 36). Para ele, a arqueologia responde à questão "que posso saber" como problema principal colocado

por esse filósofo (Veiga-Neto, 2007, p. 37) e, por outro lado, é “menos um método rígido, estável e preciso do que uma exigência e de uma tentativa, sempre renovada, de dar conta do discurso científico” (Veiga-Neto, 2007, p. 43).

O principal, contudo, é que há “uma sucessiva incorporação de uma [periodização – domínios do saber, do poder e do ser] pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las” ao contrário de “uma separação entre elas” (Veiga-Neto, 2007, p. 38). Quanto à essa questão – quem somos nós? – Veiga-Neto remete-a à ontologia do presente, que consiste em “uma ontologia crítica de nós mesmos” e que se endereça à questão kantiana, retomada por Nietzche, “da seguinte maneira: ‘que se passa com nós mesmos?’” (Veiga-Neto, 2007, p. 38).

Sobre a genealogia, Yazbek (2012, p. 91) afirma que “não constitui propriamente um domínio distinto daquele da arqueologia, mas sim o desenvolvimento de uma perspectiva diversa ao redor de uma mesma problemática”. Assim, é “uma perspectiva que procura desnudar a maneira como os discursos se revestem em instituições diversas” e, assim, “balizam práticas extradiscursivas que informam determinadas formas de exercícios do poder”. Em outras palavras, “trata-se, para Foucault, de situar o saber (objeto próprio da arqueologia) no âmbito das relações de poder e das lutas políticas própias da Modernidade: considerando a verdade como uma produção histórica” (Yazbek, 2012, p. 91). Nessa fase genealógica, esse estudioso localiza obras como Vigiar e Punir e A Vontade de Saber (volume 1 da série História da Sexualidade).

Em Veiga-Neto (2007, p. 55), tem-se que “é só em 1975, com Vigiar e Punir, que ele [Foucault] dedica a ela toda a sua força e atenção”. É nesse que “Foucault coloca toda a ênfasse na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam”. Marco desse domínio do ser-poder, “passa a interessar a Foucault” o poder “enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos.” Quanto às obras desse domínio, Veiga-Neto (2007, p. 36) acescenta A Ordem do Discurso (aula inagural ministrada em 02.dezembro de 1970, no *Collège de France*). A questão correspondente a esse segundo momento é “que posso fazer?”.

Veiga-Neto (2007, p. 37) trata ainda de alguns problemas com essas classificações do percurso foucaultiano, ao afirmar que o terceiro momento – a Ética – não constitui "um método novo", mas "um campo de problematizações que se vale um pouco da arqueologia e muito da genealogia, o que leva alguns a falar que, no terceiro Foucault, o método é arqueogenealógico". É justamente nesse último momento que os três cursos últimos se inscrevem, somados aos volumes 2 e 3 da série História da Sexualidade: O Uso dos Prazeres e O Cuidado de Si, publicados dias antes de sua morte, em 25 de junho de 1984.

Outra observação importante é que os Cursos do *Collège de France* são publicados completamente na segunda década deste século XXI na França e no Brasil, razão pela qual esse último domínio, o ser-consigo, não chegou a ser objeto de muitos estudos como os dois anteriores (Veiga-Neto, 2007, p. 79). Isso explica porque a tradução completa dos cursos traz novas interpretações a respeito, sobretudo, desse último domínio. Nesse, completa (Veiga-Neto, 2007, p. 80), a sexualidade "interessa por seu um modo, um caminho, muito importante de experimentar a subjetivação, pelo qual nos subjetivamos como seres de desejo". Ela "interessa na medida em que ela funciona como um grande sistema de interdições, no qual somos levados a falar sobre nós mesmos, em termos de nossos desejos, sucessos e insucessos", principalmente por meio de uma "obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo" (Rabinov *apud* Veiga-Neto, 2007, p. 80, para esse último trecho).

Veiga-Netto (2007, p. 81-2) esclarece ainda que "ao falar em jogos de verdade, Foucault nos remete – agora no plano ético – às relações entre o falso e o verdadeiro, relações essas que são construídas e que balizam o entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo". Trata-se, portanto, de "estudar as práticas (discursivas ou não) para, olhando-as de fora, descobrir os regimes que as constituem e são por elas constituídos". A ética, assim, "só pode ser colocada em movimento como um dos 'elementos' de uma ontologia que, por sua vez, já pressupõe os outros dois eixos – do 'ser-saber' e do 'ser-poder' – operando simultaneamente". Dessa forma, essa perspectiva toma "o sujeito" como "um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética.

Dessa trajetória filosófica, com Kant, Nietzsche e Foucault, esses últimos cursos proporcionaram questões para a reflexão nos encontros de janeiro de 2023,

tais como: quais educadores somos nós? Quais práticas realizamos e como elas nos afetam no presente, constituem o que somos e como somos? Essa e outras questões foram tangenciadas nos encontros de janeiro de 2023, com esse grupo precioso de professores da Educação Básica que, no dizer de Bárcena (2020), candidatam-se a mestres cotidianamente.

2. A PROBLEMATIZAÇÃO COMO MÉTODO

As entrevistas e os diálogos com os professores foram realizados em janeiro de 2023. Foi um período intenso de leituras e de encontros às terças e sábados. Desse processo, resultou um conjunto de quadros acerca de trechos dos três últimos cursos que se centravam na Educação, na Pedagogia, na formação, no cuidado de si e no dizer verdadeiro. Realizado o Exame de Qualificação, em março de 2024, retomou-se os comentadores e, principalmente, os conceitos de prática e de analítica para problematizar como o estudo das práticas em Michel Foucault possibilita tensionar a prática docente e o fazer docente, dentro e fora da sala de aula, como um desafio constante de cuidado e de decifração de si.

O texto inicia justamente com a recuperação dessa ideia de prática foucaultiana como um conceito que enuncia o movimento de um problema. Por essa razão, tomamos de Lopes (2016), que pensa o trabalho pedagógico e a sua reorganização para inscrevê-lo no domínio das práticas. Nesse contexto, observa que Foucault toma o modo como caracteriza a tarefa da Filosofia Contemporânea e a sua própria Filosofia como uma atitude filosófica, como um modo de interrogação crítica sobre o presente, a fim de diagnosticá-lo, de interrogar-se sobre o que é a nossa atualidade e qual é o campo das experiências possíveis.

Lopes (2016) concebe o estudo dos modos de problematização como a opção metodológica que um trabalho filosófico deve se empenhar para promover uma ontologia do devir.

Quanto ao presente, Foucault menciona três formas principais, a partir da reflexão acerca do que é o esclarecimento (Foucault, 2015, p. 352-3):

- pode-se representar o presente como parte de uma época do mundo, diferente das demais ou separada por um acontecimento dramático;

- é possível interrogar o presente para tentar decifrar sinais de um acontecimento iminente;

- tomá-lo como um ponto de transição na perspectiva de um mundo novo.

Contudo, ressalta Foucault (2015, p. 353-6), Kant se refere de modo distinto, para centrar-se à pura atualidade.

Em primeiro lugar, trata-se de uma libertação da “menoridade” (como o próprio Foucault assinalará na primeira aula do GSA, curso de 1983), que é um processo condicionado à aspectos espirituais e institucionais, éticos e políticos.

Em segundo, o uso privado e público da razão, para chegar à sobreposição de três elementos: um uso universal, livre e público da razão.

Em terceiro, trata-se de um problema político.

O que Foucault destaca é a reflexão, em Kant, da atualidade como “diferença na história e como motivo para uma tarefa filosófica particular” (Foucault, 2015, p. 357).

Assim, prossegue Foucault (2015, p. 361), trata-se de “um tipo de interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo”. Dessa forma, “o fio” diz respeito a um “reativação permanente de uma atitude; ou seja um de um *êthos* filosófico” caracterizável “como uma crítica permanente de nosso ser histórico” (Foucault, 2015, p. 361).

Ao concluir, ressalta Foucault (2015, p. 362-4):

- é preciso uma análise de nós mesmos como seres históricos e, dessa forma, determindos;

- tal crítica permanente de nós mesmos deve afastar confusões entre o humanismo e o esclarecimento/acontecimento;

- efetuar uma crítica do que dizemos, pensamos e fazemos por meio de uma ontologia histórica de nós mesmos.

Conclui Foucault (2015, p. 364): “trata-se de transformar a crítica exercida sob a forma de limitação necessária (negativa) em uma crítica prática (positiva) sobre a foma de ultrapassagem possível”.

Por outro lado (Foucault, 2015, p. 365), “esse trabalho realizado nos limites de nós mesmos deve, por um lado, abrir um domínio de pesuisas históricas e, por outro, colocar-se à prova da realidade e da atualidade” para que se desvie de todos os projetos pretendidos globais e radicais.

Portanto, “o que é preciso apreender é em que medida o que sabemos, as formas de poder que aí se exercem e a experiência que fazemos de nós mesmos

constituem apemas figuras históricas determinadas por uma certa forma de problematização, que definiu objetos, regras de ação, modos de relação consigo mesmo" (Foucault, 2015, p. 367).

A Filosofia de Foucault é, assim, "o estudo (dos modos) de problematizações (ou seja, do que não é constante antropológica nem variação cronológica) é, portanto, a maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral" (Foucault, 2015, p. 367).

Atitudes filosóficas, modos de problematização, práticas de existência e de docência que desafiam-nos na relação com o outro, menos marcada pela governamentalização, e mais pela solidariedade, pela partilha e por outro modos de existir e de coexistir.

3. O GRUPO FOCAL COMO MEIO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS (DIALOGAR COM PROFESSORES)

O grupo focal é uma técnica de coleta de dados e informações para posterior análise e consideração pelo investigador.

Vários autores defenderam-na como meio para essa finalidade, tais como Ressel (2003) Gatti (2005) e Corrêa, Oliveira e Oliveira (2021).

Ressel (2003, p. IX) empregou “técnicas do grupo focal” associado à “entrevista semiestruturadas” para colher dados em uma tese que adotou o método etnográfico quanto à sexualidade por enfermeiras. Mais à frente, justifica a escolha dessa técnica, pois “tem sido utilizada com bastante frequência nas áreas de Antropologia, Ciências Sociais, Mercadologia e Educação em Saúde, sendo apropriadas por pesquisas qualitativas que objetivam explorar ‘um foco’, ou seja, um ponto em especial” (Ressel, 2003, p. 35).

Seu emprego, prossegue Ressel (2003, p. 35-6), tem ocorrido tanto como “grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular” por meio dos quais, “a finalidade é deixar emergir os diferentes pontos de vista” a fim de “apreender diferentes visões de mundo”, quanto a um mesmo grupo que é questionado sobre vários temas. Distingue-se, ainda, “pelo processo de interação grupal” que “favorece trocas, descobertas, participações comprometidas e também proporciona descontração para os participantes responderem questões em grupo”.

O grupo focal portuniza a “interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos, pontos de vista e ainda possibilita entender o estrangulamento em relação ao tema” (Ressel, 2003, p. 36). Por último, essa autora destaca alguns elementos importantes para situar quanto à essa importante forma de coleta de dados. O primeiro, é a sua operacionalização, desde o recrutamento, duração das sessões, escolha do local, contrato grupal e compromisso ético. A composição do grupo é, também, um elemento fundamental, visto ter mobilizado dois grupos distintos – colaboradores e participantes – além da moderadora que coordenou a investigação (Ressel, 2003, p. 39).

Já para uma autora como Gatti (2005, p. 7), especializada em estudos

sobre Políticas Públicas Educacionais, o grupo focal tem sido cada vez mais utilizado no âmbito das análises qualitativas em pesquisa social. Ele deriva das “várias formas de trabalhos com grupos” com raiz na Psicologia Social. A seleção dos participantes é o primeiro aspecto destacado, com vista à coleta de informações relativas ao problema em estudo, com profissionais que “tiveram alguma vivência com o tema” (Gatti, 2005, p. 7).

Este estudo sobre as práticas docentes reuniu professores em atuação, por meio de sete encontros realizados em uma Universidade, no âmbito das atividades de um Grupo de Pesquisa do qual participavam – ou sejam – conviviam em diferentes intervalos de tempo. Assim, conforme Gatti (2005, p. 7), “o grupo é ‘focalizado’ no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva (no caso, leituras prévias dos cursos, discussão, posicionamentos, retomada das questões respondidas individual e preliminarmente, contraposição de pensamentos, filiações teóricas e modos de tomar a prática docente no cotidiano das unidades escolares de lugares e faixas etárias distintos).

Em comum, a docência e o encontro cotidiano com o outro, o aluno, mas também com o seu colega docente e de outros profissionais da escola, todos, sem dúvida, educadores como ensina Vitor Paro (2016).

Por meio de balanço crítico acerca das potencialidades e das limitações, Gatti (2005, p. 67) retoma a discussão sobre o grupo focal para destacar, entre os primeiros, “o tipo de material que emerge das discussões: ideias, opiniões, modos de ver, atitudes, valores, que são evidenciados e processados num coletivo, mostrando mudanças, influências recíprocas, acordos e desacordos, que se produzem e se alteram”; o grupo, “embora focado, tem seu caminhos próprios e abre sendas inesperadas” (Gatti, 2005, p. 68), justamente pela emergência de posicionamentos e de elementos que funcionam como disparadores no outro.

O grupo pode ainda “ampliar as perspectivas” dos participantes, “interações” e “inteirações” e, podem, ainda, favorecer (os beneficiar-se de) situações de confiança, assim como propor soluções ou encaminhamentos para determinadas questões (Gatti, 2005, p. 69).

Por outro lado, pode, já no plano das limitações ou situações desfavoráveis, pode gerar intimidações ou inseguranças, bem como barreiras defensivas de alguns.

Ainda quanto às limitações, tem-se a orientação do grupo para as questões e interesses do investigador, assim como gerar um certo conformismo dos participantes justamente por estarem em grupo e desempenharem, nessa dinâmica discursiva, papeis distintos. Por outro lado, é importante cuidar da consistência dos dados, salienta Gatti (2005, p. 68-9), bem como das interpretações do material colhido.

Corrêa, Oliveira e Oliveira (2021, p. 40) tomam o grupo focal em uma perspectiva histórica do emprego dessa técnica de investigação qualitativa. Conforme o resgate histórico realizado pelos autores, desde 1920 vem sendo utilizado, "inicialmente como técnica de *marketing*", mas, no contexto da Segunda Gurra Mundial, para conhecer o potencial de persuasão de propagandas.

Nos anos 1970, destacam que foram empregados como fonte de pesquisa em Comunicação para, na década seguinte, serem "redescobertos e revitalizados para uso nos estudos científicos nas Ciências Humanas e Sociais" (Corrêa, Oliveira e Oliveira, 2021, p. 40).

Quanto ao seu emprego por áreas do conhecimento, mencionam a Antropologia Social, a Educação, a Psicologia Social e a Sociologia em razão do privilégio de situações interacionais. Entre as distinções quanto ao foco, os autores distacam a diversidade de possíveis empregos, além do fator criatividade do investigador (Corrêa, Oliveira e Oliveira, 2021, p. 41).

Há diversidade, também, no número de participantes assim como quanto à motivação para o convite na fase de constituição do grupo (Lopes, Oliveira e Oliveira, 2021, p. 41-2).

Assim, para além da diversidade de empregos e de possibilidades, passa-se a mencionar as características e o funcionamento do grupo focal em questão, constituído em janeiro de 2023 em um município do Norte Pioneiro paranaense, conhecida por todos esses integrantes e pelo investigador, profissionalmente.

Assim, foram empregados o caderno de campo, as gravações, os livros dos Cursos, as coletâneas (quadros elaborados pelo investigador e reunidos como apendices) com seleção de textos identificados conforme as cores vermelho, verde e preto.

Em sete encontros, elementos da leitura dessas aulas reescritas a partir de gravações dos alunos e de integrações dos respectivos editores compuseram um

percurso. A partir desse, constituímos um outro que iluminou discussões sobre passagens às quais Foucault deu importância e que não estavam, certamente, em seu roteiro de aula.

Essas questões diziam respeito às condições de acomodação dos ouvintes, os tempos e os modos de organização desses encontros e suas justificativas para os ouvintes, um certo modo de inserir questões diretas e indiretas (bilhetes, cartas, recados) na trama narrativa que era, ao mesmo tempo, a rememoração das suas investigações e a revisão delas, e o emergir de novas questões não apontadas inicialmente e que, agora, no exercício da fala diante de um auditório, emergiam assim como tantas vezes as dúvidas se apresentam diante de nós em nossos exercícios oratórios em sala.

Em nossos encontros, era tão ou mais importante a escuta do que a fala, especialmente para o proponente de tal grupo focal, mas que, ao contrário das aulas de Foucault, prescindia de certa interação mais aguda, mais acentuada quanto às intervenções. Era preciso ouvir, instigar, falar, escutar, provocar, dizer algo de nós mesmos, algo que compõe o professor e que, de algum modo, constitui-nos e, fundamentalmente, possibilita tomar consciência de alguns elementos dessas práticas.

Esse dialogar acerca de si desafiou um conjunto de exercícios de escuta, de observação, de ressignificação, de falas, de reelaborações, de atenção aos detalhes do que compôs esses encontros promovidos no *Collège de France* há cerca de 40 anos, em um outro país, em outra cultura e com diferente propósito em uma instituição também distinta das nossas escolas fundamentalmente porque se constituiam de encontros únicos, singulares, irreprodutíveis (em que pese o nosso esforço de ouvir e ler os textos originais, os manuscritos, aquilo que não foi dito pelo mestre).

Ao contrário, em nosso exercício cotidiano tantas vezes reproduzimos afirmações, questões e possibilidades, fundamentalmente lançadas aos alunos como “verdades”, enquanto Foucault lidava com um conjunto de possibilidades que trazia novamente a prova em cada aula, sem quaisquer interdições quanto ao reelaborar, ao ressignificar, ao retomar em um exercício que mais se aproximava, como percurso, de um espiral, do que propriamente de uma linha contínua e concluída (em contraposição ao pontilhado mencionado).

Entre outras razões porque a perspectiva não era exatamente ensinar ou afirmar “verdades”. O pressuposto, por sinal, era justamente o oposto – trabalhar com um conjunto de possibilidades e, nesse sentido, de não-verdades em sentido absoluto. Boa parte desses três últimos cursos, a propósito, distinguia frequentemente essa verdade única a ser transmitida (própria do Cristianismo institucionalizado nascente) de uma pluralidade de possibilidades, sempre provisórias, sempre construídas, sempre em questionamento (proposta por Foucault e pelos filósofos da Antiguidade).

São os sinais de uma abordagem histórico-filosófica que problematizava não apenas o que é ou o que significam determinado conjunto de elementos, mas, sobretudo, o modo como o tomamos, a forma como o posicionamentos e giramos diante de nós mesmos para perceber outras faces, outras possibilidades, outra expressão desse caleidoscópio a observar.

Não se dispunha, pois, a transmitir regras ou ensinos, apesar de sua exposição conter escolhas de método, caminhos percorridos, ainda que problematizados. As escolhas de autores, nesse sentido, nem sempre seguem os pressupostos das escolhas históricas, posto que fazia uso frequente de autores outros, marginais, desconhecidos, mas que contribuíam em seu desenrolar de hipóteses.

Certamente, esse modo de fazer influenciou nossos encontros. De alguma forma, apesar de o grupo focal conter certo número de propósitos e um programa para percorrer os três últimos Cursos, escolhas prévias e eleições imediatas se articularam e deram maior relevo à certas questões do que à outras. Em que pese essa diversidade, articulada a um certo programa centrado na cena dos Cursos, é possível destacar uma preocupação inicial dirigida ainda pela questão inicial do Projeto de Investigação – o que faz um professor em sala de aula quando não ensina? Mais tarde, esse processo amadureceu para perseguirmos o sentido do nosso fazer profissional, de nossos fazeres docentes, a partir do conceito de prática de Michel Foucault, trazido à luz, sobretudo, por Lopes (2016), em diálogo com outro autores.

O que significa e como se constitui esse estar com o outro cotidianamente (ao contrário do episódicamente de Foucault), com certo propósito, com certa responsabilidade de partilha acerca de um saber constituído (e em constituição) diante de determinadas expectativas (sociais, dos ouvintes, dos alunos)? O que foi, para nós, esses encontros sobre nossas práticas espelhadas a partir de um conjunto de

preocupações de um filósofo em comunicações de investigações a um conjunto de ouvintes? Provisoriamente, a oportunidade de retomada de um percurso (de)formativo que lança mão de um certo número de recursos pedagógicos, didáticos, afetivos, comunicacionais e humanos em sala de aula com vistas à constituição de uma relação (episódica e efêmera no caso foucaultiano; contínua e cotidiana no nosso caso, em relação aos alunos e à escola) que se revestia, entretanto, de elementos comuns às circunstâncias de Foucault e de seus ouvintes se considerados estes encontros de jan. 2023.

Esse dialogar seguiu, de algum modo, o roteiro dos cursos – de cada um e do conjunto desses últimos três: A Hermenêutica do Sujeito (HS) e suas doze aulas de 1982 (Foucault, 2014); O Governo de Si e dos Outros (GSA) e suas dez aulas de 1983 (Foucault, 2018) e; A Coragem da Verdade (CV) e suas nove aulas de 1984 (Foucault, 2011). Por outro lado, ao estilo foucaultiano, o encontro retomou determinadas questões, resgatou articulações entre essas experiências dialógicas e possibilitou um olhar para nós mesmos, um processo de imersão realizado ao longo de 24 dias (consideradas a data da primeira e da última sessões) e que não se concluiu (de certa forma, posto que iniciou por volta do dia 3 de janeiro com o envio dos materiais e segue convidando-nos à problematização da nossa docência, dos nossos encontros e dos encontros que propomos com outros).

Dialogar com professores, nesse sentido, pode ensejar a prosseguirmos nesse movimento de questionamento acerca do professor que nos constituímos e que foi constituído nesse percurso que, além da Licenciatura e das demais formações como os Programas de aprimoramento em serviço, como é o caso dos Mestrados Profissionais da Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mas também dos Programas de Mestrado e de Doutorado em Educação mantidos pelas Universidades.

Esse diálogo com professores remonta à memória da escolarização na Educação Básica, experiência que todos tivemos com vários outros mestres em sala de aula e fora dela. Dialogar com o outro diz respeito, assim, a um certo modo de estar com o outro e de não apenas falar, mas de ouvir, de observar, de perceber, de importar-se com aquilo que ele expressa, além de se permitir, também, esses exercícios. Todos esses elementos pontuados como integrantes do grupo focal.

O primeiro, assim como os seis outros do grupo focal, teve lugar na sala de

reuniões de uma instituição educacional conhecida por todos os participantes, de fácil acesso e que de alguma forma não significaria mais um elemento tensionador dessa experiência.

Cercou-se de determinados procedimentos, como a disponibilização prévia da leitura, o tempo de encontro, o convite para tal realização e uma entrevista prévia. Retrospectivamente, fez sentido ouvir prévia e individualmente cada um dos participantes antes da realização propriamente dita do grupo focal. Por outro lado, tal estratégia serviu para reiterar os propósitos de tais encontros, realizados durante as férias docentes e que, por isso, possibilitavam uma espécie de imersão sobre as práticas docentes, incluídas as leituras, anotações e revisões.

Essa antecipação das chamadas “questões de método”, tantas vezes mencionadas por Foucault em seus Cursos, que dizem respeito aos modos de fazer, de estabelecer com o outro determinados caminhos e procedimentos negociados, desde os horários desses encontros e as suas durações, até o memento em que se realizariam em face de diferentes compromissos de outros períodos do ano. Para o investigador-participante, foi também um desafio viabilizar tais encontros durante o período de férias, inclusive na instituição anfitriã. São importantes, porém, como se vê na experiência foucaultiana para favorecer a compreensão do leitor (atual e futuro) quanto ao que ocorreu, ao como ocorreu e, sobretudo, para além do previsto inicialmente.

Assim, ocorreu um certo número de entrevistas iniciais com os participantes que tomariam cerca de uma hora e que teve um roteiro semiestruturado de questões como o direcionador desse diálogo particular, nos primeiros dias de janeiro de 2023. Da mesma forma que o processo de submissão e de ressubmissões do Projeto de Investigação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) institucional (Unesp)[6], esse processo possibilitou diversos ajustes de percurso, principalmente quanto aos modos de apresentar as questões, de partilhar percepções e observações, bem como de enfrentar as leituras dos cursos propostas. Por outro lado, possibilitou o desenvolvimento (instauração e restauração) de vínculos mais ou menos constituídos em nossos percursos como professores, com os partipantes.

[6] Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 60124422.1.0000.5402, cujo parecer autorizativo para a investigação, de n. 5.800.988 foi expedido em 07.dez. 2022.

Essas entrevistas iniciaram com a leitura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos Termos de Autorização de Capturara e Uso de Imagem e Som de Voz (TACUISV), preenchimento, assinatura e esclarecimentos necessários, enfantizando-se a completa desvinculação entre essa atividade investigativa e quaisquer outros vínculos passados, presente e futuros do pesquisador com os participantes, bem como o caráter voluntário e não institucional desses encontros. Isso foi importante porque tais vínculos se constituíram ordinariamente por meio dessa instituição de ensino.

Em seguida e a partir do roteiro, iniciou-se um diálogo orientado por algumas questões, mas que possibilitava a emergência de outras, além de observações, próprias de um roteiro semiestruturado. Esse roteiro foi organizado em seis blocos de três questões iniciais que circundavam a temática das Práticas. Após a autorização da captura do som, iniciava com:

1 – questões sobre a prática docente introduzida pela afirmativa seguinte: "você foi convidada/o para um conjunto de encontros sobre a prática docente, neste mês de Jan. 2023, para dialogar, instigar, pensar com professores da Educação Básica 'o modo de estar com o aluno em sala de aula ou na escola'. Para você"[7]:

A – o que é prática docente?

B – como ela é desenvolvida?

C – como pode ser aprimorada?

Em que pese contenham certa amplitude, questões dos participantes sobre o significado de cada questão eram respondidas de modo a torná-las um pouco mais claras: em relação às práticas, queria-se dizer o conjunto dos atos praticados, por exemplo. Quanto ao desenvolvimento de tal prática, mencionava-se o como se desenvolvia cotidianamente na escola. Sobre o seu aprimoramento, precisava-se as oportunidades e possibilidades de reflexão a respeito desse fazer, implicados aí os tempos de formação e as orientações ou encaminhamento recebidos dos gestores da unidade escolar.

[7] Como não se trata da citação de autores/obras, mas de material de produção própria (roteiro de questões), não seguirei a regra de transcrição em recúo à esquerda para trechos com mais de três linhas.

Prosseguiu com:

2 – questão sobre os materiais e de seu autor apresentadas a partir de: “serão mpregadas publicaçõs dos últimos três Cursos de Michel Foucault nesses encontros a partir da indicação de passagens das aulas dos Cursos de 1982 (HS), de 1983 (GSA) e de 1984 (CV). Em relação a esses textos”:

A – você os conhecia antes de recebê-los?

B – havia lido ainda que parcialmente algumas dessas aulas?

C – conhecia o Prof. Michel Foucault?

Essas questões tinham por objetivo considerar o conhecimento prévio dos participantes acerca do autor, da obra e desses três últimos cursos em particular. Por outro lado, a disponibilização foi viabilizada por meio de sítios disponíveis na internet que os disponibilizavam, bem como por meio da viabilização da entrega de um exemplar de um desses cursos a cada um dos participantes, à escolha desses.

O roteiro insistiu quanto aos materiais:

3 – a partir do modo como os fragmentos desses textos seriam empregados, identificou-se elementos do percurso docente do participante: “essas passagens servirão como uma espécie de espelho para que possamos pensar e dialogar sobre as nossas práticas docentes a partir da prática docente do Prof. Michel Foucault. Quanto à docência”:

A – você atua na Educação Básica – em qual modalide, classes, turmas?

B – costuma estar em sala de aula, com os alunos, antes ou após o horário de início/término dos encontros?

C – como define os atos dessa prática em sala de aula?

Das questões mais familiares, como relacionada à inserção profissional, partiu-se para um certo tensionamento da prática a partir da ideia de aula (início e término) e do “estar com o outro” ainda que esses marcos iniciais e finais sejam, em regra, demarcados por um tempo preciso, mas também como conjunto de atos realizados ue expressam o pensar, o agir e o estar com o outro.

Da prática aos encontros sobre as práticas:

4 – procurou-se trabalhar o sentido dos encontros, do grupo focal como

estratégia de reunião de elementos para uma escuta seguida de uma escrita em seguida, a partir da seguinte introdução: “esses encontros sobre as práticas docentes de Jan. 2023 empregarão uma técnica denominada grupo focal. Em relação ao modo como serão conduzidos esses encontros e alguns questões de Ética em Pesquisa”:

A – você foi esclarecida/o que têm por finalidade a coleta de diálogos mediante a captação do som da voz dos participantes a fim de possibilitar o resgate das falas originais nesses encontros para que sejam emprgadas na tese do autor preservada a sua identificação?

B – você foi informada/o da duração dos encontros, horários de início e término, bem como quanto à necssidade de leitura prévia das passagens indicadas a fim de que cada encontro possa se realizar a partir dos comentários, reflxões e apontamntos dos participantes?

C – você tem ciência de que essa atividade não diz respeito às atividades do professor da Instituição, ao Mestrado e nem à Licenciatura e é realizada em caráter absolutamente voluntário, à título gratuito, assegurada a alimentação dos participantes em cada encontro?

Esse quarto conjunto teve por objetivo confirmar os procedimentos previamente constituídos, ainda antes da submissão do projeto de investigação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) institucional (Unesp) e reiterou um certo investimento de tempo que excederia os próprios encontros presenciais.

O bloco de questões seguinte retomou elementos da docência profissional:

5 – por meio de questões: “sobre a trajetória de vida e profissional”:

A – tempo de magistério, tempo na modalidade ou segmento mencionados?

B – número de salas/turmas ou horas trabalhadas diariamente, semanlamente, mensalmente em sala de aula?

C – últimas participações em processos formativos, cursos, encontros, palestras e outras atividades, promovidas ou não pela escola/Instituição/Secretaria da Educação/mantendora na qual leciona sobre a prática docente?

Objetivaram complentar as informações sobre a inserção profissional na Educação Básica, experiência e modalidades de ensino em atuação, bem como a

extensão da jornada de trabalho e o investimento pessoal/institucional em formação continuada.

O sexto bloco disser respeito às expectativas para os encontros – “sobre a sua participação nos encontros de janeiro de 2023”:

A – quais as suas expectativas a partir do convite recebido quanto à sua prática docente?

B – o que você costuma pensar a respeito da sua atividade profissional como professor/a da Educação Básica em relação aos encontros com os alunos?

C – o que um professor faz com seus alunos quando não ensina?

Esse conjunto de interrogações, além de trabalhar o que se esperava como contrapartida ao investimento de tempo e de leituras, possibilitou ainda, lançar alguma problematização sobre a reflexão acerca da prática docente e um primeiro contato com a questão central da investigação – o que se faz com o outro para além do ensino.

Uma última questão do roteiro disse respeito a outros elementos que poderiam ser compartilhados já neste primeiro contato: “há algo mais qu gostaria de compartilhar, mencionar ou comentar neste momento sobre essa entrevista?”

Questão que, curiosamente, ao receber uma resposta inicialmente taxativa – não – foi complementada por várias retomadas acerca da formação, de experiências de sala, de momentos com o outro que transcendiam os tempos exatos de aula (início e término) e se estendiam à organização escolar, como a recepção das crianças (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), aos tempos de intervalo, ao contato com os pais e com os funcionários administrativos e docentes da escola.

Apesar de um pouco prolongada, essa descrição dos elementos do roteiro de questão contextualizam o modo como cada um dos participantes iniciou, dias após, esse primeiro encontro do grupo focal sobre as práticas docentes.

PARTE III

EIXOS PROBLEMATIZADORES DA PRÁTICA DOCENTE

1. PRÁTICA DOCENTE: EXTENSÃO E ELEMENTOS

Após a retomada de algumas dessas questões sobre a prática, agora no início desse primeiro encontro, algumas passagens da HS emergiram, inicialmente, acerca das preocupações foucaultianas (e com as nossas) com as condições de trabalho, o que ajuda a pensar a extensão e alguns dos elementos da prática docente, para muito além do planejamento curricular costumeiro.

A prática docente foi o eixo, não apenas deste primeiro encontro[8], mas do conjunto dos sete que compuseram a realização deste grupo focal em janeiro de 2023.

Neste encontro, a partir da retomada das três questões do bloco inicial, o que é, como é desenvolvida e como pode ser aprimorada, buscou-se ouvir e instigar os participantes a pensar sobre as preocupações expressadas por Foucault com os seus ouvintes, principalmente no início, no intervalo e no final de cada encontro.

Como havia entre os participantes, professores que tinham lido alguns dos cursos, ainda que por meio de capítulos isolados, e outros que não tiveram contato algum com essas publicações, os diálogos acerca das condições de trabalho segundo as preocupações foucaultianas cumpriram também o papel de apresentação desse filósofo, do modo como promovia esses encontros e de suas preocupações iniciais.

Resgata-se de um dos Cursos anteriores de Michel Foucault ao período aqui enfatizado (1982-1984), em face da clareza irreproduzida nesses anos finais, a

[8] Data: 07.jan. 2023 - sábado. Início: 9h às 9h30 com prelúdio musical; término: 12h30 às 13h00 com póslúdio musical. Gênero – sacra, altura baixa, apenas som. Discussão efetiva – grupo focal – 9h30 às 12h30. Gravação – tempo – 02h57'58". Obra: HS (1982). Questão central: a prática docente: extensao e elementos (resgate a partir da memória das entrevistas individualizadas). Questões outras: as condições de trabalho e a natureza destes encontros.

questão do propósito dos encontros realizados na Instituição. Entretanto, é no o Curso de 1976, Em Defesa da Sociedade, a ocasião na qual Foucault expressou que o grande número de presentes como ouvintes gerava-lhe preocupações excessivas sobre o modo de condução, prejudicando, do que se compreende, os pontos relevantes a serem apresentados:

> Vocês sabem o que aconteceu no decorrer dos anos anteriores: por uma espécie de inflação cujas razões não compreendemos bem, chegamos, acho eu, a algo que estava meio travado. Vocês eram obrigados a chegar às quatro e meia [...] e eu me encontrava diante de um auditório composto de pessoas com as quais nao tinha, no sentido estrito, nenhum contato, já que uma parte, se nao a metade do auditório, tinha de ficar em outra sala, de escutar por microfone o que eu estava dizendo. Não era mais nem sequer um espetáculo – já que não nos víamos. Mas estava travado por uma outra razão. É que, para mim – aqui entre nós – o fato de ter de armar todas as quartas-feiras à tarde esse a espécie de circo era um verdadeiro, como dizer..., suplício é um exagero, aborrecimento é um pouquinho fraco. Enfim, era um pouco entre os dois. De modo que eu acabava efetivamente preparando estes cursos, com muito cuidado e atenção, e consagrando muito menos tempo, digamos, à pesquisa propriamente dita, às coisas ao mesmo tempo interessantes e um pouco incoerentes que eu poderia ter dito, do que a colocar-me a questão: como é que eu vou poder, em uma hora, uma hora e meia, fazer este ou aquele negócio funcionar, de maneira que não aborreça demais as pessoas, e que, afinal de contas, a boa vontade que tiveram em vir tão cedo me ouvir, e por tão pouco tempo, seja um pouco recompensada, etc. De modo que eu passava meses nisso, e acho que o que faz a razão de ser ao mesmo tempo de minha presença aqui, e mesmo da presença de vocês, ou seja, fazer pesquisas, escarafunchar, ventilar certo número de coisas, ter ideias, tudo isso não era efetivamente a rcompensa do trabalho [cumprido]. As coisas ficavam muito no ar ... (Foucault, 1999, p. 4-5).

Espécie de circo ou cena, em face do número excessivo de ouvintes. Foucault ansiava por um diálogo impossível com essa audiência e, por outro lado, aproveita para resgatar “o fazer pesquisas, escarafunchar, ventilar certo número de coisas, ter ideias” como atividades centrais de suas investigações, ou seja, de algo que efetivamente poderia compartilhar com seus ouvintes para além do conteúdo, em si, dessas investigações, caso tivesse a oportunidade de realizar sessões mais restritas, ou seja, com um menor número de participantes a fim de experimentar outros modos de submeter seus avanços investigativos.

Já em 1982, no início do primeiro encontro[9], são retomadas algumas

[9] Apesar de entender que Foucault, certamente, desejava que as aulas fossem encontros efetivos,

dessas questões gerais de organização dessas aulas, como primeira fala da 1ª. aula:

> Propus-me neste ano experirmentar o seguinte procedimento: ministrar duas horas de aula (de 9h15min a 11h15min), com um pequeno intervalo de poucos minutos após uma hora, a fim de lhes permitir descansar ou ir embora se estiverem enfadados e para qu também eu possa descansar um pouco. De todo modo e na medida do possível, procurarei ainda diversificar um pouco as duas horas de aula, isso é, apresentar, uma exposição um pouco mais, digamos, teórica e geral, e depois, na outra hora, algo que, preferencialmente, aproxime-se mais de uma explicação de texto, contanto, é claro, com todos os obstáculos e inconvenientes que estão ligados às circunstâncias da nossa instalação: ao fato de que não se pode distribuir-lhes os textos, de que não se sabe quantos vocês serão, etc. Enfim, vamos tentar (Foucault, 2014, p. 3).

A mudança de perído, assim como de dia, trazia uma proposta de método de exposição diferenciada: uma parte mais teórica, na primeira hora; uma leitura ou explicação de texto na segunda. Ao contrário dos cursos anteriores, esses a partir de 1982 têm sessões pausadas por um intervalo, o que provoca na transcrição desss cursos, em uma cisão de primeira e segunda horas.

Essas formas de organização do trabalho também expressam condições de trabalho para a realização dessas comunicações sobre investigações em andamento, bastante distintas, portanto, dos tempos de sala de aula da realidade escolar.

Isso porque na prática da docência brasileira, não temos um encontro de duas horas com nossos alunos, mas uma sequência longa de horas ou horas-aulas que costumam ser quantificas às dezenas e não em unidades. Em termos de ocorrência, são cotidianas, repetitivas e diárias, ao invés de ocasionais, únicas e semanais (sequenciais e não repetitivas). Isso porque, no lugar de um anfiteatro além de algum outro espaço (que já lhe causava desconforto), temos várias turmas ou, no caso da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, uma turma que acompanhamos diariamente e, por vezes, em dois períodos (matutino e vespertino).

---

dialogados e com possibilidades, para ele também, de escuta atenta, distinguimos, quando grafadas isoladamente e no âmbito destes escritos, as expressões “encontro”, como atividade realizada mediante a técnica de Grupo Focal em sete oportunidades neste jan. 2023, de “aula”, que significará cada uma das vezes que Foucault esteve com seus ouvintes, em 1982 – doze vezes; em 1983 – dez oportunidades; em 1984 – nove derradeiros períodos. Em todos esses últimos três cursos, tais tempos de aproximadamente duas horas eram segmentados em dois, separados por um intervalo de cinco a dez minutos.

Esse tempo excessivo do trabalhador em seu local de trabalho impede a preparação, limita a reflexão, consome todas as suas energias em jornadas insanas de trabalho, porque mal remuneradas e em condições precárias, não apenas de instalações físicas, mas de materiais didáticos e pedagógicos, de condições prévias e imediatas de preparação dos alunos, que permanecem, também, cada vez mais tempo, nessas instituições escolares.

Será mesmo que a escola deve ser de tempo integral, ou é a reflexão, o pensamento, o emprego próprio do tempo pelo aluno que deve ter essa integralidade como dimensão temporal.

Observa-se que Foucault tinha 26 horas anuais para “comunicar” aos seus “ouvintes” o estágio atual de suas investigações, ou seja, o que realizara nos outros oito ou nove meses precedentes que investigara em tempo integral. Esse tempo de conferências se concentrava nos primeiros três meses do ano civil no caso dele. Nos demais, havia todo um conjunto de outras intervenções, viagens, mas sobretudo tempo para investigações, tempo para estudos e reflexões, que eram aproveitados principalmente na Biblioteca National da França.

Em nossa prática docente, em que momento comunicamos a nós mesmos, ou ainda meramente registramos, o que fazemos do outro e de nós mesmos? É possível uma prática docente consciente, apesar da repetição e da permanência longa em instituições educacionais?

Em quais tempos investimos em nossa formação, em nossa condição, em nosso bem-estar, ou seja, em condições mínimas necessárias para estar com o outro, governar-lhes as aprendizagens (apesar de ser outra a nossa intenção formativa) como nos cobram continuamente? Como realizar um trabalho de escuta, de observação e de diálogo com pessoas que, em princípio, objetivamos controlar as ações, os gestos, os movimentos, o ir e o vir?

Os encontros de Foucault com seus ouvintes tratavam de um tempo de concentração ou de uma erupção por meio de um exercício memorial, atualizador de ideias e de hipóteses de trabalho. Em nosso labor, em muitos casos, sujeitamo-nos e somos sujeitados a um conjunto de balizas e de discursos, de programas, de guias, de livros e de outros meios que, para além de recursos, parecem adquirir vida e sentido próprios diante de nós. No nosso discurso, é sempre o sistema que dificulta a

minha prática; é o currículo que nos impõe ordens; é, reiteradamente, a ausência de disciplina que impede que o planejado seja executado em sala de aula e, mesmo, relativize a necessidade de uma preparação irrealizável nos tempos previstos de encontros.

Por outro lado, a reprodução, a repetição, a transmissão sempre solitárias ocupam mais espaço do que a criação, a construção e a partilha coletivas. Apresentamo-nos na escola diariamente para cumprir e fazer cumprir ordens.

O que se percebe nessas conferências e nesse vínculo institucional mantido com o *Collège de France*, mais uma vez – respeitando as distâncias, todas elas – é o reconhecimento de uma liberdade de condução:

> Não considero estas reuniões de quartas-feira como atividades de ensino, mas, antes, como espécies de prestações de contas públicas de um trabalho que, por outro lado, deixam-me fazer quase como eu quero. Nessa medida, considero-me absolutamente obrigado, de fato, a dizer-lhes aproximadamente o que estou fazendo, em que ponto estou, em que direção [...] vai este trabalho; e, nessa medida, igualmente, considero-os inteiramente livres para fazer, com o que digo, o que quiserem (Foucault, 1999, p. 3-4).

Há um profundo compromisso com a liberdade do outro, expressa por uma compreensão que, como visto, não vincula tal prática ao ensino.

Sobre a condição de professor, Foucault expressou em uma entrevista de 1975 por Jacques Chancel, da *Periscopie*, respondeu à questão – sobre se se considerava um professor:

> Eu sou um professor... Eu sou um mínimo de professor, isso é, o que me prende nessa instituição é, justamente, a impressão de nada ensinar, quer dizer, de não exercer diante de um auditório, uma relação de poder (Pereira, 2019, p. 2).

Mínimo de professor, mínimo de governante do processo de aprendizagem do outro – liberdade a partir da clareza e da garantia de um certo conjunto de condições de trabalho em comum. De algum modo, nossos encontros de janeiro também não buscavam tal governo dos participantes.

O primeiro encontro foi aberto com uma fala de acolhimento acerca da necessidade de aproximação da prática em relação ao discurso, ou seja, como nos

apresentamos diante do outro, nosso aluno, nosso colega, superior hierárquico, não importa, a nossa prática precisaria ser problematizada. O investigador anfitrião se apresentou como um professor, que também se dispõe a pensar sobre a sua prática.

O autor foi apresentado como alguém muito sistemático, que manuscrevia suas aulas e as encaminhava para serem datilografadas e acompanhá-lo nas aulas. Contudo, Foucault é um tanto quanto infiel ao roteiro que ele próprio estabelece, pois não chega a cumprir tudo o que estava previsto para a aula ou para o próprio curso em questão. Talvez, tenha ele caído na cilada do próprio canto, do encanto com a sua própria voz – que de fato é sedutora, envolvente, vigorosa. A descrição reproduzida sistematicamente em cada abertura da publicação de todos os cursos (na França e no Brasil) de Gérard Petitjean, jornalista que descreveu “a atmosfera dos Cursos” em 1975, é a seguinte:

> Quando Foucault entra na arena, dinâmico, decidido, como alguém que se lança na água, salta algumas pessoas para chegar à sua cadeira, afasta os gravadores para colocar seus papeis, tira o paletó, acende uma lâmpada e arranca a cem por hora. Voz forte, eficaz, amplificada por alto-falantes, única concessão ao modernismo de uma sala pouco iluminada por uma luz que se eleva de cúpulas de e estuque. Há trezentos lugares e quinhentas pessoas aglomeradas, preenchendo o menor espaço livre [...]. Nenhum efeito de oratória. É límpido e terrivelmente eficaz. Nenhuma concessão à improvisação. (Petitjean *apud* Foucault, 2014, p. XII).

Os cursos foram publicados a partir de gravações das quais Foucault tinha ciência, visto que os gravadores ocupavam sua mesa durante as aulas como demostra esta duas citações, além da mencionada acima, que informa claramente a existência de microfones sobre a mesa do anfiteatro que o filósofo utilizava, no início das aulas:

> 19h15. Foucault para. Os estudantes precipitam-se sobre à sua mesa. Não para lhe falar, mas para desligar os gravadores. Não há perguntas. Na confusão, Foucault está só. E comentará... ‘seria preciso poder discutir o que propus. Por vezes, quando a aula não foi boa, bastaria pouca coisa, uma prgunta para tudo reordenar. Mas essa pergunta nunca vem. Na França, o efeito de grupo torna impossível qualquer discussãoo real. E, como não há canal de retorno, o curso se teatraliza. Tenho com as pessoas presentes uma relação de ator ou de acrobata. E, quando termino de falar, uma sensação de total solidão (Petitjean *apud* Foucault, 2014, p. XII).

Nada de discussão, nenhuma pergunta. Ao término de cada conferência, ele estava sozinho.

Na organização das obras traduzidas no Brasil, há um certo número de elementos textuais que se assemelham às publicações francesas das gravações desses cursos. Sobre os elementos pré-textuais dos Cursos e os elementos pós-textuais. Notas, comuns a todos os volumes; resumo[10], escrito pelo autor cerca de três meses após a realização das aulas; e situação do curso, redigido como uma contextualização o momento da oferta e o do percurso foucaultiano. Em relação ao curso de 1982, são 42 anos. Era um mundo de Guerra Fria, sem internet e sem telefones celulares, embora o curso tratasse de um intervalo de dez séculos, entre o V a.C. e o V. d.C., embora se concentrasse, como o já afirmado, entre os séculos II a.C. e II d.C., para contrapor as Filosofias pagãs e cristã.

Por último, foi feita referência ao Curso ministrado em julho de 2018, mediante a oferta de disciplina de verão na Faculdade de Educação da Unicamp (HS), no âmbito das atividades regulares do Programa de Pós-Graduação em Educação, com mestrandos e doutorandos, pelo grupo do Prof. Dr. Silvio Gallo. Esse modelo de concentração, repetido pelo próprio Prof. Gallo e colaboraboradores em janeiro e fevereiro de 2020, mas para o último dessa série (CV), foi adotado para estes encontros de janeiro de 2023.

As edições publicadas em língua portuguesa no Brasil carecem de revisão, em que pese o esforço editorial realizado. Demandam, sobretudo, a elaboração de uma edição brasileira, contextualizada em relação ao momento dessa publicação – que não seguiu a ordem cronológica desses cursos – mas que pudesse situar o curso, assim como editor francês o fez, em relação à Filosofia da Educação brasileira.

Essa breve introdução foi seguida da escuta coletiva das considerações dos participantes acerca do primeiro bloco de questões, justamente sobre a prática docente, com vistas à partilha com os demais. Resgatado o papel das introduções de cada um desses blocos, retomou-se o “convite” para repensarmos as nossas práticas docentes. O que é, como se realiza e de que forma se aprimora.

A professora identificada como o P1[11] afirmou que, depois que leu o texto, pensou melhor... (risos)... para “condizer o discurso com a prática”. E prossegue

[10] Tais resumos dos cursos de Michel Foucault no *Collège de France* foram publicados, conjuntamente pelo Jorge Zahar Ed. Ltda., do Rio de Janeiro, em tempos nos quais o conjunto dos cursos não estavam publicados no Brasil (Foucault, 1997).

[11] Os participantes serão identificados pela letra P seguida do número de ordem das entrevistas. Desse primeiro encontro, participaram P1, P2, P3, P4, P5.

afirmando “a prática docente como uma aventura, pois cada diz é uma surpresa”. O P2, em contrapartida, fez referência às aprendizagens durante a Licenciatura em relação às adquiridas no Magistério. Afirmou que o teórico “veio muito mais em peso, do que no Magistério”. Para ela, no Magistério, aprende-se a executar enquanto a teoria foi apreendida no Curso Superior.

Interessante essa demarcação, essa distinção em um encontro inicial que reunia quatro dos seis partipantes com esse percurso – Curso Técnico-Profissional de Nível Médio em Magistério, realizado em três ou quatro anos, seguido de uma Licenciatura em Pedagogia, de outros três ou quatro anos, mas já como curso de Graduação. O P3 e o P4 manifestaram-se a esse respeito também, embora tenham realizado tais percursos em momentos distintos. O P3 destacou as mudanças de percepções ao longo do curso. O P4 discutiu também ess perspectiva. Nesse momento, várias dessas participantes mencionaram professores importantes dessas trajetórias, que reuniram teoria e prática.

O P5 contrapôs esse discurso, a partir de um outro percurso formativo que envolveu a Licenciatura e a docência dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para afirmar a dificuldade de congregar teoria e prática em sala de aula. P4 resgata a importância do exemplo de um dos seus formadores, para mencionar outra formadora de seu percurso e seu direcionamento profissional posterior. As diferentes gerações de professores propiciaram discussões importantes sobre a teoria e a prática. O P5 retoma essa problematização questionando sobre se a teoria em discussão diz respeito à Teoria da Área Específica do Conhecimento ou à Teoria acerca dos modos de Ensinar, ou seja, a Teoria sobre a Pedagogia.

A emergência dessa discussão possibilitou pontuar, no caso de outras disciplinas do conhecimento, como a Matemática, a Física, a Química, por exemplo. Nesse contexto, as necessidades de aprendizagem dos licenciandos demandariam apropriarem-se de conhecimentos que transcendem esses campos específicos do conhecimento, para incluírem conhecimentos sobre o como ensinar essas disciplinas para crianças e adolescentes, além de elementos próprios do estabelecimento, da construção de relações humanas que possibilitem essa relação de ensino-aprendizagem. Dessa forma, seriam três investimentos: no campo específico, no ensino do campo específico e no ensino como percurso de construção de uma relação entre professor e aluno. Essa útlima, ressalte-se, é extremamente negligenciada nos

casos de Licenciaturas distintas daquela em Pedagogia. Isso porque os professores ministrantes são, em maioria, especialistas dos campos específicos e não licenciados ou pós-graduados em Ensino de ou em Ensino ou Educação, em sentido amplo. Dessa forma, as matrizes curriculares desses cursos excedem em disciplinas específicas e carecem daquelas que formariam para o ensino e para a construção de relações entre humanos, que envolvem ética, acolhimento, cuidado, elementos centrais de uma relação que favorecerá a aprendizagem. Em síntese, ensinar o ser humano é se humanizar por meio do processo educacional realizado em escolas por meio de uma relação profissional, de uma relação pedagógica.

É curioso Foucault resgatar, do diálogo de Sócrates com o Alcibíades, justamente a debilidade ateniense da formação do futuro governante, pois situa, justamente em uma "debilidade pedagógica" um dos pontos sensíveis do *déficit* ateniense em relação aos persas e aos espartanos. Essa e outras passagens dos cursos foram transcritas em verde para os quadros oferecidos aos participantes como fontes secundárias, em razão da proximidade com a temática de investigação.

Desse modo, aprendizagem de conteúdos específicos, aprendizagem sobre o como ensinar tais conteúdos específicos e, fundamentalmente, como organizar, construir e realizar esses vínculos que permitirão as duas aprendizagens anteriores por crianças e adolescentes. O P5 ressaltou a importância de sintonizar a linguagem com a praticada com os alunos, para "trocar ideias e conversar durante as aulas". Nesse sentido, estar em sala de aula menos de duas horas por semana com a mesma turma se constitui em uma experiência muito distinta daquela praticada por professoras que acompanham a turma da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais, todos os dias, cinco vezes por semana.

Nesse momento, o P2 retoma a palavra para resgatar uma de suas observações durante a entrevista – a importância do exemplo no trabalho com crinças. Afirma que organiza sua mesa, distribui os objetos de forma organizada, cuida de cada detalhe para que esse modo de fazer funcione como "uma espécie de espelho" para a criança. O caderno pedagógico ou diário de classe, por exemplo, funcionava também como exemplo para que os alunos seguissem nos seus. Valorizou a fala de o P5, mencionando que ela também procura assistir a programação televisiva, especialmente os desenhos, para dialogar com seus alunos. Ressaltou ainda "o respeito no tratamento dos alunos, como modo de ensino por meio da prática, por

meio do exemplo de como se deve tratar o coleguinha, dentro e fora da sala de aula".

Destaque-se que os percursos formativos deram lugar aos elementos da prática docente, especialmente à força do exemplo em sala de aula, destacando-se que "os olhos das crianças permanecem atentos ao professor, à professora". O P5 retoma, nesse contexto, para mencionar a importância de cumprir "as promessas feitas aos alunos". Isso porque cobrar apenas, "não é o suficiente".

O P2 discute a importância daquilo que "deve vir de casa" quanto às atitudes dos alunos. O P3 resgata a possível confusão entre os papeis de mãe e de formadora em sala de aula, especialmente com as crianças. P2 ressalta os efeitos, em sala de aula, do desempenho de seus alunos a partir de sofrimentos que vivenciou extraclasse, com sua família: "eu não conseguia entender o que desandou".

Quanto à prática docente, seria importante objetivar um conceito que escapasse da sequência de exemplos. Por exemplo, a prática docente não estaria na aprendizagem de conceitos ou da aprendizagem sobre o ensino de algo. Estaria ou reuniria, fundamentalmente, princípios, elementos fundamentais colhidos ao longo da vida, de como nos vemos como seres humanos, como pessoas que convivem com outros, que participam de processos formativos, de si e de outros. Nesse sentido, esse terceiro momento da aprendizagem, ligada ao humano, teria relação muito mais com essa experiência humana da construção da relação do que as anteriores. Os tempos de aprendizagem, portanto, dizem muito mais respeito ao humano do que aos conteúdos relacionados a apredizagens específicas e daquelas relacionadas ao ensino desses conteúdos.

Assim, a hipótese deste trabalho coletivo seria a de olharmos para a prática de Michel Foucault e perceber os atos que praticava, as palavras que empregava, o modo como se apresentava diante de seus ouvintes. Como é essa lição, essa prática dele. O que desses atos podemos mobilizar, utilizar para pensar o que nós somos e o que fazemos em sala de aula.

Desse modo, as Licenciaturas específicas se degradam ao desprestigiam a formação pedagógica em favor das aprendizagens de conhecimentos específicos e do ensino desses conhecimentos, como se não fosse preciso, antes, constituir uma relação com o outro, com crianças e adolescentes, seres humanos e nossos alunos para, então, ensinar-lhes algo (se é que isso é possível).

O P2 resgata a importância do cuidado de si, do curso foucautiano, para colocar em primeiro lugar essa relação, essa construção, esse acolhimento e essa preocupação com o humano. O P5 resgata a importância do contato com o outro como meio de humanização. Contudo, destaca que essa é uma escolha profissional – escolher eticamente estar com o outro, além de um exercício contínuo de aproximação. Isso é, para ele, "uma postura pessoal", diríamos com Foucault, a constituição de um éthos. Destaca ainda que "não viemos para estes espaços coletivos humanizados". Isso requer um empenho, uma escolha, uma decisão.

O P2 destaca a humanização compartilhada em processos coletivos, em partilhas de grupo de pesquisa, entre colegas de orientação. "Percebe-se o quanto deixamos de nos cuidar". Cuidador descuidado que dá nome, inclusive, a uma síndrome atual que atinge professores – a síndrome de Burnout.

O P5 resgata, mais uma vez, que a lembrança dos alunos em relação aos professores, diz muito mais respeito à relação que estabelecemos com eles, do que propriamente sobre o que lhes ensinamos. Nesse sentido, a Licenciatura, quero dizer, a "nossa formação", afirmo, "é como uma deformação, pois deixou de lado esse cuidado com o outro". Seria necessário, como afirma Foucault, desaprender algumas coisas, alguns elementos que funcionam como obstáculo para novas possibilidades de compreensão do presente, elementos esses "aprendidos" ao longo da formação que era necessário "desaprender", esvaziar-se deles.

O P4 destaca a importância do cuidado consigo, dessa perspectiva de preocupar-se em estar bem. Por outro lado, considera a importância desse cuidado em uma prática que se volta ao outro, a muitos outros. Afirma que esse "se interessar pelo que os alunos veem ou assistem" é importante, pois é necessário gostar do que se faz: "eu trabalho na Educação Infantil e é preciso gostar de musiquinhas, e eu gosto". Outro exemplo, "contação de história – eu gosto, então, quando você gosta e apresenta, aquilo para o aluno é totalmente diferente – ele sente aquela emoção junto com você". Isso, "a prática é isso".

Já o P5 retoma para dizer que "o cuidado de si precede o cuidado com o outro", pois "ao cuidar de si, você se arma, protege-se, equipa-se para o que vier de fora não atrapalhe o seu interno". Por isso, "é importante se perceber, pois esse convívio da sala de aula é sempre pesado: o primeiro que falar que está numa situação difícil, vai te afetar, vai te abalar". Interessantíssima apropriação da ideia de armadura

de vida discutida por Foucault como uma espécie de atribuição da própria Filosofia. Por essa razão, comentei, “minha sugestão é de que, no dia mal, você fique em casa”. Isso porque, completo: “o outro não merece que você não esteja preparado para esse encontro”.

O P2 comenta que “parece que fomos criados para não ter esse cuidado, essa ação egoísta”. Nesse momento, “eu aprendi que se não estou bem, não estou bem em nenhuma das minhas relações”. Pelo contrário, “esse cuidado é preciso conosco”. Então, esse “cuidado de si” não é um egoísmo, mas uma “necessidade”.

Mais uma vez, retomei a questão sobre o que é – conceitualmente – a prática docente: “o que é isso que você faz, na sala de aula e em outros lugares, mas em função dos alunos”. O P2 diz que a prática docente foi abordada ainda como “as ações, tanto da nossa vida pessoal quanto da prática”.

O P5 reage: “a prática docente é um compromisso, está também na maneira de se relacionar com os alunos, para além do que você executa em sala”. É “radicalmente contrário a ideia de dom, pois é uma escolha e um meio para baixar salário”. Assim, “não é amor”, pois “a gente não foi criado para cuidar da gente, porque há uma demanda social, uma estrutura, um modelo relacional que nos coloca na posição de excesso”. Se “o teu ideal é vinte horas de jornada, mas alguém coloca cinquenta horas, você vai dar conta”. Por outro lado, “corpos tristes, cansados, trabalham mais, mas não fazem revolução”. O P3 diz: é gostar. P4 ressalta: acho que isso, de contar historinhas, estava guardado dentro de mim e foi despertado” (reminiscências?).

Interessante como a crença coloca como pecado determinadas questões – pensar em si, vaidade, entre outras. Por outro lado, Foucault afirma que a Igreja coloca para nós uma renúncia. Precisamos pensar, porque é a mulher que é colocada na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e remunera “miseravelmente”. Desvalorização do trabalho feminino, desvalorização do cuidado doméstico, do trabalho “em casa”.

O P5 retoma: “é intressante, é importante para mim, aproximar-me dos alunos, saber o que gostam, mas isso não é uma postura majoritária, mas uma escolha minha”. Interessante, porque Sócrates resistiu aos encantos de Alcibíades: se é interesse, é interesse de quem? Faço por que e para quem? Se para o outro,

também, ou se para mim apenas? Um pouco da crítica à Pedagogia, que desleixada, entregou cada um aos seus interesses, sem orientação. Será que não foi isso, em parte, o que ocorreu em nossas formações? Não fomos entregues a uma autocondução sem a orientaço necessária? Um abandono travestido de autonomia ou de liberdade? Não é essa a experiência de tantos que desistem logo no primeiro semestre das Licenciaturas?

Nesse sentido, é importante resgatar com Gallo (2021, p. 150), que "o acontecimento aprender implica em um pensamento, mas também implica num processo diferencial de subjetivação, de singularização que só é possível pelo contato com os outros". É assim que o outro é fundamental como parte da relação de ensino-aprendizagem, mas porque também participa do meu processo de transformação.

O P5 acrescenta: "há uma espécie de revanche" em relação "ao que eu sofri" [na minha formação]. P1 diz: "interessante, porque parece que eu sei o que devo fazer, mas faço exatamente aquilo que fizeram comigo e eu não gostava". Prática docente, nesse sentido, "é executar o que aprendeu teoricamente por meio da vivência com o outro e verá a mais compatível [das teorias] com cada um" – "você tem que ter a flexibilidade de mudar". Em outras palavras, "ela tem que ser desenvolvida por meio das avaliações, das sondagens, para pereceber o que cada um traz consigo". Assim, segundo P1, "esse diagnóstico acontece de modo distinto em cada faixa etária: com os maiores (conteúdos) e com os menores (vivências do lar), para resgatar vivências do lar e conteúdos". Uma "liberdade direcionada".

Como a prática docente é desenvolvida?

Para o P5, "se parto do princípio que é um compromisso é mesmo uma aproximação, saber os nomes, saber o perfil, o interesse, a estrutura familiar, é, acima de tudo, ter uma relação de cobrança, com expectativas altas, para que vão além". Portanto, "os atos que conformam a prática docente se constituem de uma postura, de cobrança, de interação, de ter esse olhar na turma, para os alunos, para além de saber se entenderam ou não".

O P3 retoma: "a sondagem é trazer o que está dentro dele para o fazer". É "ter afinidade, ter aproximação, para fazer as coisas caminharem, mas nunca trabalhei com adolescentes e adultos na escola". Com crianças, "essa transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é fundamental: pois trazem essa

inocência, uma vergonha de chegar ao quarto ano sem saber ler e escrever". Eu "tenho esse cuidado com o outro, de valorizar, de ter afinidades".

O P4 diz, sobre o como fazer, que: "é ter essa sondagem, essa avaliação, essa observação e, acima de tudo, conhecer o seu aluno para fluir a sua prática". É isso, "de você conhecer os alunos". O P5 afirma que não pode ser amor, "mas nos sentimos tocados com manifestações de fome, por exemplo".

Nosso intento, retomo, é o de "mobilizar isso que vocês se dispõe a trocar". Em boa parte das vezes, "não dizemos o que queremos justamente pela postura do outro colega". Ou seja, "não podemos desfrutar de espaços de trocas". Considerem, porém, que sempre há um condutor, por mais que se tente horizontalizar as relações. Contudo, a responsabilidade é irrecusável. É esse condutor que deve dar parâmetros. Do contrário, vira barbárie.

É muito diferente quando estamos em um encontro, como este, para os quais vimos "desarmados" sem, necessariamente, construir algo a partir da crítica do outro. Somos, pois, impulsionados à competição. As "notas são objetos de desejo". O P2 retoma: "gosto de ver a avaliação como uma extensão da minha realidade, daquilo que fazemos com o aluno normalmente".

Por isso, ao ouvir, pense e se coloque no lugar do colega. O que somos é fruto de uma formação, por meio da qual nos formamos e deformamos ao mesmo tempo. Formaram-nos e nos deformaram ao mesmo tempo. As nossas insuficiências podem se configurar com maus testemunhos em sala de aula.

Esse processo, de depuração de si mesmo, exige, segundo P2 e P5, uma análise de si mesmo. "Ver o que posso levar e o que não ajuda". Contudo, ressalto, esse conjunto formado pelo "cuidado de si" e de outras ideias o autor retoma da Antiguidade. Precisamos pensar que não estamos, talvez, sendo muito fiéis ao que ele disse, escreveu, sobre esses elementos para a reflexão, pois, certamente, o que ele pensava atravessava essa narrativa. Percebemos, pois, pela narrativa que apresenta, "o que pensa, o que constitui como Filosofia".

O P3 inicia a terceira questão, como pode ser desenvolvida e aprimorada – "as práticas são as opções, os nossos desenvolvimentos, quando colocamos o cuidado em prática com o outro, o cuidado de si, o cuidado do outro". Fiquei pensando: "será que o Foucault teve esse cuidado de si consigo?"

Interessante, pois “nos contaminamos aos consumir (terapêutica e dietética), na escola, atitudes que não fazem parte do que nós somos!” Como aprimorar, retoma P3, “é o que estamos fazendo, aprender como o outro”.

O P5 atesta que as “metodologias ativas” são propostas pela Secretaria Estadual como modos de fazer no Ensino Médio, mas “há contradições” ou “esse espelho está um pouco rachado”. P3 retoma, ao dizer que “não temos que ter tanta expectativa”, pois “o aluno não aprende naquele ano, às vezes, mas aprende no próximo”. P5 reafirma que, “hoje, há uma cultura de valorização das métricas”. Se “não atingimos essas métricas, somos cobrados”.

O P5 prossegue: “meu orientador da Graduação dizia que era mais fácil desistir do aluno”. Já o P4, sobre o aprimoramento da prática, ressalta que “este momento já é um aprimoramento da nossa prática”, mas “buscando formação, melhorar a cada dia”. Buscar já significa uma saída da passividade, pois poderia ter dito “recebendo formação”. Comento: de uma, você não se acomoda e, de outra, não faz isso sozinha, mas acompanhada, essa busca é coletiva.

O P2 diz, sobre aprimorar a prática docente, que “é estar em busca, pois não somos seres acabados, aprendemos a cada dia, até mais que uma criança”. É “procurar aprender, partilhar, observar a generosidade do outro de compartilha conhecimento conosco” (referência aos encontros e cursos do grupo de pesquisa).

O P5 completa que aprimorar a prática “diz respeito a três formações: teórica (ensino ou leitura da teoria), experiências (relatos, aprender ouvindo o que o outro faz) e um espaço aberto (de troca de ideias sem uma verticalização)”. Comento: a primeira seria a “formação pela escuta”, mas a questão é “como ouvimos”. A segunda, seria o exemplo (aprender vendo o outro fazer, mas às vezes não fazemos o que dizemos – incoerência). Por último, teriamos a partilha, que implica, porém, em certo grau de envolvimento e de preparação prévia para a constituição coletiva de um encontro significativo para todos.

Criei, por exemplo, uma série de expectavias com estes encontros. O que me anima, é saber que o encontro depende de todos nós.

Observo que nossas práticas, por outro lado, “não seriam certo exercício autista?” Isso pois ouvímo-nos muito e, sobretudo, “a partir de filtros que criamos” e ouvimos pouco o outro. Nesse sentido, “chegamos muito armados para encontros

como estes” e, também, em sala de aula.

Assim, as práticas docentes, sua extensão e alguns de seus elementos conduzem esses diálogos com professores da Educação Básica desde os documentos preparatórios, como o roteiro de entrevistas, que teve reflexões nos diálogos e no modo como os participantes refletiram nos diálogos de janeiro de 2023.

2 – FETICHE DO SUPORTE: CURSOS E FRAGMENTOS

Este capítulo traz a discussão do suporte de Roger Chartier (2010) para pensar os Cursos e os fragmentos desses destacados para a leitura. Ressalta-se que foram empregadas as publicações das traduções dos três últimos Cursos, fragmentos destacados desses e transcritos em outro suporte, agora não um livro, mas quadros com indicação de páginas e com o emprego de cores para destacar questões que pudessem provocar o pensamento acerca das práticas.

Inicialmente, é preciso destacar que já é uma tarefa complexa a leitura integral de um Curso de Michel Foucault no formato em que foram traduzidos a partir daqueles publicados em Paris. Isso porque a ausência de um editor brasilleiro exacerba extremamente essa tarefa já difícil, inicialmente, face à erudição expressas pelo vocabulário acadêmico e refinado de um lado e, de outro, às referências a uma multiplicidade imensa de referências. Ainda mais, ressalte-se, em função de uma tradução que prescinde não apenas de um linguista com domínio do vernáculo, mas de alguém do campo, que conheça profundamente o autor, a obra, seus propósitos e seus contextos[12].

Acrescente-se que o suporte em tela, sinteticamente denominado “curso”, compõe-se de um conjunto de aulas, registradas anonima e voluntariamente pelos próprios ouvintes, a partir de uma prática que tivera início ainda nos anos 1970 em face da inexistência de registro institucional simultâneo (a propósito, como as nossas aulas na Educação Básica e também na Educação Superior não são gravadas em sua íntegra institucionalmente). Essas aulas, a partir de 1982, justamente, foram subdivididas em primeira e segunda partes como o próprio Foucault propõe e esclarece aos seus ouvintes no primeiro momento da primeira aula desse curso HS (como o já citado na página 47-8 deste texto): “ministrar duas horas de aula (de

[12] Em que pese o trabalho especializadíssimo dos professores Márcio Alves da Fonseca e Salma Tanus Muchail quanto ao Curso de 1982 (HS), observa-se que o mesmo cuidado não foi mantido pela editora brasileira para os dois últimos cursos (GSA e CV). Razão pela qual, a afirmativa ainda no primeio destes encontros de jan. 2023, de que seria necessário um esforço de releitura e de nova versão desses últimos Cursos, em função de imprecisões conceituais e linguísticas, certamente superadas com o benefício do tempo que foi adicionado desde esses esforços de meados da primeira e segunda décadas do século XX, que são realizados, por vezes, de afogadilho devido aos compromissos editoriais e à profusão de versões e cópias em circulação, ainda mais com a extensão acentuada do acesso à *internet* dessa segunda e terceira décadas.

9h15min a 11h15min), com um pequeno intervalo de poucos minutos após uma hora...". De fato, intencionava "diversificar um pouco as duas horas" para "apresentar, de preferência na primeira hora ou em todo caso em uma das duas horas, uma exposição um pouco mais, digamos, teórica e geral" e, após, como acrescenta: "na outra hora, algo que, preferencialmente, aproxime-se de uma explicação de texto" (Foucault, 2014, p. 3).

Destaque-se o cuidado com as palavras nessa inflexão quanto à organização dos encontros, demarcado pelas expressões "de preferência" e "preferencialmente", embora, como sabemos, invariavelmente inverteu e subverteu esse propósito, em nossa hipótese, por um certo transbordamento de entusiasmo com a prática, ou seja, com um encantamento em relação ao momento e diante de seus ouvintes, como ele mesmo compartilha – a dificuldade temporal efetiva entre o planejado e o executado, no início da segunda hora (parte) dessa primeira aula, um certo desencontro ou excesso do previsto em relação às possibilidades efetivas de realização, inclusive com os imprevistos, atrasos e outros incidentes:

> "Apesar das minhas boas resoluções e de um emprego bem enquadrado do tempo, não me ative inteiramente ao horário, conforme pretendia. Por isso, duas ou três palavras ainda sobre o tema geral das relações entre Filosofia e espiritualidade ... (Foucault, 2014, p. 25). [...] "Neste ano – e repito, ressalvadas minhas imprudências cronológicas e minha incapacidade de cumprir o emprego do tempo – , tentarei isolar três momentos que me parecem interessantes (Foucault, 2014, p. 29-30).

Nesse contexto de preocupação com os suportes de leitura, o final do primeiro e o início do segundo encontro, alguns elmentos foram compartilhados pelo participante-anfitrião com o conjunto dos participantes, quanto à disponibilização do suporte por meio do qual o texto seria lido. Nesse sentido, os participantes foram ouvidos. Discussão importante, sobretudo em Roger Chartier (2010), o suporte possui toda uma história acerca da sua diversidade e de suas interferências no modo como lemos e, de modo geral, na prática da leitura ao longo da História.

Neste caso, a questão era – o como trazer ao conhecimento dos participantes o que Foucault disserta em seus Cursos – observando-se que o texto publicado continha mais do que propriamente a palavra pronunciada desse filósofo, posto que já integrado em suas lacunas por uma atuação profissional e zelosa do

editor francês a partir de notas de rodapé (para esclarecimentos pontuais) e de final de texto (referências, retificações e menções a outros cursos do próprio autor). Por outro lado, tais lacunas eram produzidas justamente pela pausa entre uma troca de fita e outra, em gravadores não institucionais, pois trazidos e mantidos durante essas gravações pelos próprios ouvintes no anfiteatro do *Collège de France*[13].

Nesse processo interessantíssimo de integração, ou seja, de reconstituição de uma fala original, pronunciada a partir de aulas escritas e registradas, precaria e voluntariamente pelos próprios ouvintes dessas aulas, é que se deu a reconstituição dos Cursos para a publicação póstuma. Esse processo foi registrado nas páginas iniciais das publicações originais francesas e mantido nas traduções brasileiras. Vejamos a partir de esclarecimentos realizados pelas próprias edições desses três últimos cursos:

> Com esta edição dos cursos no *Collège de France*, uma nova face da 'obra' de Michel Foucault é publicada. Não se trata, propriamente, de inéditos, já que esta edição reproduz a palavra aproferida publicamente por Michel Foucault, exceção feita ao suporte escrito que utilizava e que podia ser muito elaborado. Daniel Defert[14], que possui as notas de Michel Foucault, permitiu que os editores as consultassem. A ele os mais vivos agradecimentos. Esta edição dos cursos no *Collège de France* foi autorizada pelos herdeiros de Michel Foucault, que desejaram satisfazer à forte demanda de que eram objeto, na França como no exterior. E isso em incontestáveis condições de seriedade. Os editores procuraram estar à altura da confiança neles depositada (Ewald; Fontana *in* Foucault, 2014, p. XIV).

Em acréscimo, os editores introduzem ainda uma nota, de número 9 nessa edição, para indicar a existência de outras "precisões concernentes aos critérios e soluções adotadas pelos editores para este ano de curso", na página 492 (pelo próprio editor, como o tópico sexto e último da Situação do Curso), das quais se reproduz um fragmento:

> O exercício de transcrição de um curso, de constituição de um texto a partir da palavra pronunciada, encontra por princípio algumas dificuldades, felizmente um pouco atenuadas, talvez, no caso de

[13] Nos anos 1970 e início dos anos 1980, os cursos não eram gravados pela Instituição.

[14] Companheiro "da vida de Michel Foucault" e seu ex-aluno, sociólogo e filósofo, além de ativista da lutra contra a Síndrome da Imono-Deficiência Adquirida (SIDA, em inglês, AIDS), esteve no lançamento do volume IV da História da Sexualidade, no início de março de 2018, na Biblioteca Nacional da França, em Paris, por ocasião dessa obra, inconclusa, póstuma, motivada pelo término iminente dos direitos autorais. Tive o privilégio de ouví-lo e de observar sua discrição nesses encontros. Em fevereiro de 2023, faleceu em Paris.

> Foucault, pois, como indicamos anteriormente, ele lia escrupulosamente um texto ridigido [em suas aulas, após manuescrevê-lo e encaminhá-lo à digitação de uma secretária], mais do que improvisava livremente (Gros, 2014, p. 492). [...] Além disso, quando Foucault comete lapsos não significativos (erros sobre números de páginas ou de carta em uma correspondência), reconstituímos diretamente no texto sua versão correta. Termos entre colchetes, pouco numerosos, indicam que a frase foi ligeiramente retocada para sua melhor compreensão. Dispusemos apenas de uma única série de fitas cassetes do curso (a gravação feita por Jacques Lagrange), o que fez com que as poucas falhas de gravação não pudessem ser corrigidas, salvo quando o manuscrito permitia reconstituir as frases que faltavam" (Gros, 2014, p. 493).

Arte complexa e minuciosa essa da reconstituição de um texto, sobretudo postumamente. A riqueza de suportes, no entanto, como expressa o editor dos últimos quatro cursos, Frédéric Gros, supre parcialmente as lacunas da gravação e auxilia muito, sem dúvida, nesse processo rigoroso de conferências. Esse processo cuidadoso, assim como o destaque para as falas iniciais e finais de aulas de Foucault nesses três últimos cursos emergiu ao longo de um processo de leituras e releituras de cerca de onze anos (2013-2024) no nosso caso[15].

Importante e significativo tal aprofundamento, posto que o "fetiche" do suporte, tantas vezes salientado por Chartier (2010), manifestou-se no início desse segundo encontro a partir da preocupação quanto ao meio a partir do qual teríamos acesso a um texto, se de modo integral, pelo compartilhar dos exemplares já disponíveis *online* via internet ou se na forma de grifos e fragmentos dessas aulas[16], intencionalmente destacados para dar relevo às passagens que refletiriam elementos da prática, mas que, contudo, teriam sido destacadas de antemão pelo participante-

[15] Iniciados ainda na Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, após o Mestrado em Educação – no qual fomos seus alunos – o Prof. Silvio Gallo manteve, sistematicamente, oportunidades de leituras coletivas dos cursos, como aquele sobre O Governo dos Vivos (1980), em 2014, em seu grupo de pesquisa, mas também durante as aulas da Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) dessa mesma instituição. Recordo-me de fragmentos de vários cursos na oferta de disciplina regular em 2016, já como ouvinte, assim como das disciplinas concentradas de inverno, sobre A Hermenêutica do Sujeito, em jul. 2018, e aquela, concentrada também em jan.-fev. 2020, sobre A Coragem da Verdade. Desses esforços coletivos liderados pelo Prof. Silvio, elaborações significativas resultaram em números especiais das Revistas Linha Mestra – Associação de Leitura do Brasil e FE-Unicamp (2020) e Criar Educação – Unesc (2021). Esse último esforço, de minha parte, foi muito beneficiado pela oportunidade de uma Bolsa CAPES-COFECUB entre nov. 2017 e jul. 2018, ocasião em que as publicações originais foram lidas, em Paris, bem como alguns dos manuscritos (roteiros originais de Foucault) foram manuseados no IMEC – Abadia de *Ardenne – Saint Germain La Blanche Herbe*, Normandia, França – mais informações disponíveis em: https://www.imec-archives.com/ .

[16] Fonte importante, inclusive, para esta escrita pós-encontros.

anfitrião e sem os demais participantes dos encontos.

Fetiche do suporte ou falso dilema, pois, os exemplares integrais compartilhados via *e-mail* preliminarmente possibilitavam uma "leitura direta e autônoma", em que pese a "tentação" de se ater aos fragmentos (coletânea de quadros contendo recortes dos textos/cursos), em segundo momento entregues pessoalmente (no início dos encontros seguintes) e, mais tarde, enviados previamente antes dos próximos encontros. Essa foi, inclusive, a conclusão dos debates do segundo encontro, mas era necessário, senão impescindível, trazer à luz neste texto essa e outras inquietações do investigador. Até, para que, não induza o leitor a receber um texto linear, repleto de decisões exitosas e sem quaisquer conflitos ou dúvidas de percurso.

Ao contrário do que eu temia, as referências diretas e indiretas às aulas emergiram nas discussões, ordenada e desordenamente quanto ao texto em análise naquele encontro (HS) em relação aos seguintes (GSA e CV), em face dos avanços diferenciados de leitura em relação ao estabelecido ao final de cada encontro e, também, em razão dos agendamentos outros de cada participante apesar das férias docentes e apesar do compromisso previamente pactuado. Talvez, seja um pouco como se dão as nossas formações continuadas ou formação em serviço, como é mais frequente referir-se no campo da Saúde Coletiva.

É que não saímos do mundo para estudar, para nos aperfeiçoar ou, como queria Foucault, para corrigir nossas deformações da caminhada (do processo formativo). Ao contrário, fazemos mais de uma coisa ao mesmo tempo e, talvez, tenha sido esse o legado negativo do período pandêmico, pois teríamos multiplicado os afazeres e suprimido-os em um mesmo período temporal, para tentarmos dar conta dos compromissos sem sair de casa (impedidos pela pandemia) e, ao mesmo tempo, inundados dos afazeres domésticos e familiares, que não cessaram, mas se multiplicaram em razão do confinamento forçado, inicialmente.

Infelizmente, parece termos sido seduzidos pela ideia de encontros virtuais, síncronos, remotos, entre outras denominaçõs, mas que, fundamentalmente, negam a possibilidade de estarmos presencialmente com o outro. A espera para a realização destes encontros de janeiro de 2023, entre outras razões de amadurecimento do modo como fazer e dos convites aos participantes, tem a ver, justamente, com essa necessidade premente de "estarmos com o outro" para ouví-lo, para vê-lo, para

complementar pela sua feição, pelo seu sorriso, pela sua inquietação e até pelo seu silêncio aquilo que foi ouvido, gravado, registrado, mas que agora se ressente da inexistência dessa imagem. Isso porque em um contexto pandêmico, multiplicaram-se as pseudos "formações" e "aulas" por meio de dispositivos que apresentavam, na maioria das vezes, representações de pessoas por letras ou fotografias estáticas ao invés de rostos, faces e expressões. Habituamo-nos a ouvir as vozes sem ver as pessoas, em face de inúmeros obstáculos tecnológicos, financeiros e, principalmente, de falta de suporte e suprimento dos meios, dos instrumentos de trabalhos por nossos empregadores. Elemento da fase atual neoliberal da acumulação, a realização da produção (mesmo imaterial como é o nosso caso) é cada vez mais transferida ao outro, o trabalhador pelo empregador, ao modo de como pais fazem com os filhos em relação à escola e a nós mesmos – apenas transferem por determinado (e longo) período a integralidade da responsabilidade sobre o cuidado com os seus[17].

Quanto ao segundo encontro[18], as apresentações sequenciais das aulas (em suas íntegras e sequência) e de fragmentos das aulas representam, segundo a teoria, o emprego do mesmo suporte. Contudo, constituem-se como textos distintos, na medida em que os segundos compõem uma outra sequência de elementos e são precedidos de uma leitura prévia, originária, que seleciona, que destaca, que aponta determinadas escolhas do participante-anfitrião para funcionarem como elementos de discussão, problematização e reflexão nos encontros.

Por outro lado, e isso é importante, os participantes tiveram acesso aos dois textos – o integral e o fragmentado – de modo digital e físico – por meio de quatro modos de apresentação, em alguns casos: o texto relativo à publicação original das traduções dos cursos por meio do compartilhar do *link* que os disponibilizava na

[17] Tal substituição, reitere-se, provaca efeitos na consciência de seus autores assim como, também, na percepção desses seres que seriam os destinatários do cuidado. Não seria uma mera substituição ou transferência, mas uma acoplação ou junção de esforços que fariam com que, cada agente em seu papel, suprisse as necessidades de acompanhamento próprias de humanos. Em síntese: não são pais-professores ou um professores-pais, mas de pais e de professors dos quais carecem as crianças. Infelizmente, esse é um conflito presente, para o qual se espera administrar um remédio mortal – a escola de tempo integral, ou seja, uma separação ainda maior no tempo entre pais e filhos.

[18] Síntese do segundo encontro: data: 10 de janeiro de 2023 - terça. Início: 14h30 às 15h00 com prelúdio musical; término: 18h00 às 18h30 com póslúdio musical. Gênero – sacra, altura baixa, apenas som. Discussão efetiva – grupo focal – 15h00 às 18h00. Gravação – tempo – 02h57'22". Obra: HS (1982). Questão central: o fetiche do suporte: curso e fragmentos. Questões outras: o modo como lemos, como nos apropriamos de ideias do texto e consideramos os grifos/anotações do outro.

internet; o texto impresso em papel, mediante a entrega de um desses três cursos[19] a cada um desses participantes, mediante escolha prévia (segundo encontro); os fragmentos selecionados, mais uma vez pelo participante-anfitrião ou investigador-participante, em formato de arquivo *word*, organizados em tabelas para cada agrupamento de aulas (seis no total – correspondentes as metades de cada curso) e, por último; esses fragmentos sequenciais organizados em tabelas de forma impressa.

Interessante, pois a entrega anterior ou durante o encontro produz, em princípio, efeitos distintos na leitura, assim como o recurso ao texto da publicação integral, quer na forma digital, quer no formato impresso pela Editora. São, ao final, quatro possibilidades de acesso, as duas primeiras com escolhas a serem realizadas pelos participantes-leitores e as duas últimas, com escolhas outras, possíveis no interior da seleção realizada previamente pelo investigador-anfitrião desses encontros de jan. 2023.

Como destacar do texto passagens sobre o "como ele ensinou" para além de, necessariamente, "o que ele ensinou". O P5 disse que "gostei de receber os textos com grifos" (porque o envio não foi apenas de um *link*, mas do arquivo anexo ao e-mail com grifos (depois transcritos, um a um, em tabelas salvas em arquivo *doc* ou *word* e impressos) uma cópia para cada participante, a partir do segundo: "fiquei me perguntando porque grifou uma ou outra passagem, mas gostei".

Grifei, nessa direção, mais fragmentos sobre "o modo de fazer" do que propriamente sobre "o que explicava". O P3 disse que "o cuidado de si" é algo perturbador. O P5 retoma com a busca de "porquês" de atitudes que tomamos, profissionalmente. Interessante, a menção à Pedagogia, que "não nos prepara para onde vamos", como os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Nesse sentido, "a Pedagogia não daria elementos para esse sujeito tornar-se como tal". O P2 diz que, em caso familiar, percebe que nunca houve uma interferência da escola nesse processo, "nessa definição de rumos".

O P5 retoma que Foucault afirma "um certo elitismo do cuidado de si", na medida que "não era uma prática acessível a todos". Há pessos que, "além das dificuldades de acesso, não querem pensar em si".

[19] HS (P2, P4, P7), GSA (P5), CV (P1, P3, P6).

Como, contudo, vocês se sentiriam mais à vontade nesse recebimento dos textos? Os grifos ajudam ou não? O curioso é que preparei um documento para compartilhar com vocês e, depois, percebi que eram as minhas escolhas. Assim, enviei o texto grifado para o caso de alguém se sentir sem direcionamento.

O P5 retoma a contribuição de disponibilizar o texto inteiro, pois a sequência de grifos deixam lacunas entre si. “Lembrei-me do foco nas práticas de Foucault” e, por isso, a disponibilização dos textos integrais, com grifos, ajudam. Eu mesmo, fiz outros grifos”.

Observar “a prática do Foucault para pensar a nossa prática” demanda perceber que a prática dele não se dá em uma classe (como a nossa), com um público disposto em dois anfiteatros, superlotados, com transmissão de áudio e um encontro sem diálogo, a não ser aqueles que o próprio Foucault simula, ao modo de uma narrativa. Justamente, a partir de 1982, reúne os tempos do curso e do seminário (ministrados separadamente, o primeiro, por ele e, o segundo, por seus assistentes).

Os dois últimos cursos, de 1983 e de 1984, não possuem resumo, escrito pelo próprio Foucault, ao contrário do que ocorreu regularmente, até 1982. Esses resumos, redigidos como uma síntese do próposito de cada curso eram publicados no anuário da Instituição. Chama a atenção, contudo, que, assim como as gravações espontâneas, tais resumos foucautianos assumiram importância própria e deram origem até a uma publicação no Brasil conforme a nota número 5 da página 32 (Foucault, 1997).

Nesse exercício contínuo do pensamento, será que, por outro lado, tudo o que lemos o fazemos para compreender? Talvez, a leitura se destine a nos municiar de instrumentos, de elementos que possam ser verificados em relação ao que já acumulamos. Recolhemos, agregamos, àquilo que já elaboramos. Nesse sentido, toda leitura pressupõe um certo trabalho de nós (sobre nós mesmos). Contudo, temos essa inquietação, de receber do outro (ainda que morto) um certo conjunto de ideias e de conclusões prontas.

O P4 afirma que o direcionamento dado por Foucault aos cursos é, mesmo, “o de não compreender”. O P5 retoma, das notas introdutórias, que seu objetivo “não é trazer respostas, mas problematizar todo o processo e todo o percurso”. Os grifos, nesse sentido, são meios para tomar “o que o outro coletou e como leu”, mas “anoto

coisas que não estão nos grifos” e “retomo elementos que grifou”.

O P6, em primeira participação, questionado sobre sua leitura e o trabalho com indicações de passagens ou grifos de um determinado texto, responde: “quando faço alguma anotação, está relacionada a alguma indicação importante para que o outro compreenda; mas, o outro pode trazer outras, diferentes daquelas que coloquei.” Há todo um conceito de “escrevivências, como diria Conceição Evaristo, indico o que tem a ver com as minhas subjetividades”.

O P5 destaca que “é importante ler, mas é necessário fazer o movimento de escrita”. Como “é importante esse processo de escrita para amadurecermos o discurso”, “trazer o discurso para aquilo que estamos colocando”. Sinteses, resumos são exercícios importantes – “como é difícil fazer esse exercício de síntese de ideias”.

O que é um pouco pertubador nessa leitura de Foucault é que o que diz sobre a Pedagogia não se refere ao nosso tempo, mas tem muito em comum com o que vivemos. Essa questão da escuta: “será que ensinamos o nosso aluno a ouvir?” Esses “efeitos que Foucault descreve da escuta, da leitura e da escrita nem sempre ocorrem conosco conscientemente”.

Quando ouvimos, o que fazemos? O P5 diz “meu aluno está jogando um joguinho”. Isso “é um sinal”, pois “existe um movimento muito forte de planejar a resposta ao invés de ouvir o que é dito”. De fato, “não valorizamos, não treinamos a escuta”. Escutamos pouco e o que ouvimos não é efetivo.

É preciso observar se não escutamos bem, como preparamos o nosso aluno para esse exercício? Lembram do que Foucault diz sobre quem fala muito e ouve pouco? P4 diz que se habituou, nos encontros e aulas do Grupo de Pesquisa, a empregar palavras-chave para determinadas questões ou falas em participações *online*.

O P5 diz que “o que é falado pelo outro precisa chegar até nós” para, depois, “elaborarmos um parecer”. Cita Rubem Alves sobre a necessidade do silêncio.

Por outro lado, a nossa escolarização é marcada por um silenciamento excessivo promovido por nós mesmos, docentes, em sala. Parece haver um único discurso legítimo, portanto. O P5 retoma – “esse processo de silenciamento está mais ligado a um processo de disciplinamento”. Por outro lado, “os alunos não estão em sala para ouvir” o professor. Em outra direção, “quando tentamos falar em sala, fomos

castrados, com diz Freud".

Será que não pedimos, continuamente, a atenção do outro? São curiosas as descrições realizadas por Foucault sobre os pequenos gestos. Esse segundo encontro contou com seis participantes, P1, P3, P4, P5, P6 e o investigador-anfitrião e condutor do grupo focal.

Dessa forma, do suporte "livro" ao recorte de trechos e sua colagem em "quadros", impressos em folhas à parte, a relação do leitor com o texto se modifica e isso também foi objeto de problematização pelos participantes, embora desejassem, como alguns expressaram, efetuarem por si mesmos tais recortes.

Por outro lado, o suporte "conjunto de fragmentos" (recortes dos textos do cursos) constitui-se como um "outro" suporte, segundo a teoria de Chartier. Isso interessa porque essa atuação em relação ao texto, tranferindo-o de suporte, implica em transformações na constituição desse leitor como sujeito de suas aprendizagens, assim como o subjetiva de outro modo.

3. CUIDAR DE SI: RELAÇÃO NECESSÁRIA COM O OUTRO

Neste capítulo, resgata-se o "cuidar de si" como uma relação que, necessariamente, inclui o outro.

Há várias formas de tomar essa ideia no modo como a literatura pedagógica contemporânea no modo empregado por educadores brasieliros. Silva e Freitas (2015, p. 233), por meio de um esforço revisional, apontam as contribuições de Hermann, Gallo, Dalbosco e Pagni, a título de exemplo, sempre relacionados "às ideias e aos dilemas da fomação humana em seu tempo".

O *souci de soi*, a *epiméleia heautoû*, o cuidado de si são os três modos que Michel se refere a um conceito muito caro para ele nesses três últimos cursos. Resgata-o e apresenta o seu percurso na Antiguidade greco-latina especialmente no Curso de 1982 (HS), mas permence com ele ao tratar do dizer verdadeiro nos cursos de 1983 (GSA) e de 1984 (CV).

Em vários momentos desses Cursos, Foucault relembra essa presença indispensável do outro. Nesse narrativa, Sócrates é a primeira e fundamental personagem, pois encarna tanto a figura do "mestre do cuidado" quanto a do "*parrhesiasta* por excelência".

Vejamos as passagens[20] do curso de 1982 a respeito desse cuidado consigo que demanda uma relação necessária e qualificada com o outro, a título de exemplo acerca das abordagens foucaultianas, ou seja, do modo como Michel Foucault realça em sua narrativa, em sua leitura compartilhada com os ouvintes desse quadrimestre:

Em primeiro lugar, Sócrates é apresentado como aquele que incita os outros a se ocuparem consigo e, em seguida, emprega uma certa figura da cultura grega para dimensionar o papel desse cuidado:

> Detenho-me aqui por um instante. Queria simplesmente lhes assinalar estas passagens em que Sócrates se apresenta essencialmente como aquele que incita os outros a se ocuparem consigo mesmos, propondo que observemos três ou quatro coisas importantes. [...] O cuidado de

[20] Na seleção realizada no âmbito desta investigação e preparatória para os encontros de 07 e 10 de janeiro de 2023, mediante o Grupo Focal, há 125 ocorrências da expressão "outro" conforme as Tabelas do Apêndice 1, sobre o curso de 1982 (HS).

> si é uma espécie de aguilhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (Foucault, 2014, p. 8-9).

Interessantíssima figura essa do “aguilhão na carne” como algo que provoca agitação, movimento, inquietude, que incomoda e desestabiliza, além de provocar reações.

A esse respeito, o próprio Foucault parece extremamente inquieto em sua prática docente ao passo que amplia o contexto e os significados desse cuidado:

> É claro que, no curso dessa história, a noção ampliou-se, multiplicaram-se suas significações, deslocaram-se também. [...] por ora devemos reter. [...] uma atitude geral, [...] de ter relações com o outro [...] uma atitude para consigo, para com os outros, para com o mundo. [...] Uma certa forma de atenção, de olhar. [...] Implica que se converta o olhar, do exterior, [...] dos outros do mundo, etc. para “si mesmo”. [...] 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. [...] (Foucault, 2014, p. 11-2).

Transfiguração, purificação, modificação e assunção são modo de lidar com os efeitos desse cuidado, dessa atitude “de si para si”, de “si para o outro”, mas sempre em relação. É, de outro modo, uma maneira de estar consigo, de estar com os outros, de estar com e no mundo.

Importante para percebermos como Foucault constrói essa noção, como tece progressivamente vários significados desse agir, sempre com outro, que produz efeitos para o si e para os demais.

Ainda no contexto inicial, da problemática socrática junto ao Alcibíades, Foucault destaca a Pedagogia, a partir do que lhe falta, a partir de sua insuficiência quanto à formação das crianças, dos adolescentes e dos adultos. Deficiência essa que se sobressai de modo compartativo:

> Quanto à educação, aquela que recebeste, podes efetivamente compará-la à dos lacedemônios e dos persas? Do lado de Esparta [encontramos] uma breve descrição da educação espartana apresentada, não como modelo, mas como referência de qualidade: uma educação que assegura as boas maneiras, a grandeza de alma, a coragem, a resistência, que dá aos jovens o gosto pelos exercícios, o gosto pelas vitórias e pelas honras, etc. Do lado dos persas também – as vantagens da educação recebida são muito grandes; educação que concerne ao rei, ao jovem príncipe que desde a [mais] tenra idade

> – enfim, desde a idade de compreender – é cercado por quatro professores: um que é o professor de sabedoria (*sophía*), outro que é professor de justiça (*dikaiosýne*), o terceiro que é mestre de temperança (*sophrosýne*), e o quarto, mestre de coragem (*andreía*) (Foucault, 2014, p. 33).

Nesse diálogo, Sócrates leva o príncipe a perceber as deficiências de sua formação, sua (de)formação. Mais tarde, Foucault destacará a importância da superação dessas (de)formações por meio do esquecimento, de uma (des)aprendizagem nos cursos, em especial nos cínicos.

Em 1982, contudo, Foucault se concentra em um primeiro delineamento, nos primeiros traços desse cuidado a partir de Sócrates, mas já antecipa aquela afirmativa fundamental quanto à imprescindibilidade do outro:

> Creio que temos aí (aquilo que, parece-me, devemos reter) o que define a posição do mestre na *epiméleia heautoû* (o cuidado de si). Pois o cuidado de si é, com efeito, algo que, como veremos, tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. 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. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio. Amando o rapaz de forma desinteressada, ele é assim o princípio e o modelo do cuidado que o rapaz deve ter de si enquanto sujeito (Foucault, 2014, p. 55).

É notável Foucault diferenciar os papeis do mestre em relação a outros profissionais que cuidam também, especialmente o professor. Até que ponto essa concepção de docente não se aproxima desse mestre que “cuida do cuidado que o outro deve ter consigo”. Se o aluno não é exatamente um discípulo, no sentido trabalhado por Foucault, essas funções do mestre são demandas ao professor da atualidade, principalmente daqueles que lidam com crianças (0 a 11 anos) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental brasileiros.

Essa narrativa, esse depoimento sobre o cuidado que se destina a instigar o outro a cuidar de si é muito frequente nas falas dos participantes dos encontros, sobretudo na expressão das professoras que atuam nesses segmentos da Educação

nacional. Importante, pois esses cuidados mais elementares do sujeito em relação a si seriam parte, sem dúvida, de um processo educacional mais amplo que aqueles outros próprios da escolarização. Contudo, a antecipação paulatina do início da escolarização desenvolvida nas últimas décadas (de sete para seis anos; e de seis para quatro anos) a partir da matrícula obrigatória pelos pais de crianças já na Pré-escola "transfere", ainda que parcialmente, uma aprendizagem prerrogativa dos pais para os professores, em especial, na realidade brasileira, às professoras.

Agora, pois, é justamente acerca do papel "corretivo" desse cuidado de si que Foucault discorrerá ao evidenciar um primeiro deslocamento histórico desse conjunto de práticas de si para consigo:

> Pois bem, essa recentralização ou essa descentralização do cuidado de si, do período da adolescência ao da maturidade ou final da maturidade, acarretará algumas consequências, a meu ver, importantes. Primeiro, a partir do momento em que o cuidado de si torna-se uma atividade adulta, sua função crítica vai evidentemente acentuar-se, e acentuar-se cada vez mais. A prática de si terá um papel corretivo tanto, ao menos, quanto formador. Ou ainda, a prática de si tornar-se-á cada vez mais uma atividade crítica em relação a si mesmo, ao seu mundo cultural, à vida dos outros. Não se trata, absolutamente, de dizer que o papel da prática de si será somente crítico. O elemento formador continua existindo sempre, mas estará vinculado de modo essencial à prática da crítica (Foucault, 2014, p. 85).

Papel corretivo essencial, associado ao formativo, que se direciona à crítica, à verificação das aprendizagens que significam, agora, "pedras de tropeço". Essa reflexão é irrecusável aos educadores, não apenas em relação à formação inicial profissional para a docência – em geral adquirida junto às Licenciaturas – mas, e fundamentalmente, quanto à algumas concepções, alguns valores, algumas orientações que dizem respeito à percepção do outro, à compreensão do papel profissional do professor como aquele que tem o privilégio de participar da vida de outros humanos em momentos cruciais. Portanto, essa reflexão não se destina ao aluno, como muitas vezes acaba por ocorrer em sala de aula, mas ao adulto dessa relação, ao que escolheu estar em sala de aula nessa posição de formador.

Quanto à docência em particular, é fundamental sermos capazes de nos desvencilhar das práticas dos nossos professores, daqueles que revestimos de uma certa ascendência em função de seus saberes, atitudes e modos de estarem conosco, mas que, invariavelmente, carregavam consigo alguns vícios, alguns obstáculos dos

quais precisamos nos livrar:

> Do deslocamento cronológico da prática de si do final da adolescência para a idade madura e a vida adulta, tentei tirar duas consequências: a primeira concernente à função crítica dessa prática de si, que vem dobrar e recobrir a função formadora; a segunda concernente à proximidade em relação à Medicina, tendo como consequência adjacente – de que ainda não falei, mas a que retornarei – o fato de que a arte do corpo era, em Platão, muito nitidamente distinta da arte da alma. [...] Enfim, a terceira consequência desse deslocamento cronológico é, evidentemente, a nova importância e o novo valor que a velhice passa a ter. Por certo, na cultura antiga, a velhice tem um valor, valor tradicional e reconhecido, mas em certa medida, por assim dizer, limitado, restrito, parcial. Velhice é sabedoria, mas também fraqueza. Velhice é experiência adquirida, mas também incapacidade de estar ativo na vida de todos os dias ou mesmo na vida política. Velhice é possibilidade de dar conselhos, mas também um estado de fraqueza no qual se depende dos outros: dão-se opiniões, mas são os jovens que defendem a cidade, defendendo, por consequência, os idosos, trabalhando para lhes fornecer do que viver, etc. [...] Ora, a partir do momento em que o cuidado de si precisa ser praticado durante a vida, principalmente na idade adulta, e em que assume todas as dimensões e efeitos durante o período da plena idade adulta, compreende-se bem que o coroamento, a mais alta forma do cuidado de si, o momento de sua recompensa, estará precisamente na velhice. [...] O idoso é, portanto, aquele que se apraz consigo, e a velhice, quando bem preparada por uma longa prática de si, é o ponto em que o eu, como diz Sêneca, finalmente atingiu a si mesmo, reencontrou-se, e em que se tem para consigo uma relação acabada e completa, de domínio e de satisfação ao mesmo tempo (Foucault, 2014, p. 97-8).

Mais do que o final de um percurso, esse período significa, em Sêneca, o momento do equilíbrio, do poder compartilhar com o outro o modo como cuidar de si. Coroamento do cuidado de si na velhice, aprazer-se consigo, reencontrar-se. Domínio completo de si, safisfação obtida consigo, ápice da humanidade por meio da temperança plena. São os signos que Foucault extrai desse novo deslocamento das práticas de cuidado, da adolescência para a velhice. Isso terá implicações com a Filosofia como uma espécie de preparação ao longo da vida. Mas, preparar-se para que? Essa questão será respondida apenas mediante o aprofundamento no Cinismo, próprio do último curso, o de 1984 (CV). Um pouco dessa questão que implica a Filosofia, tem-se na seguinte passagem, mas do curso de 1982, ainda:

> A questão que então se coloca é a seguinte: qual é, pois, a ação do outro que é necessária à constituição do sujeito por ele mesmo? De que modo vem ela inscrever-se como elemento indispensável no cuidado de si? O que é, por assim dizer, esta mão estendida, esta “edução” que não é uma educação, mas outra coisa ou uma coisa mais

> que educação? Ora, podemos logo imaginar, o mediador que desde logo se apresenta, o operador que vem aqui impor-se na relação ou na edificação da relação do sujeito consigo mesmo, esse mediador, esse operador, seguramente o conhecemos. Ele mesmo se apresenta, impõe-se ruidosamente, proclama que é, unicamente ele, capaz de realizar essa mediação e operar essa passagem da *stultitia* à *sapientia*. Proclama ser o único a fazer com que o indivíduo possa querer a si mesmo – e assim atingir finalmente a si próprio, exercer soberania sobre si e, nessa relação, encontrar a plenitude da sua felicidade. O operador que se apresenta é, com certeza, o filósofo (Foucault, 2014, p. 121).

De volta ao deslocamento cronológico relacionado à prática do cuidado de si, como diria Foucault, é importante "reter" esse deslocamento e seus efeitos: função crítica da formação e consequente desaprendizagem; papel curador, reestabelecedor, terapêutico do cuidado; novo valor atribuído à velhice, em que pese às debilidades próprias desse momento final, mas que significa também colher os frutos de um longo investimento, de décadas no processo do discipulado filosófico, o que nos faz pensar que – em nossa caminhada e apesar da suposta experiência acumulada de décadas de docência – estaríamos ainda na meninice, a partir desta curiosa passagem que expressa o investimento contínuo de uma vida:

> "O Mercado das Vidas" (dos modos de vida) que, efetivamente, os diferentes filósofos promovem e propõem às pessoas e que, de certo modo, expõem no mercado, como se cada qual tentasse vender seu próprio modo de vida recrutando alunos. [...] Hermotímio passeia pelas ruas. Está, certamente, a murmurar as lições aprendidas com seu mestre, quando é abordado por Licínio, que lhe pergunta o que está fazendo; ele está indo à casa do mestre ou vindo dela, não me lembro, mas isso é irrelevante. Há quanto tempo frequentas a casa do teu mestre? Pergunta Licínio a Hermotímio, que responde: há vinte anos. Sim, dou-lhe muito dinheiro. – Mas essa aprendizagem da Filosofia, da Arte de Viver, da Felicidade, não estará logo concluída? – Oh, responde Hermotímio, seguramente sim, não tardará! Como um pouco mais adiante no texto, Hermotímio explica que começou a filosofar aos quarenta anos, e sabendo que faz vinte anos encontra-se exatamente na metade do caminho. [...] Lembramos que para os pitagóricos a vida humana era dividida em quatro períodos, cada qual com vinte anos: durante os vinte primeiros anos, na tradição pitagórica, era-se criança; de vinte a quarenta, adolescente; de quarenta a sessenta, jovem; e, a partir de sessenta, idoso. Assim, aos sessenta anos, Hermotímio tem a idade que fica justamente na juntura. Teve sua juventude: os vinte anos durante os quais aprendeu a Filosofia. Restam-lhe não mais que vinte – os que lhe sobram para viver e que ainda o separam da morte – para continuar a filosofar (Foucault, 2014, p. 84-5).

É claro que aqui, a partir dessa citação, tomamos a aprendizagem da Filosofia como a própria consciência de si, emancipação ou ápice da prática docente. Isso porque, se filosofar, como quer Foucault, é, também, aprender a viver, apreender esse modo de atingir o domínio de si, a felicidade integral, é, justamente, ao final da caminhada e não em seu início que teríamos as melhores condições de compartilhar com o outro essa aprendizagem sobre a vida. Contudo, parece mesmo que certo amadurecimento do ser, como menciona Foucault, vem, também, por meio de uma certa fragilização de sua condição, ao menos física, como expressa toda essa linha de pensamento socrático-platônica. Em benefício da alma, o corpo se debilita e também apreende-se a finitude, a limitação, o término da jornada. Tal plenitude, contudo:

> Consequentemente, não é para um saber que subsistirá sua ignorância que o sujeito deve tender. O indivíduo deve tender para um *status* de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência. Há que substituir o não-sujeito pelo *status* de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo. Há que constituir-se como sujeito e é nisso que o outro deve intervir. Creio que aí se encontra um tema muito importante em toda a história da prática de si e, de modo mais geral, da subjetividade no mundo ocidental. [...] Doravante, o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito. Pode-se dizer que, de uma maneira ou de outra, todas as declarações dos filósofos, diretores de consciência, etc., dos sécs. I e II, dão testemunho disso (Foucault, 2014, p. 117).

Deixar de ser indivíduo e passar a ser sujeito. Constituir-se por e na relação com o outro, com um mestre. Interessante como tais passagens induzem a compreensão de que o que está em jogo é o próprio processo de tornar-se humano, de despreender-se dos instintos, dos impulsos, da violência própria da juventude para encontrar esse domínio, essa felicidade essa compreensão de si na velhice.

O cuidado, pois, ao longo da vida, é algo que funciona processualmente e, assim como na própria aprendizagem contemporaneamente concebida é diverso, é diferenciado, implica em um tempo distinto para cada ser. Tem relação com a caminhada, mas também com quem se caminhou nesse percurso, de quem nos cercamos e, no limite, o que fizemos de nós mesmos e o que permitimos que fizessem de nós. É, mais uma vez, a velha questão do sujeito e da subjetivação tantas vezes mencionada por Michel Foucault em sua obra:

> Creio que esse texto abre uma pista, por assim dizer, que não pretendo seguir detalhadamente, mas que parece-me [tratar-se de] um dos traços mais característicos da época da qual lhes falo, os sécs. I e II, a saber: mesmo fora das instituições, dos grupos, dos indivíduos que, em nome da Filosofia, reivindicaram o magistério da prática de si, essa prática tornou-se uma prática social. Começou-se a desenvolver-se entre indivíduos que, propriamente falando, não eram do ofício. Houve toda uma tendência a exercer, a difundir, a desenvolver a prática de si, fora mesmo da instituição filosófica, fora mesmo da profissão filosófica, e a constituí-la como um certo modo de relação entre os indivíduos, dela fazendo uma espécie de princípio de controle do indivíduo pelos outros, de formação, de desenvolvimento, de estabelecimento de uma relação do indivíduo consigo mesmo, cujo ponto de apoio, cujo elemento de mediação será encontrado em outro, outro que não é necessariamente o filósofo de profissão, muito embora seja-lhe certamente indispensável ter passado pela Filosofia e ter noções filosóficas. Em outras palavras, creio que é o problema da figura, da função do mestre que está aí em questão. No tempo dos sofistas, no tempo de Sócrates, no tempo de Platão ainda, um mestre era [considerado] na sua singularidade, quer com base na sua competência e habilidade sofísticas, quer em sua vocação de theîos anér (homem divino e inspirado), como em Sócrates, quer no fato de que já teria alcançado a sabedoria, como no caso de Platão. Pois bem, esse mestre está em vias, não exatamente de desaparecer, mas de ser invadido, cercado, ameaçado por toda uma prática de si que é, ao mesmo tempo, uma prática social. A prática de si vem vincular-se à prática social ou, se quisermos, a constituição de uma relação de si consigo mesmo vem manifestamente atrelar-se às relações de si com o outro (Foucault, 2014, p. 140).

Esta aí. De Sócrates a Sócrates, um percurso que diz respeito à subjetivação do sujeito, ao modo como se percebe, como se ouve, como se constitui, sempre, por meio de uma relação com o outro. Nesse sentido, o cuidado de si transborda a própria Filosofia, dessemina-se, vincula-se à prática social.

Retomamos, com essas ideias, o segundo sábado e, agora, terceiro encontro de janeio de 2023[21].

O cuidado realizado pelo professor em relação ao aluno, é tratado por P5 a partir da afirmação de que “não necessariamente impomos o poder, mas não necessariamente a empregamos em relação ao aluno”. Isso porque “dependendo da

[21] Síntese do terceiro encontro: data: 14 de janeiro de 2023 - sábado. Início: 9h às 9h30 com prelúdio musical; Término: 12h30 às 13h00 com póslúdio musical. Gênero – sacra, altura baixa, apenas som. Discussão efetiva – grupo focal – 9h30 às 12h30. Gravação – tempo – 03h11’08”. Obra: HS (1982). Questão central: o cuidado de si: relação necessária com o outro. Questões outras: crítica sobre o seu percurso, avaliação como intervenção significativa do professor no processo de aprendizagem, interesse do aluno em relação à nota, mais do que com esse processo.

sua posição, você intensifica os efeitos dessa posição de poder". Vejo que "quando nos aproximamos do aluno, ele trata, trava nas operações mais simples".

P4 aproveita para tratar da questão da disciplina quanto ao modo de preparação das crinças pelos pais. "A gente chegava na escola até com medo". Isso pois "se acontecesse qualquer coisa na escola, era preciso dizer para os pais".

Além do texto, a presença do roteiro[22] entregue é destacada para propor aos participantes o seu aproveitamento. Destaque para as dez aulas de aproximadamnte duas ou três horas de 1982. Assim, ao modo de um sobrevoo – no qual Foucault estabelece alguns conceitos – para depois, retomar e finalizar alguns conceitos nos dois últimos. O trabalho iniciado em 1982 é aprofundado, verticalmente, em 1983 e em 1984.

O P5 propõe o sétimo parágrafo a primeira hora da aula 3 de 1982:

> lembremos que o cuidado de si ali aparecia como necessário em um dado momento da existência e em uma ocasião precisa. Esse momento, essa ocasião não é o que em grego se denomina *kairós*, significando, de certo modo, a conjuntura particular de um acontecimento. Antes, é o que os gregos chamam hora: o movimento da vida, estação da existência em que se deve ocupar-se consigo mesmo (Foucault, 2014, p. 79-80).

Como realizar esse cuidado no sentido de tomar consciência das lacunas de nossa formação?

Tomar consciência, pois, que esse percurso teve lacunas é importante. P5 diz "é importante perceber que não há uma formação total". Isso porque "toda vez que pisarmos no chão de fábrica percebermos lacunas". Estar em sala de aula é "perceber o tempo todo essas lacunas". Assim, "nunca, a formação inicial será total".

O P3 diz que a legislação "fala sobre o Magistério ser a formação inicial do professor". Interessante, porque quem cursou esse curso técnico-profissional e o concluiu aos 17 anos tem uma maturidade enquanto o cursar a Pedagogia já ocorre nos primeiros anos da idade adulta. A Pedagogia, nesse sentido, já seria parte da formação continuada, pois a habilitação para a docência já havia sido adquirida com o curso técnico-profissional. Era o caso de duas das participantes presentes enquanto

[22] A edição que circulou é a de 2006 enquanto a empregada pelo participante-anfitrião, assim como a que foi cedida a alguns desses participantes, foi a de 2010.

outras duas iniciaram já no Curso de Pedagogia.

O P1 afirma que o “pessoal do Magistério” já tinha certos conhecimentos, certos detalhes práticos de preenchimento de diários, por exemplo”. Esses detalhes eu percebia. O P2 diz que havia dificuldades com a elaboração do Planejamento entre os que não cursaram o Magistério.

O P5 diz que os alunos não encaram os “trabalhos de curso” de Licenciatura como parte da formação, mas “algo do qual é preciso se livrar, cumprir”. A partir dessa ideia, todas as atividades propostas em sala comporiam a formação proposta, o itinerário a percorrer como esse caminho da (form)ação ou ação de se formar ou ser formado. Interessante compreensão que tensiona o que é mais importante para o aluno, se o resultado ou o processo de construção. Priorizamos a nota ou a aprendizagem?

O P2 afirma “a importância de saber o porquê das coisas” e, por isso, sempre buscar o conhecimento. Isso é fundamental: como nos constituímos como profissionais que estarão diante de outros seres humanos profissionalmente e em sala de aula. A esse respeito, é importante perceber que alguns não têm consciência desse processo. Por outo lado, é significativo também o modo como lidamos com alguns retornos parciais, realizados ao longo do semestre ou do ano letivo, a partir de devolutivas do docente, de avaliações.

Não apresentar esses retornos, esses resultados, seria uma forma de escapar de possíveis conflitos em sala de aula? Isso na experiência dos participantes quanto às disciplinas cursadas em seus processos formativos de Graduação e de Pós-Graduação. O P5 diz, “fazemos a avaliação 1 no meio do semestre e recebemos o retorno cinco dias antes da avaliação 2, já no final do semestre”. Assim, “passamos toda a segunda parte da disciplina sem saber o resultado da primeira avaliação”. Isso, como vemos, retira do aluno a possibilidade de reação, de tomar consciência do seu processo e oferecer uma resposta, uma chance de efetuar um reavaliação. Então, é apenas o resultado final que define aprovação ou reprovação, mas sem oportunidade de reação.

Curiosa essa discussão sobre a avaliação e os seus retornos a partir de um professor, como Foucault, que não avalia. O P5 diz: “ele tem o compromisso institucional de expor o percurso que fez, ainda que seja para as paredes”. É uma

situação “inteiramente distinta da nossa” quer como alunos, quer como professores.

Será que Foucault via seus cursos como processos, ou seja, previa a possibilidade de alterar o curso a partir dos retornos que recebia? O P5 diz que, na HS, ele pretendia ouvir questões, buscava uma discussão mais próxima, outros processos para obter esse retorno”. Deixa “claro que se sente sozinho”. Mas, “há interpelações externas e isso influencia no modo dele de expor”. Mas, “retomo: no nosso processo, nem sempre quermos ouvir um *feedback* - tem *feedback* que não queremos ouvir.” Isso porque “associamos a qualidade do que entregamos à aprovação, ao fato de sermos aprovado e recusamos o *feedback*”. “Não quero ouvir o que o professor achou do meu processo, da minha avaliação”. Penso que “os retornos de atividades em disciplinas, como alunos, permitem rever o nosso percurso, o nosso percurso, retomar”.

Por outro lado, um professor pode impor aos seus alunos que “tenham consciência sobre os seus percursos” ou é uma “forma de violência”? O P2 diz “se estou aqui para obter conhecimento”, o “meu papel não é comparar notas ou devolutivas com as dos colegas”. A nota, por outro lado, não é um valor atribuído ao aluno, mas ao exercício ou à atividade que desenvolveu. Um dos objetivos da devolutiva no percurso é, sem dúvida, promover o diálogo com o aluno.

Há coisas que aprendemos, que acumulamos, não nos servem. Talvez, uma delas seja essa preocupação com notas. Por que todos querem saber, logo no início, como será, como se chegará à nota e não o que e como serão trabalhados os temas ou os conteúdos da disciplina.

O fato de Foucault não ter uma lista de chamada, além de outros compromissos que nós, como docentes, temos, teve quais implicações? Talvez, o compromisso dos ouvintes não era retornar ao professor o que aprenderam, pois não há nada a receber depois. Contudo, se você foi convidado, não há que prestar contas de alguma forma?

O P2 acredita “que varia de acordo com o interesse do aluno”. Quando “assumo, é porque estarei presente”. Em outras situações, “vou como ouvinte”, para “saber do que se trata”. Interessante, pois ressalta o modo distinto de participação em situações também diferentes.

O P4 diz que “não é competitiva, mas não gosta de tirar nota baixa”. Quero

“o meu melhor”. Quando saí do Ensino Médio, “demorei um tempo para ir à Faculdade”.

O desafio de Foucault para nós, seja como funcionar fora do paradigma da nota, da recompensa.

O P4 menciona que “hoje, eu tenho essa maturidade, de vir para aprender”. O P2 diz que “na Educação Infantil, a criança está aprendendo e não precisa de nota”. O P4 responde dizendo que “o pai recebe o relatório” e não a criança, quanto “à avaliação”.

O fato de não entregar uma nota, não significa que não faça avaliação ou não seja avaliado. Por outro lado, ele mesmo se pergunta – se não exerço um controle sobre o aluno, quem está sob avaliação – ele, o professor. Se as pessoas não gostam, não voltam, eu fico triste, mas ... a relação é outra. O professor Foucault tem questões que podem se aproximar das nossas, de sala de aula, mas, de outro lado, o contexto é completamente distinto.

Ele, na verdade, não administra bem o tempo. Seus cursos têm início na quarta ou quinta aula, após uma longa introdução, rememorização, retomada de percurso, além de observações de método, explicações entre outras.

Explico – esse verde das tabelas – tratam da educação, da escola, por exemplo.

P5 lembra da fala de Paulo Freire – A Pedagogia da Autonomia – “ensinar exige um compromisso ético com a Pós-Graduação”. “Somos professores e estamos em Pós-Graduação - Isso exige um compromisso ético”. Ir para uma disciplina e não querer *feed-back* é estranho. Importar-se com a nota e não com o que estou ganhando, como estou me aprimorando é um problema também”.

O P2 pensa que “é a falta desse exercício crítico que nos falta”. Foucault compartilha questões, possibilidades, pontilhados, investigações em andamento ou em retomada. O P5 valoriza os capítulos sobre o método – “é muito importante o cuidado que ele tem com o método em suas exposições”. Por outro lado, “nem escolhemos mais os conteúdos que ensinamos em sala”. No curso seguinte (GSA), ele iniciará justamente com a questão da maioridade. “Pergunto-me se conseguimos nos posicionar nesse processo, se somos maiores?”

O P2 retoma dizendo – “será que queremos essa maioridade ou preferimos ser governados?” O P5 diz – “existem professores que continuam nessa lógica mesmo na função de docentes”, menores. O P1 diz que há alunos que “conquistaram nota e outros que não”. Mas, disse aos pais, “é importante saberem que essa nota foi conquistada, não dada”. O P5 retoma – é um “reflexo deste tempo neoliberal – a nota – a preocupação com o resultado e não com o processo”.

Interessante, senão surpreendente a discussão se concentrar na nota e na dificuldade com a percepção do professor em um contexto de reflexão sobre a nossa formação, as lacunas desse percurso, o “cuidado de si” que faltou nesse percurso inicial formativo.

O P2 traz as “relações entre saber, poder e verdade”. P5 diz que “há muitos que querem nota alta para pisar no coleguinha” de turma.

Vejam que algumas questões mencionadas por Foucault são exercícios retóricos. A questão é que ele escolhe esse modo de estar com seus ouvintes, essa forma ou meio de exposição e de diálogo. Então, como escolhemos estar com o outro? De que forma construímos esse modo de estar com o nosso aluno?

O principal exercício dessa sala de aula de Foucault é a escuta. O que ele faz, é “como ouví-los” como possibilidade de nos apropriarmos de certas ideias.

Por outro lado, Foucault fala da tagarelice. Há um trabalho que é preciso ser realizado enquanto o outro fala, mas parece que temos uma certa dificuldade com isso, pois parece que a nossa cultura “é muito mais oral do que auditiva”. Existe uma relação entre o nosso pensamento, a nossa fala e a nossa escrita. Escrever, contudo, é um exercício que exige coragem, prática e iniciar. Os exercícios de pensamento, de fala e de escrita que Foucault realiza demandam também essas práticas. Precisamos, pois, praticar tais atividades. Escrever demanda reorganizar o pensamento e reelaborá-lo.

Cito-lhes parte do vigésimo parágrafo da segunda hora da aula 4:

> Quanto ao personagem de Eufrates, o texto é igualmente interessante. A descrição que dele é fornecida, ao mesmo tempo é familiar – podemos dizer mesmo, banal, fastidiosa de tão insípida – e, contudo, quando olhada de perto, tem elementos interessantes. Está dito que Eufrates é um homem muito bem apessoado – tem barba, a famosa barba dos filósofos – e com roupas totalmente limpas. Diz-se também que ele fala de maneira requintada, agradável e convincente; tão

> convincente, aliás, que quem foi convencido, lamenta tê-lo sido, pois gostaria de ainda escutá-lo para poder ser de novo convencido. Diz-se também que, pelo alcance do seu olhar, ele lembra Platão, que ele pratica as virtudes que ensina e que é de uma grande liberalidade no acolhimento. Particularmente, ele não maltrata os que cometeram faltas, os que não estão no estado moral desejável. Não os maltrata nem os repreende. Ao contrário, tem para com eles grande indulgência e uma grande *liberalitas*. E enfim seu ensino é caracterizado pelo fato de incessantemente dizer a seus discípulos que fazer justiça, administrar as coisas da cidade – em suma, cumprir, em geral, seu ofício de notável local ou de representante da autoridade romana e imperial –, fazer tudo isso é fazer, afinal, o trabalho do filósofo. [...] De qualquer modo, é a partir dele, desse personagem, que se pode ter com a Filosofia a melhor relação possível (Foucault, 2014, p. 138-9).

Observa-se que a virtude daquele que ensina, destacada acima, diz respeito à coerência entre o que se diz, o que se pensa e o que se pratica. Assim, acolhe e expressa a virtude que consiste em “praticar as virtudes que ensina”.

Foucault detalha reacende uma discussão que nunca foi tão importante na História da Filosofia, com a dos cínicos. Restaura a história dessa “escola filosófica” para, assim como mencionou quanto a “sermos o que nunca fomos na velhice”, tornar o Cinismo uma escola luminosa ao invés de desprezada.

Quanto à correção, à reeducação necessária ao longo da vida que, talvez, não seja exatamente aprender, mas rever aquilo que apreendemos nesse percurso. Passagem importante, sobre a citação trazida por Foucault (2014, p. 55), que é retomada em:

> Esse aspecto formador, contudo, de modo algum é dissociável de um aspecto corretivo que, a meu ver, torna-se cada vez mais importante. A prática de si não se impõe apenas sobre o fundo de ignorância, como no caso de Alcibíades, ignorância que ignora a si mesma. A prática de si impõe-se sobre o fundo dos erros, de maus hábitos, de deformação e de dependência estabelecidas e incrustadas, e que se trata de abalar. Correção-liberação, bem mais que formação-saber: é nesse eixo que se desenvolverá a prática de si, o que, evidentemente, é fundamental. [...]

Isso porque:

> Na prática de nós mesmos, devemos trabalhar para expulsar, expurgar, dominar este mal que nos é interior, nos libertar e nos desembaraçar dele. [...] A prática de si deve corrigir, não formar, ou não apenas formar: deve também, e principalmente, corrigir, corrigir um mal que já está lá. [...] Entretanto, mesmo se não fomos corrigidos durante a juventude, podemos sempre vir a sê-lo. Mesmo se nos enrijecemos, há meios de nos endireitarmos, de nos corrigirmos, de nos tornarmos o que poderíamos ter sido e nunca fomos. Tornarmo-

> nos o que nunca fomos, esse é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou temas dessa prática de si. Sêneca evoca o que se passa com os elementos físicos, os corpos físicos. Diz ele: conseguimos endireitar vigas grossas quando encurvadas; com maior razão o espírito humano, que é flexível, poderá também ser endireitado. [...] Somos, diz ele, sempre na Carta 50, *praeoccupati*: já ocupados por algo no momento em que intentamos fazer o bem. E encontra então uma fórmula que foi importante no vocabulário cínico: *virtutes discere* é *vitia dediscere* (aprender as virtudes é desaprender os vícios).

Essa noção de desaprendizagem possuí outras vinculações nas escolas filosóficasa da Antiguidade:

> Trata-se da noção de desaprendizagem, essencial nos cínicos, reencontrada nos estóicos. Ora, essa ideia de desaprendizagem que, de todo modo, deve começar ainda quando a prática de si se esboça na juventude, esta reformação crítica, reforma de si que tem por critério uma natureza – mas uma natureza jamais dada, jamais manifestada como tal no indivíduo humano, de qualquer idade –, tudo isso assume, muito naturalmente, a feição de um desbaste em relação ao ensino recebido, aos hábitos estabelecidos pelo meio. Desbaste, inicialmente, de tudo o que ocorreu na primeira infância. Nisso consiste a famosa crítica, tantas vezes repetida, da primeira educação e dessas famigeradas histórias da carochinha com as quais, desde cedo, se oblitera e deforma o espírito da criança. [...] Crítica também do meio familiar, não somente em seus efeitos educativos, como ainda, se quisermos, [pelo] conjunto dos valores que ele transmite e impõe; crítica do que, em nosso vocabulário, chamaríamos de “ideologia familiar” (Foucault, 2014, p. 86-7).

Reformulação crítica de nós mesmos, essa desaprentizagem é essencial em um processo longo, envolto na cultura, em preconceitos, em heranças nem sempre benignas a nós mesmos, em muito o que se houve na infância e mesmo na adolescência, mas, principalmente quando estamos sob a direção de um outro. Crítica da primeira educação, crítica das influências familiares e revisão de concepções nem sempre bem fundamentadas.

Tendência de “permanecer na menoridade”, diz o P5. Pois, antes, “ele comprava a verdade um professor, mas outro compra de um influenciador ou de um *youtuber*”. Por que esses discursos outros produzem efeitos mais do que o nosso? Aceleração, pressa, vertigem. Signos de um tempo de comunicações instantâneas, nem sempre bem pensadas. Dificuldade de revisão desse histórico de influências, de outro lado. Resistência a perceber influências que funcionam mais como obstáculos do que como aportes à consciência, ao processo de emancipação.

Escutar, nesse processo, pressupõe uma certa forma de captar, de apreender determinados elementos. Proponho-lhes a passagem do décimo quinto parágrafo da primeira hora da Aula 9 de 1982:

> Enfim, a segunda maneira de prestar atenção na correta escuta filosófica, consiste em, logo após ter ouvido a coisa, sob seu aspecto ao mesmo tempo de verdade dita de prescrição dada, começar uma memorização. [...] lançar um rápido olhar sobre si mesmo para ver como se está, para examinar se o que se ouviu e aprendeu constitui uma novidade em relação ao equipamento (a *paraskeué*) de que já se dispunha ver, consequentemente, em que medida e até que ponto foi possível aperfeiçoar-se. [...] a fim de examinar se se está em vias de o *facere suum* (de fazê-lo seu). [...] Também presta atenção a si mesma a fim de que essa coisa verdadeira venha a tornar-se aos poucos, por sua escuta e sua memória, no discurso que ela mesma sustenta. É esse o primeiro ponto da subjetivação do discurso verdadeiro (Foucault, 2014, p. 312-3).

Escuta que retroalimenta o "equipamento", que aperfeçoa, que oportuniza o exame de si e, nesse processo, uma transformação do sujeito. É interessante que alguns desses ensinamentos antigos, quanto ao silêncio, à esculta, aos gestos, permanecem em nossas práticas de sala de aula até hoje, mas, e isso importa, sem a consciência de tais significados atualizados por Foucault nessa investigação.

Como leem essas passagens é muito importante. Pois não se trata de substituir o que se interpreta pela interpretação do anfitrião do encontro, mas de enriquecer a nossa leitura por meio de várias outras interpretações. Nesse sentido, não há uma receita, uma prescrição.

O P4 destaca a passagem da segunda hora de, sobre a "generalização cuidado de si", para observar que Foucault não esconde as dificulades que acontecem em relação às suas aulas. Questões sobre o ambiente, sobre as salas que acomodavam os ouvintes, o desejo sempre presente de uma reunião com um número menor de pessoas. Interessante terem sido mantidas essas passagens que dizem respeito a, não exatamente os conteúdos ou temas tratados, mas espécies de questões gerais da prática docente.

O P2 assinala "o compromisso necessário nosso, como um compromisso ético, a partir do que o aluno já tem". Anota o "cuidado" que o professor deve ter com os modos de corrigir o aluno, quanto à fala, à escrita, às manifestações em sala de aula. O P4 retoma para mencionar que "não faríamos um trabalho acadêmico tão

minucionso em detalhes quanto essas aulas trazem ou mencionam". Discute também a atualidade das questões trazidas por Foucault em seus cursos, por exemplo, quanto à Pedagogia, quanto à formação adequada para crianças e adolescentes, para a emancipação de todas e todos eles.

A Base Nacional Comum Curricular emerge, nas falas do P5 e do P3, sobre o "discurso forte das metologias ativas" demandadas por essa e outra imposições à prática docente no presente. Isso, "esquecendo os sujeitos, como me aproximar, como proceder, como cuidar desse outro para focar em uma metodologia que, teoricamente, funciona para todos" e de todos os lugares, segundo o P5.

Esse participante destaca ainda "o papel do mestre" como aquele que "cuida do cuidado que aquele que guia pode ter de si mesmo", passagem já citada na página 54, mas que encerra um ciclo precioso sobre "o cuidado de si" e o vincula à afetividade, ao modo modelar como se comporta aquele que exerce sobre o outro uma série de procedimentos desinteressados e fundamentais (Foucault, 2014, p. 55).

Esse terceiro encontro contou com seis participantes: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e o investigador-anfitrião e condutor do Grupo Focal.

Assim, a relação com o outro demanda a produção de um cuidado sobre si, como lembra o próprio Foucault no início desse Curso de 1982 (acerca dos ensinos de Sócrates ao Alcibíades), é preciso cuidar de si para cuidar do outro.

4. GOVERNO: DAS APRENDIZAGENS EM SALA DE AULA

Ao professor cabe a gestão, a supervisão, o governo (para utilizar uma das expressões foucaultianas) das aprendizagens em sala de aula. Essa questão governo é o objeto deste capítulo em suas implicações com o governo de si, o autocuidado já mencionado pelo próprio Foucault acerca dos ensinos de Sêneca por meio das epístolas.

A questão do "governo" é central nessa ideia do "cuidado de si" a partir da relação com um outro. Essa espécie de direção, apresentada por meio daquela expressão nos fragmentos selecionados aparecem em onze vezes.

A primeira e absolutamente fundamental no momento da narrativa sobre o diálogo de Sócrates com o Alcibíades, posto que, para governar bem a cidade é preciso, segundo o "mestre do cuidado" e em primeiro lugar, governar bem a si, cuidar de si. Diz Foucault:

> Quem se ocupa consigo – é o que acabei de lhes mostrar – torna-se capaz de ocupar-se com os outros. Há, por assim dizer, um vínculo de finalidade entre ocupar-se consigo e ocupar-se com os outros. Ocupo-me comigo para poder ocupar-me com os outros. Praticarei em mim o que os neoplatônicos chamarão de *kátharsis*, praticarei a arte da catártica para poder, justamente, tornar-me um sujeito político. Sujeito político entendido como aquele que sabe o que é a Política e, consequentemente, pode governar. Segundo, um vínculo de reciprocidade. Se, ao ocupar-me comigo, ao praticar a catártica no sentido neoplatônico, faço, como assim desejo, o bem à cidade que eu governo – se, consequentemente, ao ocupar-me comigo asseguro para meus concidadãos a salvação, a prosperidade, a vitória da cidade – em troca, essa prosperidade de todos, essa salvação da cidade, essa vitória que lhes asseguro, será de meu proveito na medida em que faço parte da própria comunidade da cidade (Foucault, 2014, p. 158-9).

Vínculo de finalidade, verdadeira condição para o governo dos homens, o "cuidado de si" é fundamental na Política, nas questões da pólis. Por outro lado, para além da finalidade, há a reciprocidade. Posto que o cuidado consigo assegura a prosperidade de todos, incluída a do governante.

Essa ideia de governo pressupõe, por outro lado, uma certa forma de domínio sobre si, sobre suas paixões, sobre as inquietações, algo que se relaciona

com a temperança, com a felicidade, com o pleno controle, como o tratado na questão da velhice, especialmente em Sêneca.

Nesse sentido, a imagem da pilotagem é importante:

> Penso que a ideia de pilotagem como arte, como técnica a um tempo teórica e prática, necessária à existência, é importante e mereceria ser analisada mais de perto na medida em que encontramos pelo menos três tipos de técnicas ao modelo da pilotagem: primeiro, a medicina; segundo, o governo político; terceiro, a direção e o governo de si. Essas três atividades (curar, dirigir os outros, governar a si mesmo) são muito regularmente referidas, na literatura grega, helenística e romana, à imagem da pilotagem (Foucault, 2014, p. 223).

Essa dimensão da cura, da terapêutica, do tratamento da alma é bastante desenvolvida nas escolas filosóficas, especialmente, na de Epicteto, conforme Foucault:

> Consideremos então Epicteto que, diferentemente de Sêneca, é um professor por profissão. Abriu uma escola que se denomina precisamente “escola”, onde há alunos, entre os quais, seguramente, jovens, um grande número sem dúvida, que vão lá para formar-se. A função formadora da escola de Epicteto está assinalada, exposta em muitos momentos dos Díálogos reunidos por Arrianus. [...] Tudo isso parece indicar que, além de tratar-se de jovens frágeis, eram controlados com firmeza, em uma espécie de pensionato muito bem disciplinado. [...] De resto, Epicteto não desconsidera essa clientela ou estes interlocutores adultos, pois a seus próprios alunos, jovens portanto, aconselha irem encontrar os personagens notáveis de suas cidades e sacudí-los um pouco interpelando-os: dizei, pois, de que modo viveis? Ocupai-vos verdadeiramente com vós mesmos? (Foucault, 2014, p. 82-3).

Ele é um professor e, como tal, “abriu uma escola”. O que essa escola ensina? Ensina, em boa dose, uma disciplina. Além disso, orienta a busca de exemplos, de “personagens notáveis” para instigá-los, para, com eles, exercitar certa interpelação que diz respeito ao próprio sujeito, ao cuidado de si, ao “governo” de si.

Ainda sobre essa ideia de cura, duas passagens são preciosas na dinâmica da prática discursiva foucaultiana. A primeira revela um certo movimento, uma certa ideia de terapêutica:

> Filon distingue, como alguns autores gregos, não porém como todos, a terapêutica e a iátrica, sendo a terapêutica uma forma de atividades de cuidados mais ampla, mais espiritual, menos diretamente física do que a dos médicos para a qual reservam o adjetivo *iatriké* (a prática iátrica se aplica ao corpo). Denominam-se Terapêutas, diz ele, porque

> querem cuidar da alma como os médicos cuidam do corpo, mas porque praticam o culto do Ser (*tò ón: therapúousi tò ón*). Cuidam do Ser e cuidam *da própria alma*. Realizando duas coisas ao mesmo tempo, é na correlação entre o cuidado do Ser e o cuidado da alma que eles podem intitular-se "Terapêutas" (Foucault, 2014, p. 90).

Forma de cuidados mais ampla, dirigida à restauração da alma, à restauração espiritual, daquilo que havia em "si" que Alcibíades tem a si revelada no diálogo com Sócrates. Em distinção à prática médica, do cuidado com o corpo, o cuidado de si tem relação estreita com esse cuidado do ser que se dirige, na corrente socrático-platônica, à alma.

Já na segunda passagem, essa restauração espiritual á mais trabalhada:

> Primeiramente, a ideia de um grupo de pessoas associando-se para praticar o cuidado de si, ou ainda uma escola de Filosofia que constitui, na realidade, um dispensário da alma; é um lugar onde se vai porque se quer, onde se envia os amigos, etc. Vai-se por algum tempo a fim de se fazer cuidar dos males e das paixões que sofremos. É exatamente isso que o próprio Epicteto diz a propósito de sua escola de Filosofia. Concebe-a como um hospital da alma. Vejamos o Colóquio 21 do livro II, em que ele censura vivamente seus alunos por terem vindo somente para aprender, como diríamos, "Filosofia", para aprender a discutir, para aprender a arte dos silogismos, etc.: viestes para isso, não para obter vossa cura, com o espírito de vos fazer cuidar (*therapeuthesómenoi*); não foi para isso que viestes; ora, isso é o que deveríeis fazer; deveríeis vos lembrar que estais aqui essencialmente para a cura; portanto, antes de vos lançardes a aprender os silogismos, "curai vossas feridas", estancai o fluxo dos vossos humores, acalmai vosso espírito. O ainda, de maneira ainda mais clara, no Colóquio 23 do livro III: O que é uma escola de Filosofia? Uma escola de Filosofia é um *iatreîon* (um dispensário). Quando se sai da escola de Filosofia não se deve ter aprendido o prazer, mas ter sofrido (Foucault, 2014, p. 90-1).

Já na segunda passagem, há o desenho do funcionamento desse "dispensário de almas" de Epicteto. Aprender Filosofia, nesse contexto, é aprender a "curar-se", a acalmar o espírito, a sofrer fundamentalmente.

Essa ideia de sofrimento, de prova, de testar os limites e de adquirir resistência é bastante cara a Foucault, especialmente a partir dos cínicos. Daí, um elemento importante dessa recuperação, dessa restauração, desse processo de cura – a escolha desse outro, já na discussão do dizer-verdadeiro, mas que implicam com a escolha desse interlocutor.

> Agora, pois, dando um pequeno salto e situando-nos no final do séc. II, consideremos o texto de Galeno. Galeno escreve o célebre texto Tratado das Paixões, mais exatamente, Tratado [da] Cura das Paixões. [...] Alguns elementos indicadores do que deve ser o franco-falar, naquele gênero de relações e vínculos, e que a meu ver são interessantes. [...] Nunca se pode curar sem saber do que se deve curar. [...] Consequentemente, necessidade de recorrer a um outro para curar as próprias paixões e erros, devido a esse amor a si que cria ilusão a respeito de tudo, sob a condição de que esse outro não tenha em relação a nós – nós que o consultamos – nem sentimento de indulgência nem sentimento de hostilidade. [...] Como escolher e recrutar esse Outro, que não deve ser indulgente nem hostil, de quem temos absoluta necessidade para nos curarmos devido ao nosso amor por nós mesmos? [...] tentar verificar, provar, testar de algum modo a não-lisonja desse indivíduo. E observar como ele age na vida, observar se frequenta os poderosos, observar a atitude que tem em relação aos poderosos que frequenta ou em cuja dependência se encontra (Foucault, 2014, p. 355-6).

Nem indulgência, nem hostilidade desse outro que será recrutado para agir, em benefício da cura. Daí, a importância da observação, da percepção quanto às suas atitudes, quanto ao desprendimento e ao distanciamento desse outro quanto à lisonja, ou seja, o oporto do dizer-verdadeiro, posto que preocupado com agradar e sem compromisso com a verdade.

Nesse sentido, a ideia de cuidado e de governo convergem para definir que esse outro:

> É alguém neutro, alguém estranho, em relação a [quem] devemos nos colocar como objeto de seu olhar e objeto, ou melhor, alvo de seu discurso. Ele nos olha, nos observa, constata que temos ou não tal paixão. Pois bem, nesse momento, ele falará, falará livremente, dirigir-se-á a nós a partir de sua *parrhesía*. É assim, a partir desse ponto exterior e neutro do olhar e do sujeito de discurso, que a operação de direção de consciência se exercerá (Foucault, 2014, p. 359).

Realizará esse outro uma operação complexa, uma operação de governo, de direção. Papel que demanda a fala franca, desobstruída, corajosa, que implicará em certo risco para aquele que fala. Por outro lado, condição daquele que ouve, daquele que é alvo de um discurso curativo, é uma disposição para essa atividade. Quem procura a cura deve se submeter ao diagnóstico e ao tratamento, como curiosamente Foucault aproxima, novamente, esse cura da alma em relação à prática médica.

Dessa vez, o efeito benéfico é obtido justamente pela franqueza daquele que exerce a direção, o governo, daquele que aconselha e, ao mesmo tempo, administra o remédio amargo mediante um discurso verdadeiro.

Movimento essencial que fará a narrativa foucaultina de um cuidado vinculado à

Política, ou ainda, como condição para o exercício do governo que passará, pelo discurso verdadeiro, a uma outra função, à uma outra natureza, agora ética.

Deslocamento do governo da polis, do governo dos outros para o governo de si. Implicações fundamentais nessa passagem da Ética à Política, de um discurso em contexto periclitense para um discurso em contexto cínico. Esse movimento, assinale-se, incorpora o discurso-verdadeiro sem deixar o cuidado de si no percurso dos dois últimos cursos (1983 e 1984).

De volta à Sócrates, é central essa ideia para os governantes das aprendizagens em sala de aula o "cuidado consigo", o cuidado do cuidador com o si. Especialmente porque já diagnosticada uma síndrome que cuida justamente dessa atitude, dessa tentativa de cuidar do outro sem a observância desse "cuidado de si" como condição.

Aprendizagem que demanda um constante estado de alerta sobre si:

> Precisaremos voltar muitas vezes a essa comparação do sábio com o atleta, ou daquele que se dirige, que se encaminha para a sabedoria com o atleta. [...] Trata-se de nos preparar somente para aquilo com que podemos nos deparar, somente para os acontecimentos que podemos encontrar, não [porém] de maneira a superar os outros, nem de maneira a superar a nós mesmos. [...] trata-se, sempre segundo aquela categoria de que lhes falava há pouco, de ser mais forte, ou de não ser mais fraco do que aquilo que pode acontecer. O treinamento do bom atleta deve ser, portanto, o treinamento em alguns movimentos elementares, mas suficientemente gerais e eficazes para que possam ser adaptados a todas as circunstâncias, e para que possamos – sob a condição de serem também suficientemente simples e bem adquiridos – deles dispor sempre que necessário. É essa aprendizagem de alguns movimentos elementares, necessários e suficientes para qualquer circunstância possível, que constitui o bom treinamento, a boa ascese. (Foucault, 2014, p. 359).

Treinar como atleta, um número reduzido de movimentos para estar pronto para a luta. Para o combate. Uma concepção cínica de aprendizagem para a vida que tem relação com a missão do filósofo cínico, com um certo papel que desempenha em relação à humanidade.

A questão do governo passa também por um certo questionamento quanto aos métodos, quanto ao regime, quanto à atitude geral desse que exerce a direção dos outros. No curso de 1983, observada a inserção de elementos do dizer-verdadeiro junto à questão do cuidado no final do curso de 1982, Foucault retoma a questão do ditador, do autocrata, do déspota:

> Trata-se, para o bom governo, de compreender o que é a *phonê*. Ora, vocês estão vendo que aqui essa ideia de *symphonía* se desenvolve

> no sentido de que essa *phonê* é compreendida agora como uma voz que cada uma das cidades deve ter. [...] Mas é preciso também, como garantia dessa sinfonia das diferentes cidades, que o próprio chefe seja *sumphônous* consigo mesmo, isto é, esteja em harmonia consigo mesmo. [...] O chefe, aquele que comanda, o soberano deve ser de fato senhor de si, no sentido de ser temperante, ser capaz de manter seus desejos dentro dos limites do conveniente, de comedi-los e, por conseguinte, de evitar todas essas discordâncias que impedem a harmonia. Mas essa temperança é bem explicada como sendo uma certa relação de poder do indivíduo sobre si mesmo (Foucault, 2018, p. 245).

Relação de poder do indivíduo em relação a si, governo de si necessário ao governo da cidade, mais uma vez a velha questão socrático-platônica da vinculação entre o cuidado de si e o cuidado dos outros, mas agora para destacar que esse governo esclarecido, esse governo temperante, senão for filosófico, precisará se cercar de conselheiros que possam suficientemente garantias a esse exercício do dizer-verdadeiro, de um lado, bem como, de outro lado, realizar uma série de autolimitações próprias daqule que tem poder sobre tudo e sobre todos, por meio de uma escuta atenta, paciente, que afaste a estultícia.

Uma relação de confiança entre quem fala corajosamente e quem houve e autolimita o seu poder, como o caso descrito pelo próprio Foucault acerca de Ciro, o persa:

> [Ora,] a Pérsia, ao contrário, está se tornando, no séc. IV, um exemplo positivo, pelo menos no espírito de algumas pessoas que se opõem à democracia tradicional. [...] Ciro conseguiu dar espaço a essa parrhesía em seu próprio círculo, em sua corte, quando permitiu que as pessoas de maior discernimento em sua roda lhe dessem, com toda franqueza, os conselhos de que ele podia necessitar. [...] Pois bem, porque, precisamente, Platão vê na Pérsia o exemplo de um sistema imperial que funciona, e que funciona positivamente [...] (Foucault, 2018, p. 242-3).

Governo do outro e discurso verdadeiro são, nesse contexto, elementos vinculados ao efeito esperado – a cura.

Desta vez, no quarto encontro[23], solicitamos que cada participante selecionasse, previamente, três passagens do curso de 1983, como possiblidade de retorno ao curso de 1982, a partir de três rodadas.

---

[23] Síntese do quarto Encontro: data: 17 de janeiro de 2023 - terça. Início: 14h30 às 15h00 com prelúdio musical; término: 18h00 às 18h30 com póslúdio musical. Gênero – sacra, altura baixa, apenas som. Discussão efetiva – grupo focal – 15h00 às 18h00. Gravação – tempo – 02h52'05". Obra: HS (1982) e GSA (1983). Questão central: o governo: das aprendizagens em sala de aula. Questões outras: direção de consciências, cuidado e dizer verdadeiro na relação afetiva com os alunos.

O P4, por exemplo, destacou da HS, que a transcrição das aulas não deixa de fora o que não deu certo (impossibilidade de impressão de textos a serem distribuídos), algo que acorre em nossas escolas, e nem sempre falamos a respeito. Condições de trabalho que nem sempre favorecem a execução do planejamento do professor com sua.

Curso de 1982 que, como já mencionado, trata do “cuidado de si” e menciona, ao final, um pouco do dizer-verdadeiro. Logo no início dessa primeira aula, Foucault explica a mudança de procedimento: horário – da tarde para a manhã, por volta das 9h15, com duas horas de duração (já que suprimido o Seminário regular), em dois tempos de aproximadamente uma hora intercalados por cerca de cinco minutos. Explica, em seguida, a passagem referida pelo P4, quanto à impossibilidade de lidar com a preparação de textos a serem distribuídos, em função da imprecisão do número de ouvintes. Isso porque, ao contrário do nosso regime de trabalho, não havia um diário, um controle de frequência, uma exigência de avaliação individual de cada presente e uma procupação com a aprovação/reprovação de cada aluno.

Em contraposição à escola e o governo das aprendizagens exercido pelo professor, que é também um controle da frequência, bem como de outros detalhes mais ou menos importantes – como uniforme, hábitos em geral, relação entre os alunos, participação dos pais e uma certa prestação de contas, um tanto quanto difusa, do trabalho realizado em periodicidade bimestral ou trimestral, diante de todos os colegas e membros da direção escolar nos chamados “conselhos de classe e série/ano”.

A natureza dessas aulas de Foucault, tinha uma certa feição de prestação de contas como ele próprio expressou no início do curso de 1976, quanto à exposição pública do andamento de suas investigações, mas, sobretudo, um caráter um tanto quanto mais restritivo do ponto de vista comunicacional, especialmente quanto à participação de seus ouvintes, sempre em grande quantidade, especialmente nesse segundo momento de sua trajetória no *Collège de France* (1978-1984).

A frequência a essas aulas era livre, absolutamente livre. Chegava-se com um pouco de antecedência a fim de acomodarem-se no anfiteatro (sempre mais de um nesses últimos anos), na verdade, aglomeravam-se, mas sem quaisquer controles ou declarações de presença, notas ou quaisquer outros modos de registro. As aulas eram livres, não gravadas, a não ser espontaneamente e com consentimento explícito

do professor, como o visto em várias passagens.

No processo de governo das aprendizagens, Foucault não tem, digamos, tal responsabilidade de que seus ouvintes aprendam algo, mas, que, de outro lado, de algumaa forma exerçam, coletivamente, um certo papel de validação de seu trabalho por meio do presenciar a sua exposição semanalmente, durante três ou quatro meses.

Quanto a esse governo, que se exerce sobre um outro, mas que também exercem sobre nós, a subjetivação é um elemento importante. Indagados à respeito, houve uma certa dificuldade de compreensão dessa expressão. Nessa direção, a abordagem de Foucault sobre a epígrafe de Kant a respeito do esclarecimento, da emancipação possível de nós mesmos, especialmente retomada pela Escola de Frankfurt e seus pensadores contemporâneos.

Retomo o objeto dos encontros de janeiro de 2023: você é convidado a pensar a sua prática, o que faz consigo e com os outros, especialmente em sala de aula. Pensar a prática ocorreu, na experiência dos participantes, por meio dos diálogos com licenciandos em várias oportunidades formativas. Essa partilha de profissionais já habilitados para o magistério na Educação Básica com professores em formação inicial, nas licenciaturas e nas formações pedagógicas para profissionais não-licenciados, por exemplo.

Por outro lado, a possibilidade de novamente retomarmos encontros presenciais após dois anos de incertezas durante a pandemia, oportuniza essas discussões entre profissionais em formação, quer continuada, quer inicial docente. Retomamos que esses cursos de Foucault ocorreram há cerca de 40 anos em relação ao nosso presente. Interessa-nos observar alguns dos seus modos de fazer, algumas das práticas de si. O P2 reitera, sobre “a atualidade de Foucault quanto a essas questões relacionadas ao cuidado de si”.

O P7, em primeira participação, menciona que Foucault recorre a Sócrates como “o ponto de partida”. Ele “dialoga com esse autor do século IV a.C., por meio de uma Filosofia que é um diálogo com esses grandes pensadores”. Sócrates, por exemplo, “foi um dos primeiros a trazer esse conhecimento do cosmos para as pessoas – o que é a Ética, o que é o sujeito, o que é o homem?”

O P2 diz sobre como “é difícil tratar das nossas relações – conhecer a si

mesmo". Prossegue ao afirmar que, "por enquanto, estamos de férias e temos tempo para a leitura". Mas, "quando começa a correria, deixamos de pensar sobre esse cuidado", a necessidade de "cuidar de si". Parece "banal, mas discutir a prática é muito importante, pois você consegue retomar, estar na busca, termos a consciência de quem somos nós". O P4 compartilha uma outra anotação, sobre o curso de 1983, ao retomar que "Sócrates negligencia esse cuidado consigo".

Sócrates é esse pensador que é preso. Seu processo é muito interessante, sobretudo sobre o que fazia. Isso é importante também para nós: "pensarmos o que fazemos e o quanto conseguimos nos governar nesse processo". Para além dos discursos sobre a responsabilização do diretor e de outras autoridades, "qual é a nossa capacidade de governar a nós mesmos e governar aquilo que as crianças e adolescentes fazem também, no sentido de ser o profissional dessa relação, de conduzir o processo de ensino-aprendizagem". Muitas vezes, contudo, "o nosso discurso vai no sentido de nos livrarmos dessa responsabilidade". Assim, "quando encostamos a porta e estamos com os nossos alunos, o que fazemos?"

O P1 cita o parágrafo a passagem sobre "Quando obedecer é confundido com não raciocinar e quando, nessa confusão do obdecer com o não raciocinar, oprime-se o que deve ser o uso público universal do nosso entedimento". Intervenho para mencionar que: importa, nesse contexto, perceber-se a consciência desses atos, ou seja, peceber mais "o como fazemos" do que exatamente "o que fazemos".

O P2 retoma a questão da "menoridade", como "não pensarmos por nós mesmos". O P1 resgata as ordens nossas em sala de aula, especialmente às crianças pequenas", pois "queremos que elas façam sem raciocinar" o que pedimos.

Resgato a discussão do último sábado, 3º. Encontro, pois "parece que o aluno precisa receber a verdade do professor, guardá-la e, depois, devolvê-la ao professor". Para Foucault, por outro lado, "parece que é como fizessemos uma atualização daquilo que já trazemos, ao ouvir o professor, sobre como aquilo poderia nos ajudar". Assim, tomamos o que ele diz "como se fosse nosso", não exatamente como ele disse, mas "da forma que faz sentido para nós".

Por outro lado, "a ideia de que o professor sabe tudo, o tempo todo é um tanto quanto cruel, à queima-roupa". Quando respondemos "vamos verificar e traremos na próxima aula", o que isso significa? Um gesto de humanidade, de

reconhecimento de que não sabemos tudo.

Percebam como Foucault saiu de um série de questões que apresentaram, seguida de um bilhete. O que é interessante é “o modo como ele encaminha a resposta”, não “na forma de uma prescrição”, mas de “um conjunto de possibilidades”.

Em certo sentido, afirma Foucault:

> Respondo a essa objeção, primeiro porque gosto muito que me façam objeções. É ótimo. Dadas as dificuldades de circulação que há em um auditório como este, uns são obrigados a escrever, outros a responder oralmente. E, segundo, creio que essa objeção, de fato, sem dúvida correspondia a certas imprecisões que pude cometer na exposição, em todo caso penso que essas mesmas objeções também podiam ser feitas por outros, logo estou contente por ter podido responder a elas como fiz (Foucault, 2018, p. 173).

Interessante perceber “o modo como Foucault toma essas objeções”, como oportunidades para retomar determinada passagem ou ponto, de esclarecer ou de suprir imperfeições da exposição”. Isso “é extremamente importante, compreendermos as dificuldades da comunicação, da linguagem, o universo vocabular e cultural, a riqueza e a diversidade de significados que podemos mobilizar para atribuir sentido aquilo que ouvimos”.

Essas questões apresentadas de imediato são realmente surpreeendentes, pois não previstas no ritual, na prática daquele contexto dos cursos do *Collège de France*. A “nossa dificuldade com o texto, talvez, seja relacionada a nossa tentativa de compreender o que ele está dizendo – enquanto conteúdo, temas da História da Filosofia – quando, na verdade, importa observar as margens”, detalhes outros da prática docente desse professor.

O P1 retoma a questão da lisonja. Nesse ponto, “o bajulador é o que prefere agradar ao invés de pensar”, ao contrário do parrhesiasta “que procura a verdade, procura pensar e responder”. Digo que “essas situações assimétricas, diante do príncipe por exemplo, “implica em outras questões como daquele que fala para essa autoridade – você assegura que a minha vida estará a salva se usar de *parrhesía*?”

O P7 destaca uma passagem do curso de 1983, sobre o famoso e suposto diálogo entre Alexandre e Diógenes. Nessa circunstância, o grande imperador e o cínico, apresentam-se:

> Olhem nessa outra vertente do socratismo, a vertente mais oposta ao

> platonismo que se possa imaginar, isso é, os cínicos. No Cinismo, vocês também têm uma relação, e uma relação bem marcante, bem acentuada, entre o dizer-a-verdade filosófico e a prática política, mas de modo totalmente diferente. [...] "Quem és tu?" Mas dessa vez é Diógenes que faz a pergunta a Alexandre. E Alexandre responde: sou o grande rei Alexandre. E nesse momento Diógenes responde: eu vou te dizer quem eu sou, sou Diógenes, o cão. [...] o interessante jogo entre a afirmação filosófica (a *parrhesía* filosófica) e o poder político. [...] Vocês têm aí um jogo da *parrhesía* filosófica, um jogo do dizer-a-verdade filosófico, um jogo do ser-a-verdade filosófico perante o exercício do poder e a identificação de um indivíduo com seu poder (eu sou o rei Alexandre), jogo que é, evidentemente, muitíssimo distante do de Platão, que inclusive é oposto ao de Platão (Foucault, 2018, p. 260-1).

Jogo entre o poder e o dizer-verdadeiro, jogo entre uma autoridade instituída e um cínico que se apresenta como aquele que contesta, aquele que confronta, aquele que desestabiliza o outro.

Pergunto: "o que é que isso nos diz sobre a nossa prática?". É "importante que saibamos quem nós somos, qual foi a nossa trajetória, as lacunas dessa trajetória". Isso "para que não nos abalemos". Diz Foucault, "essa preparação é uma espécie de armadura, algo que nos deixará menos expostos" a um ou outro comentário que ouvimos na escola. Contudo, Foucault não disse isso exatamente, mas nós que extrapolamos seus escritos e aulas.

Por outro lado, "que papel é esse do conselheiro diante do príncipe?". No nosso contexto, "que papel é esse do professor, que não é responsável pela direção da escola, mas que está diante dos colegas e dos dirigentes?". "Que papel de alguém que deve aconselhar com os nossos colegas, com a documentação escolar, com os prazos estabelecidos e cooperar com a gestão da escola?"

O P7 retoma: "eu trabalho na escola estadual, eu fico ali no meio, com o pedagogo e com a parte administrativa". Eu "vejo os problemas" que ela enfrenta "com os professores", por exemplo, o "que fazem com os equipamentos que emprestam para uso nas salas de aula". "O cuidado que ele tem com tais equipamentos".

Retomo: quem seria o filósofo? "Qual seria o papel desse conselheiro junto ao príncipe?" Ele "seria responsável pelo que o príncipe faz?" Não, "ele seria responsável por interferir junto ao príncipe nessas decisões". Em nosso caso, "qual seria o papel do professor em sala de aula?" Ele "seria responsável pelo que o aluno faz em sala de aula?" Talvez, "isso seja pesado demais para nós". Talvez, "possamos

tentar influenciar, sugerir, aconselhar em determinado momento". Que governo é esse do outro? Absoluto? Por outro lado, qual é a responsabilidade dos pais quanto a essas crianças e adolescentes?

O P2 diz "o quanto é difícil ouvir um não". A pessoa não sabe lidar com essa resposta. São relações relativas à *parrhesía*. Quanto a essa idéia:

> Ele não diz a verdade da ação política, ele não diz a verdade para a ação política, ele diz a verdade em relação à ação política, em relação ao exercício da política, em relação ao personagem político. É isso que chamo de traço recorrente, permanente e fundamental da relação da Filosofia com a Política (Foucault, 2018, p. 261).

Em contexto de *fake-news*, de um tempo de intensas discussões nas redes, essa questão da verdade nas relações sociais e nos meios de comunicação.

Outra sugestão minha:

> Gostaria de aproveitar, já que são férias e que recebi há pouco na minha caixa de correio uma objeção de um ouvinte, para precisar uma ou duas coisas, caso não tenham ficado claras. A objeção é de fato interessante. O ouvinte me diz que não está muito satisfeito com o que eu disse sobre a *parrhesía* e me remete a uma definição que poderíamos dizer, de certo modo, canônica da *parrhesía*, a qual, ele me diz, significa de modo geral toda forma de liberdade de palavra; e, em segundo lugar, no âmbito da cidade democrática e no sentido político do termo *parrhesía* é essa liberdade de palavra dada a todo cidadão, somente ao cidadão, é claro, mas a todos os cidadãos, mesmo que sejam pobres. Gostaria então de voltar aqui a esses dois aspectos da definição da *parrhesía* (Foucault, 2018, p. 171).

Interessante como Foucault "vai girando a ideia" e "a cada novo ciclo, acrescenta alguma coisa".

O P7 afirma que pensou em duas coisas sobre o que Foucault diz o que é a verdade. A primeira é "sobre o que é a verdade, senão uma relação de poder". Há, por outro lado, "muitos que falam do trabalho do professor, mas nunca entraram em uma sala de aula". Na escola, "a gestão é democrática, mas quem participa dessa gestão, que dita essas regras?"

Essas questões, que ponderam acerca de quem é ouvido acerca, por exemplo, das políticas públicas estabelecidas, instigam-nos. O P7 levanta ainda a questão da jornada de trabalho do professor: "ele precisa estudar, precisa se cuidar, ele dá aulas em muitas escolas que não podem ter qualidade". Pergunto: se o salário fosse de R$ 10.000,00 (dez mil reais) por 20 horas, qual de nós não "dobraria a jornada

para receber o dobro”? Talvez, o problema não esteja no quanto, mas com o nosso propósito, com a nossa ambição. O P7 responde: “tem a ver com a nossa necessidade”. Nossa tendência “seria preencher o resto do horário”. Por outro lado, “quando você reserva um tempo para você, para seu estudo ou para as coisas que gosta de fazer, está se propondo um regime: não ter certas coisas – uma limitação”. Procurar “trabalhar apenas um período, demanda uma certa aprendizagem quanto a viver conforme essa forma, sem extravagâncias”.

Outra questão, apresentada pelo P7, são “as formas de extensão da jornada por meio do trabalho que se leva para casa”, em função do “mal funcionamento da *internet* na escola”, dos “grupos de *whatsapp*”, dos “contatos de alunos e da própria equipe gestora fora do horário por meio desses mecanismos de comunicação”. Comento: regime de trabalho que “extrapola a jornada de trabalho fixada” e que “faz com que o trabalhador mantenha os meios, os instrumentos de trabalho no lugar do empregador”.

Governo do trabalhador que vai além do ambiente de trabalho, para invadir sua privacidade, seu tempo com a família, sem tempo “livre”, especialmente intensificado em tempos de pandemia, por meio de inúmeros registros e mecanismos, como “a presença da equipe gestora” nas “aulas *online* (via *Google MEET*) para verificar se o professor estava mesmo trabalhando”.

Tem-se, do curso de 1983 (GSA), a seguinte passagem:

> E governar como convém significará que será possível governar utilizando dois recursos. Primeiro *phóbos* (o temor). [...] Mas, junto com isso, e será esse o segundo meio de governar, os governantes têm de mostrar *aidós* (isso é, pudor e respeito). [...] Ser escravo da lei, querer se constituir em escravo da lei, é isso que vai caracterizar a *aidós* (o respeito) dos que governam, aquele respeito para com eles mesmos, a cidade e as leis. E é esse respeito que vai acarretar em seguida o respeito que os outros – os que são governados – poderão ter para com eles (Foucault, 2018, p. 249).

Governar como convém. Governar com temor, mas também com pudor e respeito. Anotações importantes quanto às responsabilidades de quem governa, de quem dirige um grupo de seres humanos.

Sugiro tomarmos as passagens identificadas “em verde!, sobre questões relativas ao modo, à prática docente, em especial, que a vinculam à *parrhesía*: “Ela também não é uma maneira de ensinar, não é uma Pedagogia. [...] Temos nesse caso

um efeito que é muito exatamente, não apenas anti-irônico, mas até antipedagógico." (Foucault, 2018, p. 54). Efeito antipedagógico, efeito que contraria a ideia de formação e lhe é mesmo oposta.

Talvez, Foucault queira se referir ao que já assinalara, quanto à necessidade de depuração, de desaprendizagem (mencionada no curso de 1982). Isso porque, "não se trata de apenas acrescer elementos novos, mas de ver o que nos ajuda e, também, aquilo que levamos conosco que não nos ajuda, nossos vícios". Talvez, digo, "esses vícios estejam nas nossas práticas", isso porque "os realizemos como uma espécie de capricho".

Outra questão muito presente nos cursos e que tem relação, de alguma forma, com essa questão do governo, do controle do tempo e que diz, justamente, a como Foucault administra a execução daquilo que planejou como conteúdo da aula. Invariavelmente, há alguma questão que faz com que ele não realize tudo o que esperava: "Essa dupla confissão em partes vai se o pivô da peça, e é disso que infelizmente vou falar da próxima vez, porque não tive tempo de acabar desta vez." (Foucault, 2018, p. 102).

Governo das aprendizagens, governo do tempo, governo do que fazemos com o outro em sala de aula quando não ensinamos. Fazemos muito, mas parece que são valorizados apenas aqueles elementos que dizem respeito ao planejamento e à sua execução e não à uma série de cuidados que realizamos em sala de aula diária e continuamente.

Esse quarto encontro contou com seis participantes, P1, P2, P4, P6, P7 e o investigador-anfitrião e condutor do grupo focal.

Essa questão do governo das aprendizagens, associada ao cuidado de si, apontam para a questão do equilíbrio desse adulto responsável pela "guarda" de crianças e de adolescentes, no sentido dado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), mas também pelos documentos internacionais que o inspiram e que mudaram radicalmente o tratamento da infância no Brasil no processo de redemocratização.

5. GOVERNO DE SI: DE SUA FORMAÇÃO, DE SUA CARREIRA

Este capítulo retoma a questão do cuidado de si agora pela face do autogoverno ou do governo de si para repensar o exercício do poder, pelo professor, relacionado à construção de um conhecimento acerca de si.

O governo de si é uma questão que deriva dessa problemática mais ampla sobre o governo, sobre o controle, sobre o exercício do poder em relação ao outro, mas, ao contrário do que tratávamos há pouco, parte do sujeito na sua própria direção.

No curso de 1983 (GSA), há passagens que tensionam um pouco essa questão:

> Nem é preciso dizer os motivos pelos quais esse texto me interessa, já que um dos aspectos, uma das questões que eu gostaria de colocar para a História dessa *parrhesía* é um pouco a questão dessa longa e lenta evolução multissecular que levou a uma concepção da *parrhesía* política como direito, privilégio [de] falar aos outros para guiá-los (parrhesía pericliana) até essa outra *parrhesía*, eu ía dizendo Pós-Antiga, a de depois da Filosofia Antiga, que vamos encontrar no Cristianismo e em que ela se tornará uma obrigação de falar de si mesmo, uma obrigação de dizer tudo sobre si mesmo, e isso para se curar. [...] grande mutação. [...] E em certo sentido é exatamente isso que eu queria reconstituir. [...] Essa longa História é evidentemente muito importante quando se quer analisar as relações entre subjetividade e verdade e as relações entre governo de si e governo dos outros. (Foucault, 2018, p. 325).

Relações entre governo de si e governo dos outros. Questão bastante trabalhada no curso anterior (HS), que é retomada aqui para retomar a passagem de um dizer-verdadeiro político, com fundamento em questões da polis, para um outro, agora deslocado, referente a um componente ético, a um conjunto de elementos que compõem o modo de se autodirigir.

Interessante esse modo de tecer fragmentos de textos antigos, que compõem um cenário de mobilização de várias manifestações desse dizer-verdadeiro:

> Ao colocar a questão do governo de si e dos outros, gostaria de procurar ver como o dizer-a-verdade, a obrigação e a possibilidade de dizer a verdade nos procedimentos de governo podem mostrar de que modo o indivíduo se constitui como sujeito na relação consigo e na relação com os outros. [...] Enfim, gostaria de tentar estudar alguns aspectos desse problema geral, tomando algumas noções e algumas práticas particulares (Foucault, 2018, p. 42).

Governo de si e governo dos outros nos procedimentos de governo como meios de identificação dessa constituição do sujeito, de uma relação consigo e de uma relação com os outros. Essa é a questão geral que guia Foucault nesse percurso do final do curso de 1982 até o final do curso de 1984 (HS, GSA e CV).

Dizer verdadeiro que implica o sujeito. Que constitui um certo modo de subjetivação. Dizer verdadeiro como prática humana que implica em risco:

> Então, para resumir, podemos dizer o seguinte, se vocês quiserem. Por um lado, nenhum dos deuses é titular de *parrhesía*. (...) A *parrhesía* é uma prática humana, é um direito humano, é um risco humano. [...] O texto de Íon nos põe em presença de três práticas do dizer-a-verdade. [...] *Parrhesía*, digamos, política ou política-estatutária: [...] parresía judiciária. [...] parresía moral: [...] portanto, creio que vemos aparecer, nesse grande ritual dos dizer-a-verdade que organiza toda a peça, por um lado essa noção explicitamente denominada *parrhesía* política, e os dois esquemas, os dois traçados, digamos assim, de práticas de verdade que serão chamadas posteriormente de *parrhesía*: a *parrhesía* judiciária e a *parrhesía* moral (Foucault, 2018, p. 143-4).

Trama do dizer verdadeiro que envolve uma prática que implica em risco. Direito humano e prática que implica em uma exposição, em uma forma de se apresentar e de, ao mesmo tempo, apontar determinada questão, determinados elementos que ameaçam aquele que se expressa, aquele que faz uso da palavra.

Nesse sentido, Sócrates “deu sua vida por essa prática”. Acusado de impiedade (não prestar o devido culto aos deuses) e de corromper a juvendude (sedução), escolhe manter-se no caminho, na missão confiada pelos deuses do que renunciar e manter a vida.

Por que ele não teria ido à Assembleia para expor suas ideias? Foucault apresenta a resposta de Sócrates:

> De fato, continua Sócrates, se alguém se põe em oposição violenta a vocês, arrisca a própria vida. [...] A democracia ateniense não funciona como deveria, ou funciona mal, na medida em que aqueles que poderiam, aqueles que deveriam se sentir na obrigação de desempenhar esse papel de *parrhesiasta* são tão ameaçados em sua própria vida, que preferem renunciar a ele (Foucault, 2018, p. 287).

Disfunção da democracia ateniense, risco acentuado de se dirigir à Assembleia, em oposição, risco. Situação evitada por Sócrates, na dimensão política,

mas da qual não escapa ao cumprir sua missão, ao instar os outros a cuidarem de si.

> Enfrentamento entre o discurso retórico e o discurso filosófico. [...] Para estudar essa questão, para vê-la emergir no pensamento platônico, vou me dirigir a dois textos. [...] É o texto que se refere a essa situação em que era, para Sócrates, ao mesmo tempo mais necessário praticar a *parrhesía* e mais perigoso exercê-la, onde a *parrhesía* filosófica está em seu ponto de conflito mais agudo, conflito de vida ou morte, com a eloquência político-judiciária tradicional. Esse texto, é claro, é a Apologia. (...) texto que não se oferece como o jogo de Sócrates com sua própria vida diante dessa eloquência político-judiciária que quer matá-lo. É um texto em que a reflexão crítica sobre a Retórica gira em torno do jogo do eros, e não da vida ou da morte, [em que se coloca] o problema do elogio do amor e [das] duas maneiras de abordar o elogio do amor, de refletir sobre o amor, pela Retórica ou pela Filosofia (Foucault, 2018, p. 281-2).

Arriscar a própria vida no exercício de um dizer-verdadeiro que se dirige ao outro, à propagação de uma prática que diz respeito ao si, à alma daquele que ouve,

No quinto encontro[24], quanto a isso, o P4 afirma que “o aluno não vem sozinho à escolar, pois ele traz as suas questões, as situações da sua vida, da sua experiência familiar”. Assim como o próprio professor, “ele não está em sala de aula desprovido de suas circunstâncias, de suas questões”, com afirma Ortega y Gasset em outro contexto.

Governar a si mesmo, sua formação e sua carreira, implica em responsabilizar-se pela condução desses processos, sem afastar as interferências ou os modos como somos, também, subjetivados. É assumir-se, nesse sentido, como agente desses processos, como sujeito que também age, que também toma consciência e se percebe nesses itinerários.

Dirigir-se demanda eleger certa forma de conduta, certas atitudes, determinado modo de conduzir-se:

> Viver filosoficamente é procurar mostrar – pelo *éthos* (a maneira como se vive), a maneira como se reage (a determinada situação, nessa ou naquela cena, quando se está confrontado com essa ou aquela situação) e evidentemente a doutrina que se ensina –, sob todos esses

[24] Síntese do quinto encontro: Data: 21.jan. 2023 - sábado. Início: 9h às 9h30 com prelúdio musical; término: 12h30 às 13h00 com póslúdio musical. Gênero – sacra, altura baixa, apenas som. Discussão efetiva – grupo focal – 9h30 às 12h30. Gravação – tempo – 02h52’05”. Obra: GSA (1983). Questão central: o governo de si: de sua formação e de sua carreira. Questões outras: aproximação entre esse governo de si e o governo das aprendizagens, interferências da formação ou da (de)formação nesse cuidado consigo.

> aspectos e por esses três veículos (o *éthos* da cena, o *kairós* da situação e a doutrina), o que é a verdade (Foucault, 2018, p. 312).

Constituir para si um éthos. Como quer Foucault, em sua derradeira manifestação de 1983 (GSA):

> A *parrhesía* filosófica de Sócrates vincula o outro, vincula os dois outros, vincula o mestre e o discípulo na unidade do Ser, ao contrário da *parrhesía* de tipo pericliano que vinculava a pluralidade dos cidadãos reunidos na cidade à unidade de comando do que assume a ascendência sobre eles (Foucault, 2018, p. 338).

Mais uma vez, de um dizer-verdadeiro ético a um dizer-verdadeiro político e vice-e-versa, Foucault apresenta essa transformação, esse deslocamanto, essas manifestaçõs de uma prática que vincula o outro, que vincula o sujeito, vincula-o não apenas a um terceiro, mas a si mesmo.

Por outro lado:

> O papel do filósofo será efetivamente persuadir uns e outros, os que governam e os que são governados. [...] Ele terá também de repensar inteiramente o regime da cidade, terá de ser como esses médicos que não pensam simplesmente em curar os males atuais mas querem se responsabilizar por levar em conta o conjunto da vida do doente. Pois bem, é todo o regime da cidade, é a sua *politeía* que deve ser objeto da intervenção do filósofo (Foucault, 2018, p. 212-3).

Levar “em conta o conjunto da vida do doente” a partir de um conhecimento de um contexto, da escola, do seu entorno, das famílias e dos alunos que a compõem, de uma cultura escolar. O professor é, assim, alguém que “conduz o outro em alguma direção”. O P7 diz que “o professor educa, além de ensinar”. Ele “não dá as coisas prontas e acabadas, mas orienta um caminho” para a vida.

Acúmulo de papeis na figura do professor, nesse que governa as aprendizagens em sala de aula, mas que, antes, deve governar a si. Para tanto, Foucault, ao dizer sobre o papel do filósofo nas ações cotidianas, esclarece:

> Você é filósofo até nas ações cotidianas, e essa prática da Filosofia se traduz por três capacidades, três formas de atitudes e de aptidões: você é *eumathés*, isto é, pode aprender facilmente; você é *mnémon*, isso é, tem uma boa memória e guarda no espírito permanentemente e de maneira viva, presente, ativa, tudo o que aprendeu, porque você era *eumathés*, você é *mnémon* (guarda na memória o que aprendeu) e, enfim, é *logízesthai dunatòs* (é capaz de raciocinar, isso é, numa

> situação e numa conjectura dadas, sabe utilizar o raciocínio e aplicá-lo para tomar uma boa decisão) (Foucault, 2018, p. 219).

Mobilizar as capacidades, as atitudes e aptidões para aprender, guardar e decidir. Isso em relação a si, mas também na direção ou no governo dos outros. Decidir é uma atividade importante.

Sabem, a partir de certo momento, “compreendi que não queria mais estar na escola, mas preparar pessoas para estarem lá”. Já fazem “dez anos que não estou lá”. Daí, pergunto “a escola que compartilho com meus alunos da Licenciatura é ainda a escola atual?” É “por meio de vocês, justamente, que posso atualizar essas imagens da docência na Educação Básica”, mas, insisto, “estive lá e por um bom tempo”. Diferentemente, pois, como atuar nessa formação de professores da Educação Básica, parar estar com crianças e alunos, sem ter ensinado na Educação Básica?

Exercício da docência, exercício da formação do outro para a docência.

Governar a si mesmo significa também verificar, na sua experiência profissional, a melhor contribuição possível para si e para constituir relações efetivas e reciprocamente proveitosas com o outro.

Exercício de “constante cuidado consigo e com o outro”. Pensar, dizer, fazer ou praticar que se coadunam, que convergem:

> A linguagem filosófica, seu modo de ser é ser *étymos*, isso é, a tal ponto despojada e simples, a tal ponto conforme ao que é o próprio movimento do pensamento, que, sem ornamento, será tal que é, em sua verdade, adequada ao que se refere. Será adequada àquilo a que se refere e será conforme também ao que pensa e crê quem a utiliza. (Foucault, 2018, p. 286).

Adequação e conformidade. Alinhamento do que se pensa, do que se crê, daquilo que é a verdade para nós em determinado momento (sujeita sempre a transformações em Foucault). Esse dizer que espelha o que o sujeito é, de outra forma, é “simples”, é “despojado”, é claro e objetivo.

Um exercício real de prática conforme a consciência, de clareza quanto à necessidade de depuração dos “vícios” e, também, um “responsabilizar-se”, “assumir-se” como sujeito, como alguém que também interfere em seu processo de tornar-se, de modificar-se, de moldar-se ao longo da existência.

Esse quinto encontro contou com seis participantes, P1, P2, P4, P6, P7 e o investigador-anfitrião e condutor do grupo focal.

O texto de Romão (2018) tem muito a ensinar acerca desses processos de construção da docência, de uma carreira profissional, de um processo de profissionalização identificado como “docender”.

Essa autora destaca que a inclusão do “nós” nesse processo é uma necessidade que extravasa a sala de aula para ganhar os corredores e demais ambientes da escola, em um percurso no qual o outro não é mais apenas o aluno, mas o colega de trabalho, o gestor, o professor que com ele compartilha o cotidiano escolar e que pode, com ele, constituir solidariedades outras.

Dessa forma, o agir do educador foi problematizado neste capítulo com vistas a um percurso de encontros com outros agentes, outros sujeitos de seu percurso profissional, que não o aluno.

6. CORAGEM DA VERDADE: EXERCÍCIO DOCENTE

Este capítulo retoma o percurso profissional docente problematizado no capítulo anterior para, a partir do domínio das práticas, pensar as atitudes e a ética docentes. O último curso de Michel Foucault, em 1984, tem início um mês após o prvisto, com um pedido de desculpas.

Ao longo de nove aulas, ele aprofunda o mergulho iniciado em 1983 sobre o Governo de Si e dos Outros, na mesma direção – do dizer-verdadeiro – e os efeitos que essa atitude produz naquele que diz e naquele(s) que ouve(m) essa verdade.

A coragem, de certa forma, é necessária ao docente também, especialmente em tempos de intenso acirramento do clima político e social de um lado e em função da extrema desigualdade e vulnerabilidade sociais do país. Em lugares longuíquos, desprovidos de qualquer serviço ou infraestrutura pública, em muitos casos, a escola pública é a única presença do Estado que presta um serviço a determinado grupo de sujeitos.

Em muitos casos, o professor se apresenta como alguém que detém o conhecimento e, por isso, pode “transmití-lo” ou “compartilhá-lo” com outros seres humanos, sobretudo de gerações mais novas e que, de alguma forma, recebem-no como herança cultural. Em muitas localidades, com crianças e adolescentes sem quaisquer livros em casa, o professor e os demais sujeitos em atuação na escola pública representam o que há de mais erudito, o que há de mais refinado em formação acadêmica/profissional/cultural.

Contraditoriamente, nessas regiões de intensa carência de bens, serviços e oportunidades dessa natureza, são justamente os chamados “novatos” no magistério que se apresentam como docentes. Sem uma política pública clara de fixação de profissionais experientes nessas áreas, tais profissionais acabam por se concentrar nas regiões centrais e já bastante providas de outras oportunidades das cidades, enquanto as periferias acolhem os iniciantes no magistério ou permanecem sem professores.

O curso de 1984, por outro lado, significa também para Foucault um reencontro com os cínicos, um aprofundamento no sentido de suas práticas, na

marginalização de uma “escola” filosófica com baixa densidade teórica, mas que fascina esse filósofo em função de seu objetivo de resgate do papel filosófico do dizer-verdadeiro e do cuidado de si. Precisamente em A Coragem da Verdade (Governo de Si e dos Outros II), Foucault completa um ciclo que vai do século II a.C. até o II d.C., encerra justamente com a transformação que essa prática do dizer-verdadeiro é transmutada, é apropriada, é ressignificada pelos Pais da Igreja, no pós-período neotestamentário para significar, segundo esse filósofo, uma renúncia.

Renúncia de si e produção de uma verdade acerca de si que deve ser dita, que deve ser objeto de uma constante vigilância por meio de um regime verticalizado de direção de consciências, de tomada permanente de “uma confissão”.

É assim que Foucault apresenta o sentido desse percurso na primeira aula desse curso (CV):

> Este ano, gostaria de continuar o estudo da fala franca, da *parrhesía* como modalidade do dizer-a-verdade. Para aqueles de vocês que não estiveram aqui ano passado, recapitulo a ideia geral. [...] pareceu-me que seria igualmente interessante analisar, em suas condições e em suas formas, o tipo de ato pelo qual o sujeito, dizendo a verdade, se manifesta, e com isso quero dizer: representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade. [...] o estudo das formas “aletúrgicas”. [...] Assim: a partir de que práticas, através de que tipos de discursos se procurou dizer a verdade sobre o sujeito louco ou sobre o sujeito delinquente? A partir de que práticas discursivas se constituiu, como objeto de saber possível, o sujeito falante, o sujeito trabalhante, o sujeito vivente? É todo esse campo de estudo que procurei percorrer durante esse período (Foucault, 2011, p. 4-5).

Práticas do dizer verdadeiro, atos que produzem efeitos no próprio sujeito e no outro que se relaciona com ele. Nessa direção, pergunta Foucault, quais práticas, quais discursos foram mobilizados como objetos de saber instrumentos de poder e, enfim, como dispositivos éticos que moldaram o sujeito como uma obra de arte.

Trabalho contínuo de si sobre si. Aprimoramento ou lapidação de si. São elementos de uma prática que conforma um campo:

> Mas creio que seria interessante situar essas práticas, essa obrigação, essa incitação a dizer *a verdade sobre si* mesmo num contexto mais amplo [...] é o da *epiméleia heautoû* (do cuidado de si, da aplicação a si mesmo). [...] Foi estudando essas práticas de si, como marco histórico em que se desenvolveu a injunção do “é preciso dizer a verdade sobre si mesmo”, que vi se delinear, de certo modo, um

> personagem, personagem constantemente apresentado como o parceiro indispensável, em todo caso o auxiliar quase necessário dessa obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo. [...] E é o outro presente e necessariamente presente na prática do dizer-a-verdade sobre si mesmo, que me reteve e me deteve (Foucault, 2011, p. 6).

Percebe-se que o "cuidado de si" e o "dizer verdadeiro" constituem-se, na trama foucaultiana, como modalidades de práticas de si, desse trabalho que o sujeito realiza ao longo da existência sobre si, mas que implica, igualmente, na necessidade de um outro. Parceiro indispensável, tanto do *souci de soi* quanto do *dire-vrai sur soi même.*

Convergência, pois, do cuidado de si e do dizer verdadeiro, ambos remontados a Sócrates, o filósofo. Ele detém essa condição porque tanto é o mestre do cuidado quanto o exemplo de parrhesiasta da narrativa foucaultiana. Sua prática exemplifica um intenso trabalho com o outro, por meio de diálogos. Revela, igualmente, a realização completa do dizer-verdadeiro, a ponto de renunciar à própria vida em face do impedimento de prosseguir "incitando o outro a cuidar de si" e "denunciando seus adversários, seus perseguidores" quanto à manipulação comunicacional, quanto ao discurso elaborado que se contrapõe ao seu:

> Quando a vida (o *bíos*) de quem fala está em conformidade, há uma sinfonia entre os discursos de alguém e o que esse alguém é, e é nesse momento que aceito o discurso. Quando a relação entre a maneira de viver e a maneira de dizer é harmoniosa, é nesse momento que aceito o discurso e que sou *philólogos* (amigo dos discursos). É precisamente o que ocorre com Sócrates (Foucault, 2011, p. 129).

Vida e discurso em sinfonia. Extraordináario raciocínio que envolverá outros professores do *Collège de France* como Dumézil e Veyne, acerca dessa ideia de harmonia sinfônica. Maneira de viver e maneira de dizer que convergem nesse sujeito capaz do dizer verdadeiro destemido ao preço da própria vida.

Viver é viver para filosofar. A partir de uma construção belíssima realizada em sala de aula com a colaboração desses mestres, Foucault, que também é uma espécie de Sócrates, diz a seus ouvintes:

> Por determinadas razões (porque alguns, é verdade me pediram), não vou falar dos cínicos hoje, mas da próxima vez. Gostaria, no lugar, de fazer uma transição entre o que contei da última vez a propósito de Sócrates e da Apologia, e o que direi da próxima vez sobre os cínicos. [...] Então, disse ele [Dumézil], tive uma ideia, meio maluca de início e

> que domina meu espírito: devemos de fato afastar a relação com o melos, como fiz outro dia? Seria algo como: "*ça me chante*", com outra orientação, para o cuidado e o haver: o chamamento ao dever, em vez de à liberdade e ao prazer. Quer dizer, nossa expressão "*ça me chante*" se refere a uma coisa que não é em absoluto da ordem do dever, em vez de à liberdade e ao prazer, da liberdade. "Faço isso porque 1me canta'." (Foucault, 2011, p. 103-4).

Entre Sócrates e os cínicos, emerge "o chamamento", que é da ordem do encantamento. Mas ele prossegue para citar outro companheiro de instituição:

> Depois de receber essa mensagem de Dumézil, conversei a respeito com Paul Veyne ontem à noite, e ele me disse: claro, podemos perfeitamente conceber isso. Poderíamos até, quem sabe, sem que seja totalmente incompatível, pelo menos como possibilidade a partir da mesma ideia, salientar que o *melos* é o canto, um canto de chamamento. É, por exemplo, o canto do pastor que chama seu rebanho ou chama outros pastores, é o canto-sinal. E, por conseguinte, o *mélei moi* significaria algo como, não exatamente, "isso canta na minha cabeça", mas "isso me canta" na medida em que me chama, em que me convoca. Diríamos em nosso pavoroso vocabulário contemporâneo: isso me interpela! (Foucault, 2011, p. 104)

Isso me interpela, isso me impulsiona a praticar o cuidado de si, a praticar o dizer-verdadeiro, a representar pelo discurso aquilo que sou, pois significa também aquilo que penso, aquilo que tenho como a verdade e, por essa razão, compartilho-a com o outro. Esse dizer-verdadeiro diz respeito a algo que vai em mim e, nesse sentido, é um dizer a verdade sobre si mesmo, mas que se remete a um outro, que revela ao outro algo que ele não vê ou se recusa a perceber e que trará consequências para ambos. Ato que tensiona a relação. Agir que pode ser insuportável e, por isso, custar ao *parrhesiasta* uma ruptura que pode chegar a comprometer a existência.

Implicações entre a ética da verdade e a coragem, a partir de alguns textos que Foucault oferece aos seus ouvintes, no Alcibíades e no Laques:

> Trata-se, no Alcibíades, da formação de um jovem. Trata-se, como vocês vão ver no Laques, de uma formação tornada tanto mais necessária na medida em que os pais ou os tutores do jovem não foram capazes de lhe dar [essa] formação. Essa relação entre educação e negligência, no Alcibíades como no Laques, vai fundar o princípio do cuidado. É preciso cuidar da educação dos jovens: encontramos tudo isso no Alcibíades e no Laques (Foucault, 2011, p. 111).

Cuidar da educação dos jovens. Negligência da Pedagogia ateniense em comparação aos lacedemônios e aos persas. Formação que se apresenta como (de)formação, (in)suficiência, *déficit*.

Contudo, fica demarcada uma distinção significativa entre essa duas narrativas quanto ao objeto do cuidado no Laques:

> O objeto designado ao longo do diálogo como aquilo que se deve cuidar não é a alma, é a vida (*o bíos*), isso é, a maneira de viver. É essa modalidade, essa prática da existência que constitui o objeto da *epiméleia*. Quando se compara o Laques com o Alcibíades, tem-se o ponto de partida de duas grandes linhas de evolução da reflexão e da prática da Filosofia: a Filosofia como o que, ao inclinar, ao incitar os homens a cuidar de si mesmos, os conduz a essa realidade metafísica que é a da alma, e a Filosofia como prova de vida, uma prova da *existência* e elaboração de uma certa forma e modalidade de vida. [...] E é precisamente esse aspecto que eu gostaria [de salientar] partindo do Laques, texto no qual se vê claramente surgir o *bíos* como objeto do cuidado, muito mais do que da alma. E esse tema do *bíos* como objeto cuidado me [parece] ser o ponto de partida de toda uma prática e de toda uma atividade filosófica de que o cinismo, claro, é o exemplo primeiro (Foucault, 2011, p. 111-2).

De Sócrates ao Cinismo. Da alma à vida. Grandes linhas de evolução da Filosofia: uma que incita o cuidado de si e outra que se materializa como modalidade de vida, uma existência bela ou uma vida como obra de arte:

> Procuro encontrar assim, pelo menos em alguns de seus linchamentos mais antigos e mais arcaicos, *a História* do que poderíamos chamar, numa palavra, de Estética da Existência. Quer dizer, não apenas, não tanto por ora, as diferentes formas que puderam adquirir as Artes da Existência, [o que] exigiria, evidentemente, toda uma série de estudos particulares. Mas gostaria de captar, gostaria de tentar mostrar a vocês e mostrar a mim mesmo como, pela emergência e pela fundação da *parrhesía* socrática, a existência (o *bíos*) foi constituída no pensamento grego como um objeto estético, como objeto de elaboração e de percepção estética: o *bíos* como uma obra bela (Foucault, 2011, p. 141).

Essa construção da vida como obra de arte, que Foucault retoma dos cínicos, como expressão de uma vida outra ao invés de uma outra vida (alusão às distinções com o Cristinismo dos primeiros séculos) é uma espécie de apologia, não apenas do curso de 1984, mas de uma trajetória filosófica.

> A Arte da Existência e o discurso verdadeiro, a relação entre a existência bela e a verdadeira vida, a vida na verdade, a vida para a

> verdade, é um pouco isso que eu queria captar. A emergência da verdadeira vida no princípio e na forma do dizer-a-verdade (dizer a verdade sobre os outros), verdadeira vida e jogo do dizer-a-verdade, esse é o tema das relações entre o dizer-a-verdade e a existência bela, ou ainda, numa palavra, esse problema da "verdadeira vida", exigiria evidentemente toda uma série de estudos (Foucault, 2011, p. 142).

Dizer-verdadeiro que se desdobra em feição política e feição ética. Emergência da verdadeira vida no âmbito de uma Estética da Existência:

> Eu havia procurado mostrar a vocês quanto essa prática de veridicção, de *parrhesía* [ética], era diferente, em sua forma, em seus objetivos, em seu domínio de aplicação, em seus procedimentos também, da *parrhesía* política, ainda que, é claro, essa *parrhesía* moral, essa veridicção ética se apresenta e se justifica, em parte pelo menos, por sua utilidade para a cidade e pelo fato de ser necessária para o bom governo e a salvação da cidade (Foucault, 2011, p. 137).

Em que pese a abordagem histórico-filosófica, Foucault situa já em Sócrates, tanto traços da *parrhesía* política quanto dessa *parrhesía* ética. Ele leva esse objetivo às últimas consequências e, ao final, explica o porquê de tomar o caso dos cínicos:

> Nesse quadro geral, em torno desse tema da verdadeira vida, da estilística da existência, da busca de uma existência bela na forma da verdade e da prática do dizer-a-verdade, eu gostaria de tomar sem ainda ter ideia de até onde levarei isso, se vai durar até o fim do ano ou se vou parar – o exemplo do cinismo, pela razão essencial que é a seguinte: parece-me que, no cinismo, na prática cínica, a exigência de uma forma de vida extremamente marcante – com regras, condições ou modos muito caracterizados, muito bem definidos – é fortemente articulada no princípio do dizer-a-verdade ilimitado e corajoso, do dizer-a-verdade que leva sua coragem e ousadia até se transformar [em] intolerável insolência (Foucault, 2011, p. 144).

Forma de vida extremamente marcante, instigante, insolente são os traços do Cinismo, em vista de sua forte articulação com o princípio do dizer-verdadeiro. Homofonia observada em Sócrates que emerge, novamente, no dizer foucaultiano:

> O cinismo não se contenta portanto com acoplar ou fazer se corresponderem numa harmonia ou numa homofonia um tipo de discurso e uma vida conforme apenas aos princípios enunciados no discurso. O Cinismo vincula o modo de vida e a verdade a um modo muito mais estrito, muito mais preciso. Ele faz da forma da existência uma condição essencial para o dizer-a-verdade. Ele faz da forma da existência a prática redutora que vai abrir espaço para o dizer-a-verdade. Ele faz enfim da forma da existência, do *bíos*, o que

> poderíamos chamar de uma aleturgia, uma manifestação da verdade (Foucault, 2011, p. 150).

Manifestação aletúrgica que evidencia uma existência calcada em um dizer-verdadeiro ilimitado, que vai além da homofonia entre discurso e vida para ser a expressão acabada dessa manifestação de verdade. O cínico expressa essa vida, reúne características que o colocam à frente da humanidade, como espia: “No caso do escândalo cínico – é isso que me parece importante e que merece ser retido, isolado –, arrisca-se a vida, não simplesmente dizendo a verdade, por dizê-la, mas pela própria maneira como se vive” (Foucault, 2011, p. 205-6).

Um conjunto de práticas que demandam, por outro lado, uma transformação do sujeito:

> O preceito fundamental é “reavalia o valor da tua moeda”; mas essa reavaliação só poderia ser feita pelo canal e o meio do “conhece-te a ti mesmo”, que substitui a moeda falsa da opinião que temos de nós mesmos, que os outros têm de você, por uma moeda verdadeira que é a do conhecimento de si. Podemos manipular nossa existência, podemos cuidar de nós mesmos como de uma coisa real, podemos ter em nossas mãos a moeda verdadeira da nossa existência verdadeira contanto que nos conheçamos a nós mesmos (Foucault, 2011, p. 212).

Preceito que significa substituir a *doxa* por algo que efetivamente possibilite um encontro consigo. Foucault ressalta que essa transfromação de si implica revestir-se de uma proteção:

> Procurarei desenvolver tudo isso com mais precisão daqui a pouco. No que eu queria insistir agora é que, vocês estão vendo, essa alteração da moeda, essa mudança do seu valor, tão constantemente associadas ao Cinismo, querem sem dúvida dizer algo como: trata-se de substituir as formas e os hábitos: que costumam marcar a existência e lhe dar sua figura, pela efígie dos princípios tradicionalmente admitidos pela Filosofia. Mas, pelo próprio fato de que esses princípios são aplicados à própria vida em vez de serem simplesmente mantidos no elemento do *logos*, pelo próprio fato de que conformam a vida assim como a efígie de uma moeda enforma o metal no qual é impressa, por isso mesmo faz-se que as outras vidas, a vida dos outros, apareça como não sendo nada mais que uma moeda falsa, uma moeda sem valor (Foucault, 2011, p. 214-5).

Para Jorge Larrosa (1994, p. 47), pensar as práticas a partir da autoreflexão dos educadores implica que “os participantes problematizem, explicitem e,

eventualmente, moddifiquem a forma pela qual construiram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional".

Em outras palavras, transformar o valor da moeda por meio de uma transformação de si, de uma metamorfose é um ato de coragem.

Coragem, que no caso dos cínicos, implica em uma luta:

> Vocês estão vendo portanto que o cínico presta serviço de um modo bem diferente do que pelo exemplo de sua vida ou pelos conselhos que pode dar. Ele é útil porque briga, é útil porque morde, é útil porque ataca. E os cínicos aplicavam com frequência a si mesmos esses qualificativos, essa descrição de sua missão como uma missão de combate, comparando-se àqueles competidores que, nos jogos e nos concursos, tentam superar os outros – e nesse momento o cínico se define como atleta –, ou ainda se comparando com os soldados de um exército, que devem ou montar guarda, ou enfrentar os inimigos e entrar num corpo a corpo com eles (Foucault, 2011, p. 246).

Soldado pronto para a batalha. Distinto do soldado adestrado do próprio Foucault em Vigiar e Punir. É essa a imagem descrita por Foucault acerca do cínico, que briga, que morde e ataca nessa missão de combate. Interessante, porque Foucault usara também essa expressão – de missão – ao enfrentamento que Sócrates realizou de seus perseguidores:

> Depois de termos evocado da última vez a crise da *parrhesía* política, ou em todo caso a crise das instituições políticas como lugar possível da *parrhesía*, gostaria de iniciar hoje o estudo da *parrhesía*, da prática do dizer-a-verdade no campo da Ética, e, para tanto, partir novamente de Sócrates, como aquele que prefere enfrentar a morte a renunciar a dizer a verdade, mas não exerce esse dizer-a-verdade na tribuna, na Assembleia, diante do povo, dizendo sem disfarces o que pensa. Sócrates é aquele que tem a coragem de dizer a verdade, que aceita se arriscar à morte para dizer a verdade, mas praticando a prova das almas no jogo da interrogação irônica (Foucault, 2011, p. 63).

Coragem da verdade para ariscar o dizer-verdadeiro por meio da ironia. Renúncia a cessar de incitar os outros, seus contemporâneos, a cuidar de si. Recusa a enfrentar a assembleia, pois esse caminho o afastaria de sua missão:

> Estamos, com essa forma de dizer-a-verdade ou de veridicção, em certa forma de *parrhesía*, se entendermos por *parrhesía* a coragem da verdade, a coragem de dizer-a-verdade. Temos uma *parrhesía* evidentemente muito diferente, em seu fundamento e em seu desenrolar, da parrhesía política. Essa nova *parrhesía*, essa outra

> *parrhesía*, [Sócrates] vai exercê-la de uma maneira bem peculiar. Ele a define, em sua forma, como uma missão, missão a que ele se apega, que nunca abandonará, que vai exercer em permanência até o fim. E vocês estão vendo que, desse ponto de vista, ele não será como o sábio [...] mas com um soldado que está pronto, a postos (Foucault, 2011, p. 73-4).

Convergência entre Sócrates e os cínicos na narrativa foucaultiana quanto ao exercício do dizer-verdadeiro como um soldado, em uma verdadeira batalha.

Esse sexto e penúltimo encontro[25] de janeiro de 2023 inicia com uma discussão acerca da organização do professor em sala de aula. Alguém que costuma ordenar as condutas dos outros pode, como vimos, ter certas dificuldades com essa organização que nem sempre considera a necessidade do outro.

O discurso sobre a ordem é algo internalizado, haja vista o lugar que cada um ocupa à mesa nesse próprio encontro, de modo geral, isolando o professor, distanciando-se em relação a ele. Lugar do professor e lugar do aluno, a sala de aula é marcada por um território mapeado, com localizações precisas, como é o caso dos "mapas de salas" para crianças e adolescentes em algumas escolas.

Esse controle do outro, essas formas de classificação, de definição, de conformação é um dos efeitos de um exercício do poder quase ilimitado em sala de aula. Isso, segundo o P4, reflete-se "também nos encontros de formação de professores". O P5 menciona que, "talvez, a proximidade favoreça o ser chamado como cobaia do professor para responder alguma pergunta ou fazer algo". Por outro lado, o P2 afirma que "alguns gostam de sentar à frente dos outros em sala, pois têm maior destaque".

O P5 fala sobre "como o ambiente interfere na organização do professor". Cita, por exemplo, "a inviabilidade do uso de certos espaços da louza de algumas salas, o que pesa na organização do trabalho do professor". Em acréscimo, diz que

---

[25] Síntese do sexto encontro: data: 28 de janeiro de 2023 - sábado. Início: 9h às 9h30 com prelúdio musical; término: 12h30 às 13h00 com póslúdio musical. Gênero – sacra, altura baixa, apenas som. Discussão efetiva – grupo focal – 9h30 às 12h30. Gravação – tempo – 03h33'30". Obra: GSA (1983) e CV (1984). Questão central: coragem da verdade: exercício docente. Questões outras: organização do trabalho docente, controle do trabalho e das atitudes do outro, os usos dos espaços na escola e a (des)organização do trabalho docente, significados da aula e o que fazemos antes e depois dela em sala de aula.

“há paredes que não podem receber imagens de vídeo ou janelas sem cortinas que impedem determinados usos em sala.

Por que o P4 anota o que escrevi no quadro, inicialmente, neste último encontro. Qual o sentido desse ato? O P4 diz que “se não copiar, vai esquecer”. Antiguamente, “a gente tinha a obrigação de copiar”. Interessante como algumas pessoas escrevem, outras produzem imagens com seus aparelhos portáteis. P5 diz que gosta de “copiar” certas passagens ao ler um texto, “ao invés de grifá-lo”. Para memorizar, “eu preciso escrever”.

O P2 fala sobre o “dividir sala” com outos colegas. Isso quer dizer “partilhar um espaço coletivo, em sala, um armário disposto na sala de aula”. Os “materiais dos alunos também eram dispostos nesses lugares, mas a colega do período da tarde não era organizada”. Isso “era uma falta de respeito com o outro”, assim como “ter enfeitado a sala inteira sem consultar a colega”.

O P4 relata que “tornaram uma sala de aula em brinquedoteca, para receber brinquedos recebidos em doação pela escola”. Em certo dia, “destruíram a sala”. Isso porque “a estagiária levou outra turma e deixaram tudo jogado”. O P2 diz, novamente, “isso é uma questão de respeito”. Isso “se aprende em casa”.

Na Educação Infantil, vejam, “às vezes, é preciso ensinar a brincar”, pois “não brincam em casa”. É preciso “ensinar a sentar, a brincar”. Às vezes, “você tem um aluno acostumado a ficar na rua e quando ele vai para o CEMEI[26] é perturbador para ele”. É isso, “uma criança acostumada a ficar na rua, o CEMEI ou a escola se torna uma prisão para ela”.

O P5 afirma que “há pessoas que são organizadas” e “outras, se fazem organizadas”. Esses, “acostumam-se tanto com isso que quando veem algo bagunçado, ocorre um gatilho para elas”. O P2 observa “pessoas organizadas” e não se percebe assim. Quando “vejo gavetas dessarumadas, não me perturbo”.

Interfiro: “essas gavetas podem não ser literais”, mas podem ter relação com a nossa vida, com as nossas questões.

O P7 menciona que “o ambiente das escolas é mal projetado”. As “carteiras, cadeiras e outros móveis são desproporcionais, o quadro inadequado”. O “aluno

[26] Centro Municipal de Educação Infantil – acolhe crianças de 0 a 3 anos (creche, segundo a LDBEN).

percebe que a própria instituição não se organiza para recebê-lo". Se "o ambiente não é agradável, você acaba contribuindo para manter a desorganização – especialmente se você não está em sinfonia consigo". Interessante essa imagem que compõe desorganização externa e organização interna. Parece que "o nosso interior é um pouco bagunçado". Parece que "a bagunça exterior é mais atrativa que a interior, por vezes".

Por outro lado, há todo um conjunto de rituais e novos rituais nas escolas, como nas escolas militares que impõe uniformes, toques, ritmos, continências dentro e fora da sala de aula. O P5 afirma que, "em alguns casos, uma punição provoca choros", pois "os limitava em concorrências internas se fui com o sapato desamarrado ou cheguei atrasado na fila ou não cantei o hino". São "símbolos que não tem relação com o conhecimento e que demanda todo um cuidado de organização da criança nesse ambiente".

Por outro lado, o P5 completa: "há famílias, há pais que querem essa ordem". O P2 responde, "às vezes, os pais desejam um certo conjunto de valores" nessa formação. O P5 responde que "há desorganização em excesso, o que ressalta a organização de outros". O P2 retoma: "aquela questão das gavetas, fico pensando em outras coisas quando realizo uma limpesa de ambientes, mas não do interior". Completa que "há dias de fúria, dia de isolamento".

Proponho um certo exercício de conversão para que possamos "ouvir todos" e "não cortar a fala do colega". Procuremos nos concentrar no roteiro para hoje, iniciando na página 3, como o primeiro recorte das aulas de 1983 (GSA):

> Gostaria de dizer antes de mais nada quanto me sensibiliza a presença fiel de vocês. Gostaria de lhes dizer também que muitas vezes é um pouco duro dar um curso assim, sem ter possibilidade de retornos, de discussões, sem saber tampouco se o que digo pode encontrar eco nos que estudam, que fazem teses, mestrados, se lhes proporciona possibilidades de reflexão, de trabalho. Vocês sabem, por outro lado, que, nesta instituição cujos regulamentos são extremamente liberais, não se tem o direito de fazer seminários fechados, reservados simplesmente a alguns ouvintes. Logo, não é o que vou fazer este ano. Mas o que gostaria, mesmo assim, não tanto por vocês mas egoisticamente por mim, é poder encontrar, *off-Broadway* portanto, fora do curso, aqueles de vocês que pudessem eventualmente discutir sobre os temas de que trato este ano, ou de que pude tratar em outras ocasiões (Foucault, 2018, p. 3).

O P4 questiona porque ele emprega a expressão "egoisticamente".

Respondo que ele gostaria de ouvir as pessoas, mas há cerca de quinhentos nesse ambiente e outras tantas em outros anfiteatros, apenas com o som da aula. Talvez, “essa seja uma questão para nós: quando temos cinco ou cinquenta alunos na turma, agimos da mesma maneira?” Por que “agimos de modo distinto nessas circunstâncias”.

O P5 diz que ‘há intencionalidade nisso, na medida em que temos uma legislação que aponta turmas pequenas e uma orientação do estado que diz que é por metro quadrado o número de aluno por sala”. Isso além de “uma política que ensina modos de ensinar e que não é uma metodologia para quando você tem dez alunos”, mas “para quando você tem quarenta”. Assim, “não há possibilidade de pensar uma metodologia apropriada para as dificuldades dos alunos ou propor coisas que sao necessárias – como experimentos”. Não os proponho “quando a sala tem mais de quarenta alunos”. Com “trinta e poucos, já fico com um pé atrás”. Existe “todo um tratamento diferenciado quando você tem muitos alunos”.

Essa afirmação dele, prossegue o P5, “egoisticamente” porque, para mim professor, o que é importante? “Muitas vezes não faço o que é importante para mim como o adequado”. É uma “demanda dele esse retorno”. É “o exemplo que o outro me dá que vou utilizar em várias aulas”. Um dia, “um aluno me perguntou sobre o *skate*” e “eu passei o resto das aulas, umas duas ou três semanas, usando esse instrumento, pois o eco que vem deles dispara toda uma construção sua, assim como a ausência desse eco nos desorienta”.

O P7 faz referência a uma outra passagem do texto de 1983 (GSA):

> Para que o discurso filosófico possa efetivamente encontrar sua realidade, para que possa ser real como veridicção filosófica, e não simplesmente vã verborragia, a primeira condição – ela pode parecer paradoxal – concerne àqueles a quem ela se dirige. [...] Mas somente aos que querem escutar. [...] Ser escutado e encontrar no ouvinte a vontade de seguir o conselho que será dado, é essa a primeira condição do exercício do discurso filosófico como tarefa, como obra, como *érgon*, como realidade (Foucault, 2018, p. 210-1).

Completa o P7, “o discurso do filósofo faz com que quem o segue, seu discípulo, passe a agir como o filósofo”. Interessante, porque o que cobramos em avaliações, muitas vezes, é a repetição do que dissemos.

“Filosofia boa, amável e faz o bem”, cita o P7. Não basta ter essas

qualidades, mas precisa ser “dirigida a quem quer escutar”. Então, depende de quem ouve, não apenas de quem fala.

O P5 diz que, segundo Dardot, “a função da escola é manter a ordem”. Quando Foucault “traz o elemento do querer ouvir, fico pensando – quem é essa criança disposta a ouvir, a receber ordens?” Será que ensinamos as crianças a ouvir? P2 diz que, agora, “eles aprenderam a esperar, esperar o amigo falar” em sala. Mas, “eles não estão acostumados a ouvir, apenas falar e falar o tempo todo”. Essa “arte de escutar é difícil”.

Esse tempo e fala e esse tempo de escuta são extremamente importantes porque, em geral, quem atropela o outro que fala não valoriza o que esse diz. Então, será que precisamos nos armar o tempo todo, para nos defender? Aqui, nestes encontros, é tão importante falar quanto ouvir. Inclusive, “quando o outro não diz”. Esse conjunto de comparações que fazemos entre os colegas tende a nos reduzir, a desvalorizar a nossa fala diante do outro que se expressa mais, que fala mais em sala de aula.

O P5 diz que “é a tua relação com o conhecimento”. É uma “relação minha com o meu conhecimento”. Então, “perguntar coisas aparentemente bobas, é significativo para mim”. Muitas vezes, “armamos-nos e pensamos no que o outro vai pensar sobre o que direi”.

Digo: “talvez, precisemos rever o que nos impede de falar em um encontro como este”. Então, “se você não está falando porque julga que o outro fala melhor”, essa é uma comparação que aqui não faz sentido. Pode ser que faça sentido em outros ambientes ou aulas, mas não aqui. Assim, “essa fala amável, boa e que faz o bem” precisa ser do professor Foucault, precisa ser de cada um de nós. Isso porque “enquanto eu manter o outro cativo no silêncio, até que ponto isso significa um encontro?”

Convido vocês para um encontro e falo as três horas. É, no mínimo, “uma incoerência” quanto ao que disse a vocês individualmente. Se é mais importante ouví-los, o meu direito de falar “se limita a alguns gatilhos” para ouví-los.

Vocês falaram do ambiente, mas ele “diz respeito também a como acolhemos cada um”. Porque se instalamos o outro em uma prisão, “como esperamos que dialogue?” Sem contar, que “o nosso histórico de escolarização conta contra nós,

pois fomos mantidos cativos, em nossas carteiras, em silêncio", cumprindo ordens o tempo todo. É "dificílimo libertar o aluno em sala de aula".

Vocês são aqueles que podem libertar o outro, pois não são apenas os cativos, mas os "governantes de outras masmorras".

Longa intervenção.

O P5 reage: "não à toa, precisamos buscar uma relação mais autônoma com o conhecimento, com a nossa própria investigação". Estes tipos de encontro, como temos aqui, não é apenas a fala do outro, mas "o formato" ensina, mostra que é possível também. A "nossa busca pelo conhecimento precisa ser algo evidente, porque, em sala de aula, demonstramos aquilo que não nos agrada ensinar". Então, "a nossa relação com o conhecimento tem que ser prazerosa para que possamos ensinar".

Questiono a todos: o que é uma aula, a partir das afirmações do P5?

O P7 diz que "fui professor de Didática alguns anos e lembro-me de trabalhar um texto do Libâneo para trabalhar o que era uma aula". Mas, pensei e fiz o inverso: "dei uma atividade diagnóstica e avaliativa para levantar essa ideia". Um dos pontos que Libâneo levanta é que "a aula tem que trazer conhecimento, crescimento cultural". A "aula é um momento de trocas e partilhas de conhecimentos". Então, a partir disso, estes encontros são aulas.

Porém, "eu preciso estar interessado enquanto professor, preciso ser um amante da cultura e, como aluno, preciso estar disposto a aprender". Nas escolas, as equipes pedagógicas dizem: "motivem o aluno", mas não é para o conhecimento, mas "para ser legal". Eu "prefiro ser o professor chato". Era isso que um professor meu dizia, ser lembrado como alguém que perturbou. Mas, aí, "a gente esbarra na gestão que pede para a gente ser legal" com o aluno.

O P2 afirma que "martela na minha cabeça desde o início do diálogo": somos "moldados por uma cultura de dominar". Mas, "se deixarmos o aluno livre, os alunos estariam na sala de aula?". "Se não fizéssemos os combinados no início, será que teríamos partilha? Uma aula "seria essa missão de cumprir o dever de sistematizar o conhecimento, transmití-lo de forma flexível". Tem dia que a aula sai do contexto. "Sei que aqui é um encontro, uma conversa, mas estou tendo conhecimento e, para mim, é uma forma de aula".

O P4 diz que “uma vez na universidade, o professor falou que uma das missões do professor é ser conteudista, pois tem que tentar ensinar da melhor forma o conteúdo para o seu aluno”. Assim, “se você é o professor legal, não está preocupado com o conteúdo”. Entao, “ele tem que ser conteudista, é o compromisso dele, ensinar algo”. Isso aqui é um encontro ou uma aula? “Nos primeiros, estava vendo como uma aula e cheguei em casa preocupada”. Depois, “comecei a compreender que é um encontro e que também posso aprender com as falas de vocês”. Depois, “eu ía lendo e lembrando das falas de vocês”. É isso mesmo: “temos que nos libertar, pois estou há muito tempo sem estar em um estudo sistematizado e entramos com muitas barreiras, com muitos medos”. E se “eu chegar lá, sem terminar de ler, e o professor me perguntar?”

O P5 diz que “é importante ouvir o outro porque reorganiza o que vamos falar”. Ouvir o outro, “é importante nesse processo”. Você “fica nesse processo que mexe com as suas estruturas”. Precisamos estar “preparados para mudar o nosso entendimento, porque o outro pode vir com outro que te afete”. Muitas vezes, “mais importante do que o que se fala, é o como se fala, como isso mexe comigo”.

O P7 diz que “uma aula é uma aposta”. Muitas vezes, “daquele que você não esperava, vem surpresas”. É “como lançar uma semente”. Isso pode ser uma armadilha, pois “a semente é a mesma”, mas o “solo distinto”. A tendência, nesse sentido, “é a desresponsabilização do semeador”. Isso somado ao ego e ao individualismo do nosso tempo é arrogância. Será que essa semente é boa mesmo? Será que esse semeador a lançou como era preciso? Será que cada parte a recebeu mesmo? Será que, de fato, entro na sala de aula para distribuir equanimemente a semente? Pois como professor, eu conheço esse solo.

Veja que, quando escolho distribuir igualmente, posso errar. Pois sei que parte do solo está encharcado, outra parte foi mais afetada pelo sol e há um tempo de geminação para cada semente, com tempos distintos.

Eu não tenho certeza que a minha semente é boa, amável e boa para todos.

Preciosa imagem do semeador e da semente, pois equalização é diferente de igualização. Aquela pressupõe a desigualdade enquanto a outra a igualdade irreal.

O P7 diz que já entra em sala “fazendo a colheita”, em função do número reduzido de aulas por turma.

Por outro lado, queremos “o padrão exportação do fruto” quando é possível o padrão comestível. Esse campo está sob os meus cuidados e preciso continuar cuidando. Meu papel não é julgar o outro, mas saber o que podemos fazer a partir de agora.

Quero compartilhar com vocês duas ideias.

A primeira é a aula como um encontro, de vontades, de desejos, sem anulá-los no outro. Muitas vezes, não percebemos que isso nos é imposto para que o encontro deixe de existir. É importante encontrar o outro de forma significativa.

A aula também pode ser compreendida como presença, com quer um escritor espanhol contemporâneo. O que trazemos para o encontro e o que oferecemos ao outro? É muito interessante: quando somos convidados para uma festa, pensamos em levar um presente. Quando somos convidados para um encontro, de acordo com a nossa escolarização, pensamos em ir para receber algo.

O P5 diz, “fico me perguntando se é uma expectativa ou um interesse”. Para muitos, “um desejo é da ordem do interesse” – ganhar algo com isso. Penso “naquilo que vou receber em troca” e, muitas vezes, isso anula essa ideia do encontro como presença. “Isso diz respeito ao preparo que eu tive para este encontro”. Não é apenas o semeador, mas “como o solo se prepara para esse encontro”. “Como foi a nossa?” Isso “diz muito sobre o como vou poder partilhar neste encontro”. Para mim, “o saber teórico é tão importante quanto outros”.

Você diz que o encontro “contém a aula”, mas também outras coisas que não são aula? O P5 responde: “e outras coisas que não marquei no plano de aula”. Veja, respondo: em alguns contextos, “aula é aquilo que o professor escreveu na louza, pois é aquilo que precisa estar no caderno e será cobrado na prova”. Quando, “há inúmeras coisas que fazemos antes e depois dessa aula que não é valorizado, entre outras coisas, porque não estão no nosso planejamento”.

O P5 diz: “muitas vezes, quando chego em sala de aula, não é um saber teórico, mas outras formas de saber que tenho que enfrentar, por exemplo, para enfrentar uma frase racista”. Precisamos “aprender a não limitar a relação”. Se “o kairos permitir outro assunto, eu paro a minha aula e aproveito essa oportunidade para trabalhar a relação”. Um tema que “tenho visto que emergiu mais de uma vez foi o tema da sexualidade” em sala de aula. “Eles não conseguem falar em algumas aulas

e quando têm uma boa relação com o professor, eles perguntam.” Daí, você faz o que, fala de motores? Então, “eu tenho que tomar uma decisão: se quero manter uma relação de confiança com o estudante?”.

Essa questão sobre o que falamos sobre o antes e o depois da aula, alguns autores chamam de currículo oculto, quando “partilhamos valores, nossas formas de ver o mundo”. Agora, “é importante pensar que quando fazemos isso estamos, não necessariamente, produzindo um discurso de verdade”. Há uma “diferença entre compartilhar o saber acumulado pela humanidade e as minhas experiências ou opiniões”.

Uma boa parte do nosso trabalho, que diz respeito a observar, perceber, acompanhar, essa parte sobre o “como fazemos” inexiste para a equipe pedagógica. É o que fizemos que tem valor e é utilizado na avaliação.

Temos, talvez, um certo receio ou ressalva quando alguém (da equipe pedagógica) vem acompanhar a aula. Essa, talvez, “fosse a oportunidade para mostrar o como eu faço”. Como, com qual cuidado, com qual atenção? Com qual vocabulário, de que maneira? As avaliações externas, por exemplo, vêm para “medir” o que o aluno aprendeu ou é capaz de resolver naquele momento ainda que não tenha aprendido. Vemos que “tudo aquilo que fizemos foi muito mais do que ensinar as coisas é deixado de lado”. Puxa! O P4 faz deste jeito e o P2 daquele jeito. Contudo, “a avaliação externa desconsidera” esses modos distintos de fazer.

Por outro lado, às vezes, a “popularidade” do professor é confundida com a afetividade ou com a sua prática. Assim, “como as pessoas recebem aquilo que fazemos, esse como, é muito importante”.

De que modo Foucault fazia? O que significa isto – querer marcar encontro fora da sala de aula, sessões privativas? Ele tem vinte e seis horas por ano para contar o que investigou e quer marcar encontros extras? O que faria em outro ambiente que não pode fazer nessa aulas? Talvez, tenha relação com esse conjunto de coisas que fazemos e não são valorizadas, porque, entre outras coisas, não são quantificáveis, não são mensuráveis.

As chamadas “premiação por resultados” praticada por alguns sistemas públicos de ensino se baseiam em avaliações por assiduidade, por frequência, e provocam inquietações na rede, como todos quererem migrar para escolas com

melhores índices, melhores indicadores, pois serão premiadas.

O P7 diz que “o período matutino não é o mesmo solo do periódo noturno, por exemplo, pois esse é composto por alunos trabalhadores”. Às vezes, “o solo não vai corresponder”. Digo, “quantos de nós não desejam trabalhar no período noturno justamente por esse menos?”. O P7 responde: exige mais esforço da gente.

É interessante como nos apropriamos do modo como o sistema de ensino funciona e nos apropriamos dessas lógicas, nem sempre conscientemente.

O P5 afirma que “esse discussão sobre o menos é da ordem do conteúdo”. O que “estamos dizendo é que sabemos que esse conteúdo teórico não é o grande objetivo”. Ele está aí, mas posso “diluí-lo”. Quando pensamos em uma aula, “pensamos nos sujeitos que estão ali”.

Por outro lado, há uma Pedagogia e, de outro, uma Andragogia. O ensino de crinças e o ensino de adultos. Trabalhar com crianças não é o mesmo do que trabalhar com adultos. Trabalhar com adolescentes, que estão “no meio desse caminho” é um desafio. O risco é reproduzir as mesmas aulas com todos. Temos dificuldade em “perceber as necessidades do outro” e “quero passar o rolo compressor sobre todos” porque “preparamos uma aula para o ensino médio e quero trabalhá-la em todas as turmas”.

O “nosso trabalho” consiste em extrair do conteúdo “o modo de lidar com aquilo” voltadas às necessidades de uma turma, que são distintas de outras. P5 retoma, “com os adolescentes, parece haver um campo nebuloso”. Com “adultos, é extremamente fácil, porque há um interesse sobre o trabalho”. Contudo, para além de dificuldades e facilidades, os adultos têm outras experiências que podem ser mobilizadas em favor das aprendizagens.

Prosseguindo na leitura da passagem anterior citada acima:

> Então, antes de poder organizar esse pequeno grupo, ou em todo caso esses pequenos encontros informais e exteriores ao curso e à instituição propriamente ditos, podem quem sabe esperar passar uma ou duas aulas. E seja semana que vem, seja em quinze dias, eu lhes proporei uma data e um lugar. Infelizmente, não quero fazer essa proposta a todo o mundo, porque entraríamos no caso [citado]. Mas, de novo, àqueles dentre vocês que realizando um trabalho preciso no âmbito universitário quisessem ter possibilidades de discussão, eu pedirei, se quiserem, que nos encontremos num lugar que proporei. Mais uma vez, não há nenhuma exclusão do público em seu perfil mais geral, ele tem todo o direito, como qualquer cidadão francês, de ser

> beneficiário, se assim podemos dizer, do ensino ministrado aqui. (Foucault, 2018, p. 3).

Encontrar os alunos “fora de sala de aula”. Após a leitura desse longo trecho, fazemos uma leitura (interrompida algumas vezes para apontamentos).

Todo e qualquer ser humano que quiser pode ter acesso a esses cursos, a essas aulas. De volta aos encontros “fora de sala de aula”, o que significam? Que momento é esse excedente?

O P7 diz que “já marcou horários com os alunos, fora de sala de aula, mas na escola”. Sobre o “vestibular, por exemplo, para trabalhar conteúdos que tenham interesse”. É difícil encontrar alunos “com interesse” e “temos que aproveitar”.

P6 diz que “não costuma trabalhar de graça”, mas que faria isso na escola pública. Na escola privada, não. Completa: “não gosto de encontrar o aluno fora da escola, pois não sei como as pessoas interpretam isso”. Tenho isso “como um cuidado”.

É importante observar que essas aulas de Foucault são, majoritariamnte, frequentadas por adultos.

Esse sexto encontro contou com cinco participantes: P2, P4, P5, P6, P7 e o investigador-anfitrião e condutor do grupo focal.

Ética e estética da existência são fundamentais neste capítulo em que o exercício docente é atravessado por uma preocupação fundamental com o agir, esse proceder diante do outro que implica compomisso, consciência e coerência.

Agir que se constitui como parte do domínio das práticas, como Dreyfus e Rabinov (2013, p. XXV), após longos diálogos com Foucault, constataram: “usa a genealogia de Nietzsche como ponto de partida para o desenvolvimento de um método que lhe permitia tematizar a relação entre verdade, teoria e valores e as instituições e práticas sociais nas quais eles emergem”.

7. PRÁTICAS DOCENTES: ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

O domínio das práticas é retomado neste capítulo, em sentido ampliado, para incluir não apenas o profissional e seu exercício cotidiano mas, profundamente, o sujeito que se transforma em um processo de subjetivação que demanda consciência de seus atos, de um lado, e relações de outro.

Praticar, exercitar, realizar um trabalho profissional que se aproxime de uma obra de arte. Pratica de vida que funciona como o lapidar, o esculpir, o aprimorar o si por meio de um trabalho contínuo de si sobre si.

Práticas de existência que incluem a vida, que incluem alma e corpo, que dizem respeito à construção de relações que possibilitem uma aprendizagem do outro. Tantas vezes negligenciada nos próprios processos formativos iniciais docentes, em favor de conhecimentos específicos de determinado campo do conhecimento e de metodologias de ensino ou didáticas que desconsideram o modo, a forma como construir essa relação.

Depreender esse esforço de aprimoramento, de aformoseamento, de ornamentação da vida, do que fazemos, do como fazemos, para além, para muito além do que é considerado como aula.

Prática docente, prática de si, prática que significa um fazer, um preparar, um estar com o outro. Essa expressão aparece quarenta vezes nos fragmentos selecionados para os últimos, em particular o último encontro de jan. 2023 e que também é o último curso de Michel Foucault no *Collège de France*.

Logo no início da primeira aula, ele anuncia:

> Este ano, gostaria de continuar o estudo da fala franca, da *parrhesía* como modalidade do dizer-a-verdade. Para aqueles de vocês que não estiveram aqui ano passado, recapitulo a ideia geral. [...] pareceu-me que seria igualmente interessante analisar, em suas condições e em suas formas, o tipo de ato pelo qual o sujeito, dizendo a verdade, se manifesta, e com isso quero dizer: representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade. [...] O estudo das formas “aletúrgicas”. [...] Assim: a partir de que práticas, através de que tipos de discursos se procurou dizer a verdade sobre o sujeito louco ou sobre o sujeito delinquente? A partir de que práticas discursivas se constituiu, como objeto de saber possível, o sujeito falante, o sujeito trabalhante, o sujeito vivente? É todo esse campo de estudo que procurei percorrer durante esse período (Foucault, 2011,

p. 4-5).

Foucault apresenta um campo de estudo que diz respeito a um conjunto de práticas, práticas de si. Ele se detém no ato pelo qual o sujeito “se manifesta” e “diz a verdade”:

> Esse tema me levou [...] à análise histórica das práticas do dizer-a-verdade sobre si mesmo. Foi fazendo essa análise que percebi uma coisa, a qual não esperava exatamente. [...] Mas creio que seria interessante situar essas práticas, essa obrigação, essa incitação a dizer a verdade sobre si mesmo num contexto mais amplo [...] é o da *epiméleia heautoû* (do cuidado de si, da aplicação a si mesmo). [...] Foi estudando essas práticas de si, como marco histórico em que se desenvolveu a injunção do ‘é preciso dizer a verdade sobre si mesmo’, que vi se delinear, de certo modo, um personagem, personagem constantemente apresentado como o parceiro indispensável, em todo caso o auxiliar quase necessário dessa obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo. [...] E é o outro presente e necessariamente presente na prática do dizer-a-verdade sobre si mesmo, que me reteve e me deteve (Foucault, 2011, p. 5-6).

Domínio das práticas de si, ação do sujeito sobre si, mas em relação. Esse outro, parceiro indispensável, tanto do dizer-verdadeiro quanto do cuidado de si como modalidades de práticas de si, de um trabalho contínuo do sujeito sobre si, têm certas características:

> Esse outro indispensável para que eu possa dizer-a-verdade sobre mim mesmo, seja ele o médico, o psiquiatra, o psicólogo ou o psicanalista – [...] esse outro tão necessário para que eu possa dizer a verdade sobre mim mesmo, esse outro na cultura antiga pode ser um filósofo de profissão, mas também qualquer um. [...] Pode ser um professor, um professor que faz mais ou menos parte de uma estrutura pedagógica institucionalizada [...] mas pode ser um amigo pessoal, pode ser um amante. Pode ser um guia provisório para um rapaz que ainda não atingiu de todo sua maturidade, que ainda não fez as opções fundamentais em sua vida, que ainda não é totalmente senhor de si mesmo, mas pode ser também um conselheiro permanente, que vai seguir alguém ao longo de sua existência e leva-lo até a sua morte (Foucault, 2011, p. 6-7).

Estatuto marcado por uma variabilidade, mas, essencialmente, por certa qualificação:

> O estatuto desse outro é variável, portanto. E seu papel, sua prática, não é tão mais fácil de isolar, de definir, já que, por certo lado, esse papel cabe à Pedagogia, se apoia nela, mas também é uma direção de alma. [...] O modo de vida sob todos os seus aspectos. [...] Para ser

> eficazmente o parceiro do dizer-a-verdade sobre si, [tem] certa qualificação. [...] A qualificação necessária a esse personagem incerto, um tanto nebuloso e flutuante, é certa prática, certa maneira de dizer que é precisamente chamada de parrhesía (a fala franca) (Foucault, 2011, p. 7-8).

Qualificação importante e que constitui o sujeito, que é conforme à sua atitude e ao seu modo de viver e, assim, ao seu discurso:

> Em suma, para que haja *parrhesía*, é preciso que, no ato de verdade, haja: primeiro, manifestação de um vínculo fundamental entre a verdade dita e o pensamento de quem a disse; [segundo], questionamento do vínculo entre os dois interlocutores (o que diz a verdade e aquele a quem essa verdade é endereçada). De onde essa nova característica da *parrhesía*: ela implica uma certa forma de coragem, coragem cuja forma mínima consiste em que o *parrhesiasta* se arrisque a desfazer, a deslindar essa relação com o outro que tornou possível precisamente seu discurso. De certo modo, o *parrhesiasta* sempre corre o risco de minar essa relação que é a condição de possibilidade de seu discurso (Foucault, 2011, p. 12).

Coragem de dizer a verdade que compõe um certo pacto, um pacto com o outro:

> Em todo caso, nesse dizer-a-verdade, se estabelece uma filiação na ordem do saber. Ora, vimos que o *parrhesiasta*, ao contrário, assume um risco. [...] O dizer-a-verdade do técnico, do professor une e vincula. O dizer-a-verdade do parrhesiasta assume os riscos da hostilidade, da guerra, do ódio e da morte. E se é verdade que a verdade do *parrhesiasta* [quando] o outro, diante dele, aceita o pacto e joga o jogo da *parrhesía* – pode nesse momento unir e reconciliar, isso só ocorre depois de ter aberto um momento essencial, fundamental, estruturalmente necessário: a possibilidade do ódio e da dilaceração (Foucault, 2011, p. 24).

Jogo do dizer-verdadeiro que implica em certa ruptura com o outro, na produção de certos efeitos sobre o sujeito que fala e sobre o sujeito que ouve. Efeitos que constituiem para o sujeito uma certa ética, um certo proceder:

> Bom, olhem, eu tinha algumas coisas a dizer no âmbito dessas análises. [...] notas – [...] a constituição ética de si mesmo supõe a aquisição de alguns conhecimentos mais ou menos numerosos e complexos que dizem respeito a domínios mais ou menos extensos e mais ou menos distantes ou próximos do próprio sujeito: a verdade fundamental sobre o mundo, a vida, o ser humano etc.; verdades práticas sobre o que convém fazer nessas ou naquelas circunstâncias,

> em suma, todo um conjunto de coisas a aprender: as mathémata. (Foucault, 2011, p. 297).

Constituir-se como sujeito, mas não de qualquer forma e não sem implicações:

> Mas, a constituição de si mesmo como sujeito ético implica também um outro jogo de verdade: não mais o do aprendizado, da aquisição de proposições verdadeiras com que nos armamos, nos equipamos para a vida e seus acontecimentos, mas o da atenção dada a nós mesmos, ao que somos capazes de fazer, e esses jogos de verdade não são do domínio das *mathémata*, não são coisas que se ensinam e se aprendem, são exercícios que fazemos sobre nós mesmos: exame de si; provas de resistência e outros controles das representações; dimensão da *áskesis*. Não é tudo: não basta esse exercício da verdade sobre si mesmo. Ele não é possível, ele só encontra um fundamento na base da atitude que é da Coragem da Verdade: ter a coragem de dizer a verdade sem nada dissimular e a despeito dos perigos que isso comporta. E é aí que encontramos a noção de *parrhesía*: noção política em sua origem e que, sem perder esse significado primeiro, se inflete juntando-se ao princípio do cuidado de si. [...] Mas já é tarde demais. Então, obrigado (Foucault, 2011, p. 297).

Constituição de si como sujeito ético, atento a si, que efetua um certo número de exercícios, de práticas de si. Por outro lado, essas são as últimas palavras de Michel Foucault nesse curso – por meio da reunião do dizer-verdadeiro ao cuidado de si, projeto desenvolvido nos três últimos anos (1982-1984). Este último encontro[27] de janeiro de 2023 foi realizado com a participação de quase todos os participantes (apenas P5 ausente).

Inicia-se com a questão da obediência, que Foucault afirma não se alinhar com o dizer-verdadeiro (Foucault, 2011, p. 295). O que significa isso para quem trabalha com crianças em um CEMEI e em escola?

O P2 inicia se questiona sobre esse “compromisso com a verdade” e sobre “essa coragem” para “transpor essa obediência”. Foucault “mostra uma Filosofia não só na teoria, mas na prática”. Prossegue: “o cuidado de si” não é uma atitude egoísta,

---

[27] Síntese do sétimo encontro: data: 30 de janeiro de 2023 - terça. Início: 14h30 às 15h00 com prelúdio musical; término: 18h00 – 18h30 com póslúdio musical. Gênero – sacra, altura baixa, apenas som. Discussão efetiva – grupo focal – 15h00 às 18h00. Gravação – tempo – 02h35’44”. Obra: CV (1984). Questão central: práticas docentes: estética da existência. Questões outras: constituição do sujeito ético, obediência e resistência.

mas cuidar de si mesmo.

O P7 retoma as “críticas de Foucault ao Cristianismo”. No sentido institucional, “ele coloca como nos leva a obedecer os dogmas sem percebermos”. O “Cristianismo tem uma estrutura de autoridade”. A relação de “autoridade e de poder impede que o sujeito (que obedece) conheça.

O P2 destaca que “quem fazia questionamentos eram taxados como loucos, como bruxas”. O P7 retoma: “o que é a verdade?” “É uma questão de autoridade”. O P4 menciona as práticas medicinais com ervas: “a arruda tem as propriedades curativas, medicinais”. São “coisas que são inocorporadas pela gente”.

O que é essa “estrutura de autoridade em sala de aula”. P4 responde – é o professor. O P2 e o P7 concordam. Contudo, “somos governados ou governamos”. Respondem os P1, P2, P4 e P7 – “ambos”.

De outra forma, “como responsáveis pela aprendizagem de um grupo, não organizamos uma estrutura de obediência em sala de aula? Respondem: sim.

O P2 diz, “com os pequenos”, é possível organizar para que “cuidem dos amigos”. É importante “tentar construir junto”. P1 diz que “as crianças cobram limites”. O P7 menciona que “a instituição não mantém uma certa norma de organização, a escola vira uma bagunça”. Você “vê que essas formas de indisciplina é um clamor à disciplina”.

Neste último curso, especialmente na segunda parte do curso, Foucault trabalha com algumas hipóteses, algumas ideias.

Proponho a leitura de uma passagem:

> O preceito fundamental é “reavalia o valor da tua moeda”; mas essa reavaliação só poderia ser feita pelo canal e o meio do “conhece-te a ti mesmo”, que substitui a moeda falsa da opinião que temos de nós mesmos, que os outros têm de você, por uma moeda verdadeira que é a do conhecimento de si. Podemos manipular nossa existência, podemos cuidar de nós mesmos como de uma coisa real, podemos ter em nossas mãos a moeda verdadeira da nossa existência verdadeira contanto que nos conheçamos a nós mesmos (Foucault, 2011, p. 212).

Ter em mãos “a moeda verdadeira da nossa existência”. O que significa?

O P2 diz que se trata de uma “Filosofia muito prática”. Significa que “temos

que estabelecer um limite nas nossas relações", para "nos valorizarmos".

Foucault fala, desde a HS, sobre uma "vida filosófica". É importante considerarmos que: "a vida filosófica é uma manifestação da verdade – a prática filosófica não é só o ensinar Filosofia, mas é também viver a Filosofia – como domínio de si mesmo". É "uma espécie de vida como testemunho" na medida em que consigo agir com coerência, conforme o que penso e de acordo com aquilo que cobro dos outros".

Vocês reiteraram nas entrevistas individuais: "como é importante que o professor cumpra o que promete às crianças". Foucault, prossigo, "fala no final – que tipo de existência?" É "uma escolha" que faz com que "aquilo que somos se manifeste por meio das nossas atitudes". A vida, pois, "como um espelho do que pensamos, do que acreditamos". Em uma palavra: "é coerência". Uma "vida com coerência", mesmo que Foucault não empregue essa palavra.

O P7 diz que "muitos querem viver essa coerência dentro da escola e acabam adoecendo, em função de não haver estrutura (na escola)". Foucault propõe, nesse último curso, prosseguir quanto ao dizer-verdadeiro. O que "ele nos diria sobre esse "ser professor" ou "estar professor"?

O P7 afirma: "eu sou professor, não caí de para-quedas". Eu "gosto do que faço, sei dos problemas e das dificuldades e não romantizo". Acredito "na relevância social da educação para transformar as pessoas". O P2 diz que "não ocupamos esse lugar de reconhecimento".

Quem era o professor desse círculos filosóficos que Foucault menciona? O quanto é importante a docência para nós, para além do lugar que a sociedade confere?"

Por outro lado, é "uma escolha nossa ter mais de um vínculo profissional" em função de uma remuneração insuficiente, "não termos um tempo de qualidade com o nosso aluno", com "poucas aulas". O P7 diz que 'se interessou pela área de formação licenciada em função da experiência de sala de aula, como aluno, no ensino médio". Entendo "o amor de outra forma, o amor ao conhecimento, como uma missão". "Minha missão é praticar essa disciplina". Agora, "se esse conhecimento vai transformar o outro não cabe apenas a mim". O P7 completa: "eu sou professor", mas "às vezes, podemos cometer algum erro, corremos esse risco de perder o emprego".

“Praticar essa *parrhesía* implica risco”.

Essa questão do conhecimento não implica em um pacto? O outro, o aluno, não precisaria realizar determinado número de atividades como ouvir, anotar, questionar? Por que parece que vivemos uma espécie de “inversão – um governo das crianças sobre nós”? Porque “a escola nós pede para cuidar deles, mas parece que não há uma preocupação com a aprendizagem”.

O P7 acrescenta, “parece que nos cobram ser um professor animador”. Na primeira aula, “eu converso com os alunos”. Eles “ficaram maravilhados porque falei com eles, porque os ouvi”. Ouço muito sobre “fazer algo diferente” ou “utilizar determinado recurso, certo instrumento” em sala de aula.

Agora, por que o outro “não quer aprender”? Não seria necessário prepará-lo para a aprendizagem?

O P2 diz que há quatro princípios no texto:

> Eis porque o Cinismo me interessa e o que eu gostaria de tentar identificar com ele. Vocês estão vendo como o estudo dele pode, a meu ver, se relacionar à questão das práticas e das artes de Existência: [...] Gostaria agora de estudar como o Cinismo colocou a questão da vida filosófica e como a praticou. [...] Primeiro, para o Cinismo, a Filosofia é uma preparação para a vida – [...] Segundo, essa preparação para a vida – aqui também, princípio bem conhecido que vocês reconhecem facilmente – implica ocupar-se antes de tudo de si mesmo. [...] Terceiro [...] o de que, para se ocupar de si mesmo, deve-se estudar apenas o que é realmente útil na e para a existência. [...] Quarto, enfim. Você precisa tornar a vida conforme aos preceitos que formula. [...] Só pode haver verdadeiro Cuidado de Si se os *Princípios* formulados como princípios Verdadeiros forem ao mesmo tempo garantidos e autenticados pela Maneira como se Vive (Foucault, 2011, p. 208-10).

As Práticas da Existência e a procura de uma vida bela, uma vida que é esculpida. Quatro regras: “preparação para a vida”; “ocupar-se de si”; “aprender apenas o útil para a existência” e;

Percebemos, em sala, os alunos que foram e aqueles que não foram preparados para estar ali. O nosso “desafio”, é justamente o que fazer com esse que “não foram preparados” para aprender. Aqueles que não receberam orientação, em casa, para “respeitar o professor”, para “fazer a lição”, para “se dedicar à aprendizagem”. Nesse sentido, P1 ressalta, “é um grande desafio, mas também uma necessidade, trabalhar com todos os alunos em sala”.

O cínico descrito pelo Foucault parece “o oposto” do sentido que costumamos empregar normalmente – diz o P7. O “cínico não é o dissimulado”, mas “o não dissimulado, o não misturado, o reto, o imóvel e o incorruptível – é aplicável, seja em suas quatro significações, seja nesta ou naquela dentre elas, a maneira de ser, maneiras de fazer, maneiras de se conduzir ou formas de ação” (Foucault, 2011, p. 193).

O P2 cita outra passagem, em seguida:

> O cínico é um combatente cuja luta pelos outros e contra os inimigos toma a forma de resistência, do despojamento, da provação perpétua de si sobre si, mas também da luta na humanidade, em relação à humanidade, pela humanidade inteira. O cínico é um rei de miséria, um rei de resistência, um rei de dedicação. Mas é um rei que combate, que combate ao mesmo tempo por si mesmo e pelos outros (Foucault, 2011, p. 247).

O cínico é aquele que apresenta a sua vida como aquilo que acredita, aquilo que é, a sua essência. Sua luta, seu combate é o que o define como, segundo o próprio Foucault:

> é aquele que, retomando os temas tradicionais da verdadeira vida na Filosofia Antiga, transpõe esses temas, reverte-os em reivindicação e afirmação da necessidade de uma vida outra. E, depois, através da imagem e da figura do rei de miséria, ele transpõe mais uma vez essa ideia da vida outra em tema de uma vida cuja alteridade deve levar à mudança do mundo. Uma vida outra para um mundo outro (Foucault, 2011, p. 253).

Vida cuja alteridade deve transformar este mundo, esta prática, esta existência. Esse sétimo e último encontro contou com sete participantes: P1, P2, P3, P4, P6, P7 e o investigador-anfitrião e condutor do grupo focal.

O cínico é a expressão da verdade no próprio corpo. O exercício da docência é, também, um agir corajoso diante do outro, de outra cultura, de outra família, com outras práticas, mas que possibilita uma participação importante nesse contato intergeracional que, apesar das questões institucionais, permite o estar com o outro, o apresentar-se ao outro como um agente de transformação, de si e desse outro, mas com extremo cuidado com esse exercício do poder e com base em um *êthos* que se constitui nesse exercício docente contínuo.

Este capítulo expressa alguns desses desafios acerca de um agir belo e

compromissado consigo e com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa experiência coletiva de janeiro de 2023, alimentada por todas as demais referidas a partir de 2013, tem-se um Michel Foucault bastante diverso daquele mais conhecido dos leitores brasileiros – o do Vigiar e Punir (1975), inúmeras vezes reeditado e ainda fascinante – não apenas pela narrativa, mas, profundamente, pelo modo como ela é apresentada.

Da mesma forma, mas em um deslocamento gradativo entre 1976 e 1981, Foucault traz à tona o poder e o saber, se bem que ainda presentes, para dar relevo ao resgate da Antiguidade, de duas expressões que lhe são muito caras e que dizem respeito ao Si: o cuidado e o dizer-verdadeiro.

O primeiro é uma manifestação de emancipação, de compreensão gradativa, de autoconhecimento conduzida por Sócrates com o Alcibíades, o futuro príncipe que sabe (sem saber) como governar a *polis*. Nessa trama, Alcibíades é levado a perceber que deve cuidar (de ou em Si) do que há de mais precioso em si: de sua alma. E isso, de modo especial, por meio da retomada de uma imagem fundamental a estes exercícios do pensamento de janeiro de 2023 – o espelho.

O segundo diz respeito não apenas ao dizer verdadeiro, segundo o que acredita o emitente do discurso, o enunciador, mas um dizer-a-verdade que diz respeito a Si, que importa em certo risco, iminente, que pode chegar até a morte. Significa que há um preço a pagar por essa expressão de veridicção, termo tantas vezes empregado nos Cursos (principalmente os dois últimos – GSA e CV). É que o governo de si e dos outros, assim como no cuidado de Si, está implicado com um certo conjunto de atividades do sujeito que produz um certo número de efeitos para si e para os outros.

Nesse contexto, de resgate de ideias tão preciosas da Antiguidade, Foucault realiza um retorno crucial e existencial a Sócrates, o mestre do cuidado e, ao mesmo tempo, o parresiasta por excelência, para conformar uma certa História da Filosofia ocidental que passa por estoicos, epicuristas e cínicos, a fim de, com esses, e precisamente na segunda metade desse último curso (1984), expressar, em suas palavras e como último ato filosófico, A Coragem da Verdade, uma disposição de buscar quem somos e como nos constituimos a nós mesmos, ao outro, não como um

modo de exibicionismo mas como expressão de um processo de encontro consigo, de compreensão apurada de si e de enunciação do que vai em si e é compreendido como verdadeiro em cada momento.

Não obstante, Foucault contrapõe esse processo de Si, próprio das Filosofias pagãs ao movimento ascético apropriado pelo Cristianismo dos primeiros séculos d.C. (sobretudo os dois primeiros), ocasião em que os pais da Igreja, coletivamente, retomam esse movimento interno do sujeito, essA Hermenêutica do Sujeito para produzir, entre outros efeitos, um verdadeiro Governo dos Vivos, bastante estruturado, que se reflete, mais e mais, como expressão dO Governo de Si e dos Outros, agora direcionado a um outro mundo.

Em uma viagem alucinante, justamente nessas últimas aulas do Curso derradeiro, cujo ápice pode ser visto exatamente na última aula – de 28 de março de 1984 – é o retorno aos dois primeiros séculos que evidencia o que se fez do cuidado de si e do dizer-a-verdade sobre si ao longo do século XX. A desesperança e o ceticismo que se seguiram ao Racionalismo, são retomados nesse final de século XX (e mesmo neste início de século XXI) ao modo de uma espécie de desorientação na qual, toda uma "armadura para a vida" direcionada para este mundo deixa de ter sentido em uma expectativa de concretização de uma vida plena em outro mundo.

Assim, este mundo e o outro mundo são cenários de uma aventura histórico-filosófica por meio da qual Foucault revisita a Filosofia Antiga (pagã) e a Filosofia Cristã dos primeiros séculos, dos Pais da Igreja, para pensar e problematizar quem e o que somos no presente, o que fazemos de nós mesmos e dos outros, além de pemitir que façam de nós e desses algo que não condiz com a nossa vontade, com o nosso desejo.

Essa é, por sinal, uma última dimensão fundamental desse percurso – o desejo – que impulsiona a docência, que fora resgatado em sua positividade, em certo sentido, por Deleuze e Guatarri, e que move Foucault a partir de uma atitude filosófica intensa, inquieta e incessante.

O que tudo isso tem a ver com a Educação, com o Ensino e com nossa Prática Docente? Pois bem, tomamos elementos da prática docente de Michel Foucault, descritos nesses três últimos Cursos ao modo de um espelho, não para olhar exatamente para esse filósofo contemporâneo do século XX, mas para nós mesmos,

para a nossa condição existencial incompleta, para o nosso fazer em sala de aula com o outro, que não necessariamente se limita à aula, mas que pode, por outro lado, ser tomado como um encontro. Pleno de possibilidades, mas profundamente marcado pela constituição de uma relação intensa, de acolhimento, de partilha, de desejo e de privilégio quanto à participação na constituição do outro, nossa constituição como sujeitos que são capazes de movimentos do pensamento, mas também de práticas coletivas como expressão de uma Pedagogia que se completa, necessariamente, com e por meio do outro.

Tomamo-nos para pensar a prática docente a partir das nossas realidades e possibilidades. Pensar e problematizar esse estar com o outro.

Com esse propósito, os encontros de janeiro de 2023 fizeram emergir elementos de uma prática docente que guarda familiaridade com um conjunto de preocupações comuns a todos nós, que nos vemos diante de um coletivo, um conjunto de seres humanos, com individualidades relevantes e fundantais, com um outro que se apresenta diante de nós, cotidianamente, com vistas à constituição de si, com variados graus de consciência e de comprometimento. Esse foi e é um grande desafio: o de olhar para nós mesmos, o de prescrutar nossa ações, nossas atitudes, nossa constituição como educadores e como sujeitos no presente.

É dessa forma que, antes de uma conclusão, compartilhamos um percurso, uma caminhada, um conjunto de pontilhados que cada leitor pode, na medida do seu interesse, retomar.

Na medida em que deseje ensaiar essas duas modalidades de um trabalho contínuo de si sobre si: o cuidado de si e o dizer-a-verdade sobre si mesmo. É essencial, contudo, perceber como, a partir de Foucault, tais práticas prescindem do outro. Da mesma forma, estes escritos se realizaram apenas por meio desse vínculo precioso e irrecusável.

É o domínio da prática, contudo, que revela pelo modo de problematização foucaultiano que o que fazemos em sala de aula possui significados para além do imediato, que um professor não apenas ensina, mas convive, influencia, exemplifica ainda quando não fala certo modo de agir, de compartilhar e de ser na atualidade.

Prática essa que se constituiu como o principal objeto de investigação de Michel Foucault.

O que se afirmou na página 17 desta tese, sobre “far-se-á essa verificação a partir da devolutiva pós-defesa da Tese, por meio de uma nova partilha”, será realizado no primeiro semestre de 2025, como forma de devolutiva e reflexão acerca do processo constituído coletivamente.

Sobre a resposta à questão: “o que faz um professor, em sala de aula, quando não ensina”, ele constitui com o outro, o seu aluno, uma relação. Ele tece a partir de seu éthos a constituição de uma forma de pensar, de dialogar, de estar com o outro, de investir em algo essencial para que a aprendizagem possa acontecer, uma relação entre humanos.

Quanto ao que há de radicalmente distinto em Foucault que possibilita tal conjunto de ações, é a busca incessante para compreender o presente, por meio das práticas discursivas e não discursivas, mas compõe o que somos e o que fazemos.

Muito obrigado a todos por essa caminhada.

REFERÊNCIAS

BÁRCENA, F. ***Maestros y Discípulos, Anatomía de una Influencia***. Madrid: Ápeiron Ediciones, 2020.

CHAILLAT, F. ***Foucault contre lui même*** (**Foucault contra Foucault).** Documentário Completo e Legendado. Paris, 2014, duração 53'18. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PSsJ-62CqKE . Acesso em 24.jul. 2023.

CHARTIER, R. Escutar os Mortos com os Olhos. **Estudos Avançados USP**, 2010, 24 (69). Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510/12252 . Acesso em 08.fev. 2024.

CORRÊA, A.M.C.; OLIVEIRA, G. S.; OLIVEIRA, A.C. O Grupo Focal na Pesquisa Qualitativa: princípios e fundamentos. **Revista PRISMA**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 34-47, 2021. Disponível em: https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/41/32. Acesso em 10 out. 2024.

DREYFUS, H. L.; RABINOV, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª. ed., 2ª. Tir. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do *Collège de France*.** Tradução de Andréa Daher e consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1997.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade** – Curso do *Collège de France* (1975-1976). 1ª. ed., 4ª. tir. (2005). Edição estabelecida por Mauro Botani e Alessandro Fontana sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999 (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, M. **A Coragem da Verdade** – Curso do *Collége de France* (1983-1984), 1ª. ed., Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011 (Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito** – Curso do *Collège de France* (1981-1982), 3ª. ed., 3ª. tir. Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014 (Obras de Michel

Foucault).

FOUCAULT, M. “O que são as luzes?” In: BARROS, M. J. **Michel Foucault**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: GEN / Forense Universitária, 2015, p. 351-68 (Coleção Ditos e Escritos II).

FOUCAULT, M. **O Governo de Si e dos Outros** – Curso do *Collége de France* (1982-1983), 1ª. ed., 4ª. tir., Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2018 (Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, M. “Le Souci de la Vérité: entretien avec F. Ewald”. *In*: _____. ***Dits et Écrits, II*** – 1976-1988. Édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris: Quarto Gallimard, 2017, éd. rev., p. 1487-97, texto n. 350.

GALLO, S. “Na contramão do conformismo pedagógico: o aprender como relação diferencial no pensamento”. *In*: _____ (Org.). **Diferenças e Educação**: escapar ao inconformismo. São Paulo: Intermeios, 2021, p. 137-52.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GROSS, F. “Situação do Curso”. In: FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito** – Curso do *Collège de France* (1981-1982), 3ª. ed., 3ª. tir. Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014 (Obras de Michel Foucault).

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, T.T. **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LOPES, R. B. Esboço para um pensamento da diferença e do devir deficiente na Educação. *In*: ***Childhood & Philosophy***, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, maio-ago. 2016, p. 277-308. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5120/512055734005.pdf. Acesso em 24.jul. 2023..

PARO, V. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, D. S. Docência, Escola e Escolarização – uma entrevista de Michel Foucault para a *Periscope* em 1975. *In*: **Horizontes (USF)**, v. 37, 2019, p. 1-9.

Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/791. Acesso em 24.jul. 2023.

PEREIRA, D. S.; SILVEIRA, C.R.; AZEREDO, L.A.; SOUSA, M.S.L.; REZENDE, C.P.; QUEIROZ, J.L.S.; NASCIMENTO, L.P.G.X.; CÂNDIDO, M.L. É preciso defender a sociedade no presente: reflexões a partir do Curso de Foucault no *Collège de France* em 1976. RGSA, **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v, 18, n. 2, 2024, p. 1-14. Disponível em: https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/4457/1464. Acesso em 07.jul. 2024.

PETITJEAN, G. Transcrição da Atmosfera dos Cursos[28]. *In:* FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito** – Curso dado no *Collège de France* (1981-1982), 3ª. ed., 3ª. tir. (2018). Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010 (Obras de Michel Foucault), p. XII. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/foucault-hermeneutica-do-sujeito.pdf . Acesso em 04.jan. 2023.

RESSEL, L. B. **Vivenciando a Sexualidade na Assistência de Enfermagem: um estudo na perspectiva cultural**. Tese (Enfermagem). São Paulo: Escola Paulista de Enfermagem, 2003.

ROMÃO, E. A Educação do educador na sociedade maquínica: a ética e a estética da docência e do desejo de docender. *In*: **Filosofia & Educação**, v. 10, n. 1, p. 58-89, jan.-abr. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651999/17697 Acesso em 24.jun. 2023.

SILVA, N.M.A.; FREITAS, A.S. A ética do cuidado de si no campo pedagógoico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. **Pro-posições**, v. 26, n. 1 (76), jan.-abr. 2015, p. 217-33.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**, 2ª. ed., 1ª. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 (Coleção Pensadores & Educação, 5).

YASBEK, A. C. **10 Lições sobre Foucault**, 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012 (Coleção 10 Lições, 8).

[28] Não há esse título ou subtítulo na p. XII, mas uma frase que abre o comentário e que inscreve tais afirmações no ano de 1975.

APÊNDICE

(78 páginas – p. 144-222)

Quadros com os Fragmentos dos Cursos de (78 p.):

1 – 1982 (HS) – p. 145-78 - 34 p.;
2 – 1983 (GSA) – p. 179-206 - 28 p.;
3 – 1984 (CV) – p. 207-222 - 16 p.

Leituras indicadas (HS – Aulas 1 a 6 – primeira e segunda partes)

Passagens apontadas:

Aula 1 / Parte	Pág. 2ª. Ed. 2006	Pág. PDF / pos.	Par.	Pág. 3ª. Ed. 2010	Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)
06.jan. 1982					
1ª. hora	3	13/2ª.	**1º.**	3	*Propus-me neste ano a experimentar o seguinte **procedimento**: ministrar duas horas de **aula** (9h15min a 11h15min), com um pequeno intervalo de poucos minutos após uma hora, a fim de lhes permitir descansar ou ir embora se estiverem enfadados e para que também eu possa descansar um pouco. De todo modo e na medida do possível, procurarei ainda **diversificar** um pouco as **duas horas** de **aula**, isso é, apresentar, de preferência na **primeira hora** ou em todo caso **numa das duas horas**, uma **exposição** um pouco mais, digamos, **técnica e geral**; e depois, na **outra hora**, algo que, preferencialmente, se aproxime de uma **explicação de texto**, contando, é claro, com todos os **obstáculos e inconvenientes** que estão ligados às circunstâncias da nossa **instalação**; ao fato de que não se pode distribuir-lhes os textos, de que não se sabe quantos vocês serão, etc. Enfim, vamos tentar. Se não der certo, procuraremos encontrar para o próximo ano ou talvez para este ano mesmo, um outro **procedimento**. É muito **incômodo** chegarem, de modo geral, às 9h15min**?** Não? Tudo bem? Então vocês são mais favorecidos que eu.*
	4	14/1ª.	**2º.**	3/4	*No ano passado **tentei entabular uma reflexão histórica** sobre o **tema** das relações entre subjetividade e verdade. (...)*
	4	14/1ª.	**2º.**	4	*(...) No **presente ano**, gostaria **de me desprender** um pouco desse **exemplo** preciso, bem como deste **material** particular concernente aos afrodisia e ao regime dos comportamentos sexuais e, **desse exemplo** preciso, **extrair os termos mais gerais do problema** "sujeito e verdade". Mais exatamente: não pretendo, em caso algum, eliminar ou anular a dimensão histórica na qual **tentei situar o problema das relações** subjetividade/verdade, mas, ainda assim, gostaria de **fazê-lo aparecer sob uma forma bem mais geral**. A **questão** que apreciaria **abordar neste ano** é a seguinte: **em que forma de história foram tramadas**, no Ocidente, as **relações** que não estão suscitadas pela prática ou pela análise histórica habitual, entre estes dois elementos, o "sujeito" e a "verdade".*
	4	14/1ª.	**3º.**	4	*Gostaria então de tomar como **ponto de partida** uma noção sobre a qual creio já lhes **ter dito algumas palavras no ano passado**. Trata-se da noção de **"cuidado de si mesmo"**. Com esse termo tento traduzir, bem ou mal, uma **noção grega** bastante **complexa e rica**, muito **frequente** também, e que **perdurou longamente** em toda a cultura grega: a de epiméleia heautoû, que os latinos traduziram, com toda aquela insipidez, é claro, tantas vezes denunciada ou pelo menos apontada, por algo assim como cura sui. Epiméleia heautoû é o **cuidado de si mesmo**, o fato de **ocupar-se consigo**, de **preocupar-se consigo**, etc. (...)*
	10	17/1ª.	**7º.**	8	***Detenho-me aqui** por um instante. Queria simplesmente **lhes assinalar** estas **passagens** em que Sócrates se apresenta essencialmente como aquele que incita os outros a se ocuparem consigo mesmos, **propondo** que **observemos** três ou quatro **coisas importantes**. (...)*
	11	17/2ª.	**8º.**	9	*(...) O **cuidado de si é** uma espécie de **aguilhão** que deve ser implantado **na carne dos homens**, **cravado na sua existência**, e constitui **um princípio de** agitação, **um princípio de** movimento, **um princípio de** permanente **inquietude** no curso da existência.(...)*
	14	19/1ªe 2ª.	**11**	11/2	***É claro que**, no curso dessa história, **a noção ampliou-se**, **multiplicaram-se suas significações**, **deslocaram-se** também. (...) por ora devemos **reter**. (...) uma **atitude geral**, (...) de ter relações com o outro (...) uma **atitude para consigo, para com os outros, para com o mundo**. (...) Uma **certa forma de atenção, de olhar**. (...) Implica que **se converta o olhar**, do exterior, (...) dos outros,*

					do mundo, etc. ***para "si*** *mesmo". (...) 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.(...)*
	15	19/2ª.	**12**	12	*Temos pois, com* ***o tema do cuidado de si****, uma* ***formulação filosófica precoce****, por assim dizer, que aparece claramente* ***desde o séc. V a.C.*** *e que vai* ***até os sécs. IV-V d.C.*** *percorre* ***toda a Filosofia Grega, Helenística e Romana****, assim como a* ***Espiritualidade Cristã****. (...) Enfim, com a noção de epiméleia heautoû, temos todo um corpus definindo uma* ***maneira de ser****, uma* ***atitude****,* ***formas de reflexão****,* ***práticas*** *que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na História das Representações, nem somente na História das Noções ou das Teorias, mas na própria História da Subjetividade ou, se quisermos, na História das Práticas da Subjetividade. (...)*
	24	24/1ª.	**22**	19	*Bem, se quisermos, um* ***pequeno repouso*** *de cinco minutos e* ***recomeçaremos*** *em seguida.*
2ª. hora	35	29/2ª.	**23**	25	*Apesar de* ***minhas boas resoluções*** *e de* ***um emprego bem enquadrado do tempo****,* ***não me ative*** *inteiramente ao horário, conforme pretendia. Por isso,* ***duas ou três palavras ainda sobre o tema geral*** *das* ***relações entre Filosofia e Espiritualidade*** *e [sobre] as razões pelas quais a* ***noção de cuidado de si foi*** *pouco a pouco* ***eliminada do pensamento e da preocupação filosóficos****.*
	41	32/2ª.	**27**	29/30	*(...) Passemos agora a* ***um exercício mais simples. Retornemos aos textos****. (...) Neste ano – e repito,* ***ressalvadas minhas imprudências cronológicas e minha incapacidade de cumprir o emprego do tempo*** *– tentarei* ***isolar três momentos*** *que me parecem* ***importantes****: momento socrático-platônico, de* ***surgimento da*** *epiméleia heautoû* ***na reflexão filosófica****; em segundo lugar, o* ***período de ouro*** *da cultura de si, da cultura de si mesmo, do cuidado de si mesmo, que pode ser situado* ***nos dois primeiros séculos de nossa era****; e depois a* ***passagem aos sécs. IV-V****, passagem, genericamente,* ***da ascese filosófica pagã*** *para o* ***ascetismo cristão****.*
	45	34/2ª.	**30**	33	*(...) Quanto* ***à educação****, aquela que recebeste, podes efetivamente compará-la à dos lacedemônios e dos persas? Do lado de Esparta [encontramos] uma breve descrição da educação espartana apresentada, não como modelo, mas* ***como referência de qualidade****: uma educação que* ***assegura as boas maneiras,*** *a* ***grandeza de alma****, a* ***coragem****, a* ***resistência,*** *que dá aos jovens o* ***gosto pelos exercícios****, o* ***gosto pelas vitórias e pelas honras****, etc. Do lado dos persas também – as* ***vantagens da educação*** *recebida são muito* ***grandes****; educação que concerne ao rei, ao jovem príncipe que desde a [mais] tenra idade – enfim, desde a idade de compreender – é cercado por* ***quatro professores****: um que é o professor* ***de sabedoria*** *(sophía), outro que é professor de* ***justiça*** *(dikaiosýne), o terceiro que é mestre de* ***temperança*** *(sophrosýne), e o quarto, mestre de* ***coragem*** *(andreía).*
	48	36/1ª.	**33**	35	*(...) vemos que a noção de* ***cuidado de si****, essa* ***necessidade de cuidar de si*** *mesmo está* ***vinculada à insuficiência da educação*** *de Alcibíades. Através dela porém é* ***a própria educação ateniense que é inteiramente insuficiente****, e sob dois aspectos: o aspecto, se quisermos, propriamente* ***pedagógico*** *(o* ***mestre*** *de Alcebíades* ***nada valia****, era um escravo familiar e doméstico); crítica, igualmente, em outro aspecto, menos imediatamente clara, mas que se insinua ao longo de todo o começo do diálogo, a saber,* ***a crítica do amor****, do éros pelos rapazes que, para Alcibíades,* ***não teve a função que deveria ter tido****, já que foi assediado, assediado por homens que, na realidade, dele só queriam o corpo, mas* ***não ocupar-se com ele*** *– este tema reaparecerá um pouco mais adiante – ou* ***não queriam incitar Alcibíades a ocupar-se consigo mesmo****. (...)*
	50/1	37/1ª. e 2ª.	**37**	37	*(...)* ***O que está em jogo no diálogo*** *é, pois: qual o eu de que devo ocupar-me a fim de poder, como convém, ocupar-me com os outros a quem devo governar? (...)*
	51	37/2ª.	**38**	38	*Bem, eu lhes* ***agradeço****, e na próxima semana então* ***começaremos também às 9h15. Tentarei terminar esta leitura*** *do diálogo.*
Aula 2 / Parte	**Pág. 2ª. Ed. 2006**	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
13.jan. 1982					
1ª. hora	55	39/2ª.	**1º.**	41	***Começamos****, na última aula,* ***a leitura do diálogo*** *de Platão,* ***Alcibíades****. (...)* ***gostaria de prosseguir*** *nessa leitura.* ***Havíamos parado*** *no aparecimento daquela fórmula que* ***pretendo estudar este ano, em toda a sua extensão e evolução: "ocupar-se consigo***

					mesmo” *(heautoû epimeleîsthai). (...)*
	56	40/1ª.	**2º.**	42	*Segundo elemento, certamente ligado ao primeiro,* ***é o problema da Pedagogia.*** *Trata-se da* ***crítica****, também ela tão familiar aos diálogos socráticos,* ***à Pedagogia*** *e* ***à Pedagogia*** *sob suas* ***duas formas****.* ***Crítica****, sem dúvida,* ***à educação****,* ***à prática educativa*** *em Atenas,* ***comparada****, com grande* ***desvantagem*** *para os atenienses,* ***à educação espartana*** *que implica em* ***rigor contínuo****, a* ***forte inserção*** *no interior de* ***regras coletivas****. A* ***educação ateniense*** *também é* ***comparada*** *– o que é mais estranho e menos frequente nos diálogos socráticos e mais característico dos últimos textos platônicos –, e também aí* ***em desvantagem****, com* ***a sabedoria dos persas****, que* ***sabem fornecer****, ao menos aos seus jovens príncipes, os* ***quatro grandes mestres necessários****,* ***capazes de ensinar as quatro virtudes fundamentais****. Essa é* ***uma das vertentes da crítica às práticas pedagógicas*** *em Atenas. O* ***outro aspecto*** *dessa mesma crítica recai, certamente, sobre* ***a maneira como se passa e se desenrola o amor entre homens e rapazes****. O amor pelos rapazes, em Atenas,* ***não consegue honrar a tarefa que seria capaz de justificá-lo e fundá-lo****. Os homens adultos* ***assediam*** *os jovens enquanto estão no esplendor da sua juventude. Mas* ***os abandonam*** *quando estão naquela idade crítica em que, precisamente, tendo já* ***saído da infância e se desvencilhado da direção e das lições dos mestres da escola****, necessitam de* ***um guia para se formar nessa coisa outra****, nova, para a qual* ***não foram de modo algum formados por seu mestre****: o exercício da* ***política****. Necessidade, portanto, decorrente da* ***dupla falha pedagógica*** *(escolar e amorosa), de* ***se ocupar consigo****. (...)*
	58	41/1ª.	**4º.**	43	*(...) 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 (de que voltaremos a tratar mais longamente) 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.*
	58/9	41/1ª. e 2ª.	**5º.**	43/4	*(...) há muito explicitamente uma* ***interrogação*** *bem* ***sistemática****, com dois segmentos:* ***o que é “si mesmo”, o que é “ocupar-se”?*** *(...) Contudo, ainda assim,* ***não se deve esquecer e é preciso reter sempre na memória****, que essa exigência de* ***ocupar-se consigo****, essa* ***prática – ou antes – o conjunto de práticas*** *nas quais* ***vai manifestar-se o cuidado de si*** *– enraíza-se, de fato,* ***em práticas muito antigas, maneiras de fazer, tipos e modalidades de experiência que constituíram o seu suporte histórico****, e isso bem antes de Platão, bem antes de Sócrates.(...)*
	60	42/1ª.	**6º.**	45	*Todo esse* ***conjunto de práticas****, além de outras,* ***existia*** *pois,* ***na civilização grega arcaica****. Seus* ***vestígios*** *são ainda encontrados durante muito tempo. Ademais,* ***a maior parte delas*** *já havia sido* ***integrada no interior de um movimento*** *espiritual, religioso ou filosófico muito conhecido, que é o* ***Pitagorismo*** *com seus componentes* ***ascéticos****. (...)*
	62/3	43/1ª. e 2ª.	**7º.**	46/7	*Enfim, faço estas* ***indicações para lhes dizer*** *que, antes mesmo da* ***emergência da noção*** *de epiméleia heautoû no* ***pensamento filosófico*** *de Platão, está atestada, de modo geral e, particularmente nos pitagóricos,* ***uma série de técnicas que concernem a algo como o cuidado de si****. (...) a* ***técnica da concentração da alma****, a* ***prática do isolamento****, do* ***retiro de si em si mesmo****. (...)* ***práticas de rigidez, de resistência à tentação****.(...)*
	63	43/2ª.	**8º.**	47	*De resto,* ***creio que a difusão dessas técnicas de si no interior do pensamento*** *platônico foi apenas* ***o primeiro passo*** *de um* ***conjunto de deslocamentos****, de* ***reativações****, de* ***organização e reorganização destas técnicas*** *naquilo que viria a ser a* ***grande cultura de si*** *na Época Helenística e Romana. (...)*
	64/5	44/1ª. e 2ª.	**9º.**	48	*(...) Corre-se* ***um grande risco de não saber bem o que fazer quando se quer ocupar-se consigo*** *e, no lugar de obedecer [às] cegas ao princípio “****cuidemos de nós mesmos****”, deve-se pelo menos perguntar tí esti tò hautoû epimélesthai (o que é ocupar-se de si)? Afinal,* ***sabemos*** *muito bem ou sabemos mais ou menos o que é ocupar-se com* ***nossos sapatos****. Há uma* ***arte para isso****, a* ***do sapateiro****. E o* ***sapateiro sabe perfeitamente ocupar-se com eles****. Sabemos perfeitamente o que é* ***ocupar-se com nossos pés****. O* ***médico*** *(ou o* ***ginasiarca****)* ***dá conselhos*** *a respeito,* ***é especialista nisto.*** *Mas quem sabe exatamente o que é “ocupar-se consigo mesmo”? (...) O que é este eu? (...)* ***Que forma deve ter esse cuidado, em que deve ele consistir?*** *(...) (o que é o eu e o que é o cuidado?) (...)*
	72	48/1ª.	**12**	54	*(...) Com efeito, a partir do momento em que* ***incide sobre a alma*** *enquanto* ***sujeito****, o* ***cuidado de si*** *poderá distinguir-se muito*

					claramente de três ***outros tipos de atividades*** *que, também elas, podem* ***passar*** *(aparentemente ao menos ou à primeira vista)* ***por cuidados de si****: primeiramente o* ***médico****, em segundo lugar o* ***dono da casa****, em terceiro, o* ***enamorado****.*
	73/4	48/2ª e 49/1ª.	**13**	55	***Creio que*** *temos aí (aquilo que,* ***parece-me****,* ***devemos reter****)* ***o que define a posição do mestre na*** *epiméleia heautoû (o cuidado de si). Pois o cuidado de si é, com efeito, algo que, como veremos, tem sempre necessidade de passar* ***pela relação com um outro*** *que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um* ***mestre****. Porém,* ***o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que guia pode ter de si mesmo****. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. 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.* ***O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo*** *e que,* ***no amor que tem pelo seu discípulo****,* ***encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio****. Amando o rapaz de forma desinteressada,* ***ele é*** *assim* ***o princípio e o modelo do cuidado que o rapaz deve ter de si enquanto sujeito.***
2ª. hora	83/4	53/2ª. e 54/1ª.	**15**	61/2	*[...] [Há]* ***mais uma sala à disposição?*** *Sim?* ***Os que lá estão é por que não podem instalar-se na outra ou por que preferem ficar lá? Lamento que as condições sejam tão ruins****,* ***nada*** *posso fazer e* ***gostaria de evitar****, na medida do possível,* ***damasiado desconforto****. (...) Terceira* ***observação****, também* ***de método****:* ***não me desagrada o esquema de duas horas****; não sei quanto a vocês, mas, de qualquer forma, ele nos* ***permite prosseguir mais lentamente****.* ***Gostaria muito****, é claro,* ***de utilizar eventualmente pelo menos uma parte da segunda hora para discutir com vocês****,* ***responder a questões*** *ou algo assim. Ao mesmo tempo,* ***devo lhes confessar que estou um pouco cético****, pois* ***é difícil discutir diante de um auditório tão numeroso****.* ***Não sei. Se*** *realmente vocês* ***acharem possível e julgarem que podemos fazê-lo*** *com alguma seriedade,* ***é o que quero****. Se* ***tiverem questões****, tentaremos, em uma parte da hora,* ***responder elas****. Enfim, vocês me dirão dentro em pouco.* ***Poderíamos fazer à moda grega****: tirar* ***na sorte****, e a cada vez tirar* ***na sorte vinte ou trinta ouvintes*** *com os quais faríamos* ***um pequeno seminário****... Agora,* ***eu gostaria de terminar a leitura*** *do Alcibíades. (...)*
	84/7	54/1ª., 55/1ª. e 2ª.	**16**	62, 64	*(...)* ***em que deve consistir esse cuidado? O que é cuidar?*** *A resposta vem em seguida, imediatamente.* ***Nem há que se fazer aquele caminho um pouco sutil e curioso*** *que fizemos a propósito da alma quando, a partir da noção de khrêsis/khrêsthai, etc.,* ***identificamos que era da alma que devíamos nos ocupar.*** *Não agora.* ***Em que deve consistir ocupar-se consigo?*** *Pois bem, muito simplesmente,* ***em conhecer a si mesmo****. (...) Portanto,* ***é o cuidado de si****, relativamente ao privilégio tão longamente concedido ao gnôthi seautón que, neste ano,* ***gostaria de fazer reemergir****. Ao fazer* ***reemergir o cuidado de si****, não será, de modo algum, para dizer que o gnôthi seautón não existiu, não teve importância ou só teve um papel subalterno.* ***Gostaria****, na realidade,* ***de expor*** *(e aqui temos um excelente exemplo)* ***a sobreposição entre o*** *gnôthi seautón* ***e a*** *epiméleia heautoû (o "****conhece-te a ti mesmo****" e o* ***cuidado de si****). (...)*
	87/8	55/2ª.	**17**	64/5	*(...) Aparece então* ***uma passagem que terá ecos*** *nos outros diálogos de Platão, sobretudo nos diálogos tardios, a* ***da metáfora****, bem conhecida e frequentemente utilizada,* ***do olho.*** ***Sob que condições e como um olho pode se ver?*** *Pois bem,* ***quando percebe a própria imagem*** *que lhe é* ***devolvida*** *por um* ***espelho****. Mas o espelho não é a única superfície de reflexo para um olho que quer* ***olhar-se a si*** *mesmo. Afinal,* ***quando o olho de alguém se olha no olho de outro alguém, quando um olho se olha em um outro olho que lhe é inteiramente semelhante,*** ***o que vê ele no olho do outro? Vê-se a si*** *mesmo. (...) Em segundo lugar, quando o olho percebe-se assim no olho do outro,* ***é no olho em geral que ele se vê ou não seria antes nesse elemento particular do olho que é a pupila, elemento no qual e pelo qual se efetua o próprio ato da visão?*** *De fato, o olho não se vê no olho.* ***O olho se vê no princípio da visão****. Isso quer dizer que* ***o ato da visão****, que permite ao olho apreender a si mesmo,* ***só pode efetuar-se em outro ato de visão****, que permite ao olho* ***apreender a si mesmo****, só pode efetuar-se em* ***outro*** *ato de visão,* ***aquela que se encontra no olho do outro****. Ora,* ***o que mostra*** *essa* ***comparação****, que é bem conhecida,* ***aplicada a alma?*** *Mostra que a alma só se verá dirigindo seu olhar para um elemento que for da mesma natureza que ela, mais precisamente, olhando o elemento da mesma natureza que ela, voltando seu olhar, aplicando-o ao próprio princípio que constitui a natureza da alma, isto é,* ***o pensamento e o saber*** *(to phroneîn, to eidénai). É voltando-se para esse elemento assegurado no pensamento e no saber que* ***a alma poderá aprender a si***

					***mesma**. (...)*
	91/2	57/2ª. 58/1ª. e 2ª.	**20**	67/8	*Creio que **podemos agora fazer algumas reflexões um pouco mais gerais**. Comecemos **falando do diálogo e do problema** que ele apresenta, pois **várias vezes aludi**, quer à autenticidade de uma passagem, quer ao próprio diálogo, que em certo momento, foi considerado por alguns como não autêntico. Na realidade, **creio que agora não há mais um único estudioso que coloque**, de fato e seriamente, a **questão da sua autenticidade.** (...) Evoquei-os há pouco: a questão do jovem aristocrata que **quer governar**, da **insuficiência da Pedagogia**, do papel a ser atribuído ao **amor pelos rapazes**, etc., dos próprios passos do diálogo com **suas questões** um tanto repetitivas; tudo isso indica, ao mesmo tempo, uma **paisagem sociopolítica que era a dos diálogos socráticos e um método que era dos diálogos aporéticos que não se concluíam**. (...) De qualquer maneira, **posto que essa não é uma discussão da minha competência nem do meu propósito, o que me interessa** e acho muito fascinante nesse diálogo, **é** que, no fundo, **nele vemos o traçado de todo um percurso filosófico de Platão**, desde a interrogação socrática até o que aparece como elementos muito próximos do último Platão ou mesmo do neoplatonismo. (...)*
	93	58/2ª.	**21**	69	*Ademais, **é a partir dessa grande trajetória que me parece possível isolar alguns elementos** que posicionam bem, não mais a questão propriamente platônica da epiméleia heautoû, mas **a da pura história desta noção, de suas práticas, de sua elaboração filosófica no pensamento grego, helenístico e romano**. De um lado, **vemos muito nitidamente aparecer certas questões como**: relação com a **ação política**, relação com a **Pedagogia**, relação com a **erótica dos rapazes**. (...)*
	95	59/2ª.	**23**	70	*Em segundo lugar, **vemos que o cuidado de si**, em Sócrates e Platão**, está diretamente ligado à questão da Pedagogia.** Pedagogia **insuficiente**, logo, necessidade de **cuidar de si**. Ora, assistiremos, na sequência, a um **segundo deslocamento**, deslocamento **que recairá** não mais na generalidade simplesmente, mas **na idade**. Será preciso **ocupar-se consigo** não quando se é jovem e **porque a Pedagogia em Atenas é insuficiente**, mas será preciso **ocupar-se consigo em qualquer situação** porque **toda e qualquer Pedagogia é incapaz de nô-lo assegurar.** Será preciso **ocupar-se consigo durante toda a vida**, sendo a idade crucial, determinante, a da **maturidade**. Não mais a saída da adolescência, mas **o desenvolvimento da maturidade** é que será a idade privilegiada para o necessário **cuidado de si**. Como **consequência, o preparo do cuidado de si não se fará**, como era no caso do adolescente, pelo ingresso na vida adulta e na vida cívica. Não mais para tornar-se cidadão, ou melhor, o chefe de que se precisa, é que o jovem vai ocupar-se consigo [mesmo]. **O adulto se ocupará consigo** mesmo – **para preparar o quê? Sua velhice**. Para preparar a completude da vida naquela idade em que a própria vida estará completa e como que suspensa, que é a **velhice**. O **cuidado de si como preparação para a velhice se distingue muito** nitidamente do **cuidado de si** como **substituto pedagógico**, como **complemento pedagógico que prepara para a vida**.*
	96	60/1ª.	**25**	71	*Digamos então, se quisermos, que **esses temas** (relação com a erótica, **relação com a Pedagogia**, relação com a Política) **estarão sempre presentes**, mas com uma **série de deslocamentos que constituem a própria história do cuidado de si na civilização pós-clássica.** (...) Alcibíades não dá testemunho nem faz uma antecipação da história geral do cuidado de si, mas **da forma estritamente platônica que ele toma**. (...) parece que **o que caracterizará o cuidado de si** na tradição platônica e neoplatônica **é**, por um lado, que **o cuidado de si encontra sua forma** – forma esta, senão única, ao menos absolutamente soberana – e **sua realização no conhecimento de si**. Em segundo lugar (...) o fato de que esse conhecimento de si, como expressão maior e soberana do cuidado de si, **dá acesso à verdade e à verdade em geral**. Finalmente, em terceiro lugar, (...) **o fato de que o acesso à verdade permite**, ao mesmo tempo, **reconhecer o divino**, reconhecer **o divino em si mesmo, é fundamental, creio**, na forma platônica e neoplatônica do **cuidado de si**. (...)*
	98	61/1ª.	**27**	72	***Na próxima aula passaremos** então ao estudo da questão da epiméleia heautoû em outro período histórico, a saber, nas **Filosofias Epicurista, Estoica**, etc., dos **sécs. I e II da nossa era**.*
Aula 3 / Parte	**Pág. 2ª. Ed. 2006**	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
20.jan					

. 1982					
1ª. hora	101	62/2ª.	**1º.**	75	***Gostaria** agora de **adotar marcos cronológicos diferentes** dos que até então escolhi e **situar-me no período** que cobre aproximadamente, os **sécs. I e II de nossa era**: digamos, considerando **marcos políticos**, o período que vai **da instalação da dinastia augustiniana ou Júlio-Claudiana até o final dos Antoninos**; ou ainda, considerando **marcos filosóficos – marcos**, de certo modo, **no próprio domínio do que eu gostaria de estudar –**, digamos que **irei desde o Período do Estoicismo Romano**, desenvolvido com Masonius Rufus, até Marco Aurélio, isso é, **o Período do Renascimento da Cultura Clássica do Helenísmo**, imediatamente **antes da difusão do Cristianismo** e do aparecimento dos primeiros **grandes pensadores cristãos**, Tertuliano e Clemente de Alexandria. **Esse Período a meu ver constitui uma verdadeira Idade de Ouro na História do Cuidado de Si**, entendido esse tanto como **noção** quanto como **prática** e como **instituição.***
	106	65/1ª.	**6º.**	79	*(...) Isso posto, **a fim de situar um pouco o que podemos chamar de explosão do cuidado de si**, ou pelo menos sua **transformação** (a transmutação do cuidado de si em uma prática autônoma, autofinalizada e plural nas suas formas), e **estudá-la um pouco mais de perto, gostaria hoje de analisar o processo de generalização do cuidado de si**, generalização que é feita segundo **dois eixos**, em **duas dimensões**. Por um lado, **generalização na própria vida do indivíduo.** Como o cuidado de si se torna e deve tornar-se **coextensivo** à vida individual? É o que **tentarei explicar na primeira hora**. **Na segunda**, **buscarei analisar a generalização** pela qual o **cuidado de si deve estender-se a todos os indivíduos**, quaisquer que sejam, mas, como veremos, com restrições importantes. (...)*
	107	65/2ª.	**7º.**	79/80	*(...) lembremos que o **cuidado de si** ali aparecia como **necessário em um dado momento da existência** e em **uma ocasião precisa**. Esse momento, essa ocasião **não é o que em grego se denomina** kairós, significando, de certo modo, **a conjuntura particular de um acontecimento**. Antes, é o que os gregos chamam hora: o **movimento da vida**, estação da existência em que se deve **ocupar-se consigo mesmo**. (...) **O interessante**, **parece-me, e mereceria, sem dúvida, melhor exame, é** que na Grécia, ou pelo menos **em Atenas**, pois em Esparta deve ter sido diferente, no fundo, **sempre se ressentiu e se lastimou por não haver uma instituição de passagem** que fosse **forte, bem regulamentada e eficaz para os adolescentes**, no momento de seu ingresso na vida. **A crítica da Pedagogia Ateniense como incapaz de assegurar e codificar este 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 politica 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**. (...)*
	108	66/1ª.	**8º.**	80	***Uma coisa porém é certa: após Platão e até o período de que agora trato**, não é nesse ponto da vida, nessa fase conturbada e crítica do fim da adolescência, que se afirmará a necessidade do cuidado de si. Doravante, o **cuidado de si não é mais um imperativo ligado simplesmente à Crise Pedagógica** daquele momento entre a adolescência e a idade adulta. O **cuidado de si é uma obrigação permanente** que deve **durar a vida toda**. (...)*
	110/1	67/1ª. e 2ª.	**11**	82/3	*Consideremos então Epicteto que, diferentemente de Sêneca, **é um professor por profissão**. Abriu uma **escola que se denomina precisamente "escola"**, onde **há alunos**, entre os quais, seguramente, **jovens**, um grande número sem dúvida, que **vão lá para formar-se**. A **função formadora da escola de Epicteto** está assinalada, exposta em muitos momentos dos Diálogos reunidos por Arrianus. (...) Tudo isso **parece indicar** que, além de tratar-se de **jovens frágeis**, eram **controlados com firmeza**, em uma espécie de **pensionato muito bem disciplinado**. (...) De resto, Epicteto não desconsidera essa **clientela** ou estes interlocutores **adultos, pois a seus próprios alunos, jovens** portanto, **aconselha irem encontrar os personagens notáveis** de suas cidades e **sacudí-los um pouco interpelando-os**: **dizei**, pois, **de que modo viveis? Ocupai-vos verdadeiramente com vós mesmo?***
	113/4	68/2ª. e 69/1ª.	**14**	84/5	*(...) O **Mercado das Vidas** (dos **modos de vida**) que, efetivamente, **os diferentes filósofos promovem e propõem às pessoas** e que, de certo modo, **expõem no mercado**, como se cada qual **tentasse vender seu próprio modo de vida recrutando alunos**. (...) Hermotímio **passeia pelas ruas**. Está, certamente, a **murmurar as lições aprendidas com seu mestre**, quando é abordado por Licínio, que **lhe pergunta o que está fazendo**; ele está **indo à casa do mestre** ou vindo dela, **não me lembro, mas isso é irrelevante. Há quanto tempo frequentas a casa do teu mestre? Pergunta** Licínio a Hermotímio, que responde: **há vinte anos.** –*

					Como, há vinte anos, ***tu lhes dás muito dinheiro?*** *Sim, dou-lhe muito dinheiro. – Mas* ***essa aprendizagem da Filosofia, da Arte de Viver, da Felicidade****, não estará logo concluída? – Oh, responde Hermotímio, seguramente sim, não tardará! Como um pouco mais adiante no texto, Hermotímio explica que* ***começou a filosofar aos quarenta anos****, e sabendo que* ***faz vinte anos encontra-se exatamente na metade do caminho****. (...) Lembramos que para os pitagóricos a* ***vida humana era dividida em quatro períodos****, cada qual com vinte anos: durante os vinte primeiros anos, na tradição pitagórica, era-se* ***criança****; de vinte a quarenta,* ***adolescente****; de quarenta a sessenta,* ***jovem****; e, a partir de sessenta,* ***idoso****. Assim, aos sessenta anos, Hermotímio tem* ***a idade que fica justamente na juntura****. Teve sua* ***juventude****: os* ***vinte anos durante os quais aprendeu a Filosofia****.* ***Restam-lhe*** *não mais que vinte –* ***os que lhe sobram*** *para viver e que ainda o separam da morte – para* ***continuar a filosofar****. (...)*
	115/6	69/2ª. e 70/1ª.	15	85	*Pois bem, essa* ***recentralização*** *ou essa* ***descentralização do cuidado de si****, do período da adolescência ao da maturidade ou final da maturidade,* ***acarretará algumas consequências, a meu ver, importantes.*** *Primeiro, a partir do momento em que* ***o cuidado de si torna-se uma atividade adulta****, sua* ***função crítica vai*** *evidentemente* ***acentuar-se****, e acentuar-se* ***cada vez mais****. A* ***prática de si*** *terá um* ***papel corretivo*** *tanto, ao menos, quanto* ***formador****. Ou ainda,* ***a prática de si tornar-se-á*** *cada vez mais uma* ***atividade crítica em relação a si mesmo****, ao seu* ***mundo cultural****,* ***à vida dos outros****. Não se trata, absolutamente, de dizer que* ***o papel da prática de si será somente crítico****.* ***O elemento formador continua*** *existindo sempre, mas estará* ***vinculado de modo essencial à prática da crítica****. (...)*
	115/7	69/2ª., 70/1ª. e 2ª.	16	86/7	*Esse aspecto* ***formador****, contudo, de modo algum é dissociável de um aspecto* ***corretivo*** *que,* ***a meu ver****, torna-se cada vez mais importante. A* ***prática de si*** *não se impõe apenas sobre o* ***fundo de ignorância****, como no caso de Alcibíades,* ***ignorância que ignora a si mesma****. A* ***prática de si impõe-se sobre o fundo dos erros, de maus hábitos, de deformação e de dependência estabelecidas e incrustadas, e que se trata de abalar****.* ***Correção-liberação****, bem mais que formação-saber: é nesse* ***eixo que se desenvolverá a prática de si****, o que, evidentemente, é fundamental. (...)* ***Na prática de nós mesmos, devemos trabalhar para expulsar, expurgar, dominar este mal que nos é interior, nos libertar e nos desembaraçar dele****. (...) A* ***prática de si deve corrigir****, não formar, ou não apenas formar:* ***deve também****, e principalmente,* ***corrigir****, corrigir* ***um mal que já está lá****. (...) Entretanto,* ***mesmo se não fomos corrigidos durante a juventude, podemos sempre vir a sê-lo****. Mesmo se nos enrijecemos,* ***há meios de nos endireitarmos, de nos corrigirmos, de nos tornarmos o que poderíamos ter sido e nunca fomos****.* ***Tornarmo-nos o que nunca fomos****,* ***esse é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou temas dessa prática de si****. Sêneca evoca o que se passa com os* ***elementos físicos, os corpos físicos****. Diz ele: conseguimos* ***endireitar vigas grossas quando encurvadas****; com maior razão* ***o espírito humano, que é flexível, poderá também ser endireitado****. (...)* ***Somos****, diz ele, sempre na Carta 50, praeoccupati: já* ***ocupados por algo no momento em que intentamos fazer o bem****. E encontra então uma* ***fórmula*** *que foi* ***importante no vocabulário cínico:*** *virtutes discere é vitia dediscere (aprender as virtudes é des*aprender *os vícios). Trata-se da* ***noção de desaprendizagem****, essencial nos cínicos, reencontrada nos estóicos. Ora,* ***essa ideia de desaprendizagem*** *que, de todo modo,* ***deve começar ainda quando a prática de si se esboça na juventude****, esta* ***reformação crítica****,* ***reforma de si*** *que tem por critério uma natureza – mas uma natureza jamais dada, jamais manifestada como tal no indivíduo humano, de qualquer idade –,* ***tudo isso assume****, muito* ***naturalmente, a feição de um desbaste em relação ao ensino recebido, aos hábitos estabelecidos pelo meio****.* *Desbaste, inicialmente, de* ***tudo o que ocorreu na primeira infância****. Nisso consiste a famosa* ***crítica****, tantas vezes repetida,* ***da primeira educação e dessas famigeradas histórias da carochinha com as quais****, desde cedo,* ***se oblitera e deforma o espírito da criança****. (...)* ***Crítica*** *também* ***do meio familiar****, não somente em seus* ***efeitos educativos****, como ainda, se quisermos, [pelo]* ***conjunto dos valores que ele transmite e impõe;*** ***crítica*** *do que, em nosso vocabulário, chamaríamos de "****ideologia familiar****". (...)*
	121	72/2ª.	20	90	*(...) Filon* ***distingue****, como alguns autores gregos, não porém como todos, a* ***terapêutica*** *e a* ***iátrica****, sendo a terapêutica uma forma de* ***atividades de cuidados mais ampla, mais espiritual****, menos diretamente física do que a dos* ***médicos*** *para a qual reservam o adjetivo iatriké (a* ***prática iátrica*** *se aplica ao corpo).* ***Denominam-se Terapêutas****, diz ele,* ***porque querem cuidar da alma como os médicos cuidam do corpo****, mas* ***porque praticam o culto do Ser*** *(tò ón: therapúousi tò ón).* ***Cuidam do Ser e cuidam da própria alma****. Realizando duas coisas ao mesmo tempo,* ***é na correlação entre o cuidado do Ser e o cuidado da alma***

					*que eles podem intitular-se "**Terapêutas**". (...)*
	121/2	72/2ª. e 73/1ª.	21	90	*Primeiramente, a **ideia de um grupo de pessoas associando-se para praticar o cuidado de si**, ou ainda **uma escola de Filosofia que constitui**, na realidade, **um dispensário da alma**; é um **lugar onde se vai porque se quer**, onde **se envia os amigos**, etc. **Vai-se por algum tempo a fim de se fazer cuidar dos males e das paixões que sofremos.** É exatamente isso que o próprio Epicteto diz a propósito de **sua escola de Filosofia**. Concebe-a como um **hospital da alma**. Vejamos o Colóquio 21 do livro II, em que ele **censura vivamente seus alunos por terem vindo somente para aprender**, como diríamos, "**Filosofia**", para **aprender a discutir**, para **aprender a arte dos silogismos**, etc.: viestes para isso, não para obter **vossa cura, com o espírito de vos fazer cuidar** (therapeuthesómenoi); **não** foi para isso que viestes; ora, **isso é o que deveríeis fazer**; deveríeis **vos lembrar que estais aqui essencialmente para a cura**; portanto, **antes** de vos lançardes a aprender os silogismos, "**curai vossas feridas**", estancai o **fluxo dos vossos humores**, acalmai **vosso espírito**. O ainda, de maneira ainda mais clara, no Colóquio 23 do livro III: **O que é uma escola de Filosofia? Uma escola de Filosofia é um** iatreîon (um dispensário). Quando se **sai da escola de Filosofia** não se deve ter aprendido o prazer, mas **ter sofrido**. (...)*
	122	73/1ª.	22	91	*Bem, **creio que estamos com problemas urgentes de gravador**. Posto isso, **devo interromper.** Duas ou três palavras que **teria ainda a dizer** da medicina serão depois **retomadas**. Então **lhes falarei** um pouco sobre o **problema da velhice** e, em seguida, sobre a **generalização do imperativo do cuidado de si**.*
2ª. hora	133	78/2ª.	23	97	*Do **deslocamento cronológico da prática de si** do final **da adolescência para a idade madura e a vida adulta**, **tentei tirar duas consequências**: a primeira concernente à **função crítica dessa prática de si**, que vem **dobrar e recobrir a função formadora**; a segunda concernente à **proximidade em relação à Medicina**, tendo como **consequência adjacente** – de que ainda não falei, mas **a que retornarei** – o fato de que **a arte do corpo era**, em Platão, muito nitidamente **distinta da arte da alma**. (...)*
	134	79/1ª.	24	97/8	*Enfim, a terceira **consequência** desse **deslocamento cronológico** é, evidentemente, **a nova importância e o novo valor que a velhice passa a ter**. Por certo, na **cultura antiga**, a **velhice tem um valor**, valor tradicional e reconhecido, mas em certa medida, por assim dizer, **limitado, restrito, parcial**. Velhice **é sabedoria**, mas também fraqueza. **Velhice é experiência adquirida**, mas também **incapacidade** de estar ativo na vida de todos os dias ou mesmo na vida política. Velhice **é possibilidade de dar conselhos**, mas também um estado de **fraqueza** no qual se depende dos outros: dão-se **opiniões**, mas são os jovens que defendem a cidade, defendendo, por consequência, os idosos, trabalhando para lhes fornecer do que viver, etc. (...) Ora, a partir do momento em que **o cuidado de si precisa ser praticado durante a vida**, principalmente na idade adulta, e em que **assume todas as dimensões e efeitos durante o período da plena idade adulta**, compreende-se bem que **o coroamento**, a mais alta **forma do cuidado de si**, o momento de sua **recompensa, estará precisamente na velhice**. (...) O **idoso é**, portanto, **aquele que se apraz consigo, e a velhice, quando bem preparada por uma longa prática de si, é o ponto em que o eu**, como diz Sêneca, finalmente **atingiu a si mesmo, reencontrou-se**, e em que se tem **para consigo uma relação acabada e completa, de domínio e de satisfação ao mesmo tempo**.*
	135/6	79/2ª. e 80/1ª.	25	99/100	*Por conseguinte, se **a velhice for realmente isso – esse ponto desejável –**, há que se compreender (primeira consequência) que ela não seja considerada apenas como um termo da vida, nem percebida como uma fase em que a vida definha. **A velhice deve ser considerada**, ao contrário, **como uma meta**, e uma meta **positiva da existência**. Deve-se **tender para a velhice** e não resignar-se a ter que um dia afrontá-la. É ela, com suas **formas próprias e seus valores próprios**, que deve **polarizar todo o curso da vida**. (...) Se quisermos, empregando uma **fórmula** que não se encontra em Sêneca e **excede** um pouco o que ele diz, poderíamos **afirmar**: doravante, deve-se "**viver para ser velho**". Deve-se viver para ser velho, pois **é então que se encontrará a tranquilidade, o abrigo, o gozo de si**.*
	137	80/2ª.	26	100	*(...) É também uma **velhice ideal**, uma velhice que, de certo modo, **fabricamos**; uma velhice **para a qual nos preparamos**. Devemos, por assim dizer, e nisso consiste o **ponto central dessa nova ética da velhice, nos colocar em relação à vida, em um estado tal que a vivamos como se já a tivéssemos consumado**. No fundo, **é preciso** que, a cada momento, mesmo sendo jovens, mesmo na idade adulta, mesmo se estivermos ainda em plena atividade, **tenhamos**, para com tudo que fazemos e somos, a **atitude**, o comportamento, **o desapego e a completude de alguém que já tivesse chegado à velhice e completado sua vida.** Devemos **viver***

					nada mais esperando da vida *e, assim* ***como o idoso*** *é aquele que* ***nada mais espera da vida****, devemos, mesmo quando jovens, nada esperar.* ***Devemos consumar a vida antes da morte****. (...)* ***Viver*** *a vida* ***como se fora o derradeiro dia****. (...)*
	141	82/2ª.	30	103	*(...) A* ***amizade*** ***na sociedade romana*** *consistia em uma* ***hierarquia de indivíduos ligados*** *uns aos outros* ***por um conjunto de serviços e obrigações****; em um grupo no qual cada indivíduo não tinha exatamente a mesma posição em relação aos demais. A* ***amizade era****, em geral,* ***centralizada em torno de uma personagem em relação ao qual alguns estavam mais próximos*** *e [outros] menos próximos. Para* ***passar de um grau a outro de proximidade havia toda uma série de condições****, ao mesmo tempo implícitas e explícitas, havia* ***rituais, gestos e frases*** *indicando que alguém* ***progredira na amizade de outro****, etc. Enfim, se quisermos, temos aí toda uma* ***rede social****, parcialmente institucionalizada, que, afora as comunidades cultuais de que lhes falei há pouco, foi* ***um dos grandes suportes da prática de si****. (...)*
	149	86/2ª.	36	109	*Pois bem,* ***na próxima vez tratarei de lhes falar de outro aspecto*** *dessa cultura de si: aquele que concerne* ***ao modo como esse "cultivar a si mesmo", "cuidar de si mesmo" deu lugar a formas de relações****, a uma* ***elaboração de si como objeto de saber e de conhecimento possíveis****, inteiramente* ***diferentes*** *do que se podia encontrar no Platonismo.*
Aula 4 / Parte	**Pág. 2ª. Ed. 2006**	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
27.jan. 1982					
1ª. hora	155	89/2ª.	**1º.**	113	***Tentarei descrever um pouco traços da prática de si*** *que* ***me parecem os mais característicos****, ao menos na Antiguidade, sem conjeturar sobre o que ocorreu depois, por exemplo, nos sécs. XVI ou XX,* ***em nossas civilizações****. Portanto,* ***traços característicos que a prática de si passou a ter*** *durante os* ***sécs. I e II de nossa era****.*
	155	89/2ª.	**2º.**	113	*Primeiro* ***caráter****, que* ***apontei na última aula****, a* ***integração****, a* ***imbricação da prática de si*** *com a* ***fórmula geral da arte de viver*** *(tékhne toû bíou), integração pela qual* ***o cuidado de si*** *não aparecia como uma espécie de condição preliminar ao que depois viria a ser uma* ***arte de viver****. A* ***prática de si*** *não era mais aquela espécie de* ***juntura entre a educação dos pedagogos e a vida adulta****, mas, ao contrário,* ***um tipo de exigência que devia acompanhar toda a extensão da existência****, encontrando seu centro de gravidade na idade adulta, o que evidentemente acarretava, para essa* ***prática de si****, algumas consequências.(...)*
	157/8	90/2ª. e 91/1ª.	**3º.**	115	*(...)* ***gostaria de colocar um problema prévio que é a questão do Outro ou de outrem****, questão da* ***relação com o outro****, entendendo-o* ***como mediador*** *entre essa forma de* ***salvação e o conteúdo*** *que se lhe há de fornecer.* ***É sobre isso que hoje gostaria de me deter: problema do outro enquanto mediador indispensável*** *entre* ***aquela forma que procurei analisar na última aula e o conteúdo que pretendo analisar na próxima****.(...)*
	160	92/1ª.	**5º.**	117	*(...) Consequentemente, não é para um saber que subsistirá sua ignorância que o sujeito deve tender. O* ***indivíduo deve tender para um status de sujeito*** *que ele* ***jamais conheceu em momento algum de sua existência****. Há que* ***substituir o não-sujeito pelo*** *status* ***de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo****. Há que* ***constituir-se como sujeito*** *e é nisso que* ***o outro deve intervir****. Creio que aí se encontra* ***um tema muito importante em toda a história da prática de si e****, de modo mais geral,* ***da subjetividade no mundo ocidental****. (...) Doravante,* ***o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito****. É* ***o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito****. Pode-se dizer que, de uma maneira ou de outra,* ***todas as declarações dos filósofos, diretores de consciência****, etc.,* ***dos sécs. I e II****,* ***dão testemunho disso****.*
	161/2	92/2ª. e 93/1ª.	**6º.**	117/8	*A título de* ***exemplo****, gostaria de tomar uma pequena passagem de Sêneca no começo da Carta 52 a Lucílio.* ***No começo da Carta****, ele* ***evoca brevemente a agitação do pensamento, a irresolução*** *na qual muito naturalmente nos encontramos. E* ***diz que essa agitação do pensamento, essa irresolução é****, em suma, o que chamamos de stultitia. A stultitia* ***é alguma coisa que a nada se fixa e que em nada se apraz****. Ora, diz ele,* ***ninguém*** *está suficientemente em boa saúde (satis valet) para sair sozinho desse estado (sair: emergere).* ***É preciso que alguém lhe estenda a mão, e alguém que o puxe para fora****: oportent aliquis educat. Pois bem,* ***gostaria de reter dois momentos dessa passagem****. Primeiramente,* ***vemos*** *que é de boa e de má saúde que se trata nessa*

					***necessidade do mestre ou da ajuda**, logo, trata-se efetivamente de **correção**, de **retificação**, de **reformação**. **O que é** esse estágio patológico, esse estado **mórbido do qual se deve sair?** (...) Quem **não teve ainda cuidados consigo encontra-se nesse estado de stultitia**. Portanto, stultitia **é**, se quisermos, **o outro polo, em relação à prática de si. A prática de si tem que lidar** – como matéria primeira, por assim dizer – **com a stultitia e seu objetivo é dela sair**. Ora, **o que é stultitia? O stultus é aquele que não tem cuidado consigo mesmo**. **Como se caracteriza** o stultus? Referindo-nos particularmente àquele texto do começo do De Tranquilitate, podemos dizer que o stultus **é**, antes do mais, **aquele que está à mercê de todos os ventos, aberto ao mundo exterior**, ou seja, **aquele que deixa entrar no seu espírito todas as representações que o mundo exterior lhe pode oferecer.** Ele aceita essas representações **sem as examinar, sem saber analisar o que elas representam**. O stultus **está aberto ao mundo exterior** na medida em que **deixa essas representações** de certo modo **misturar-se no interior de seu próprio espírito – com suas paixões, seus desejos, sua ambição, seus hábitos de pensamento, suas ilusões, etc.** – de maneira que o stultus **é aquele que está à mercê de todos os ventos das representações exteriores** e que, depois que elas entraram em seu espírito, **não é capaz de fazer a separação, a discriminatio entre o conteúdo dessas representações e os elementos** que chamaríamos, por assim dizer, **subjetivos**, que acabam por **misturar-se com ele**. (...)*
	165/6	93/2ª. e 94/1ª.	**8º.**	121	*Além dessa definição de stultitia e de sua relação com a **vontade**, o segundo elemento que **gostaria de ressaltar é** que, como vimos, **o outro é necessário**. Embora seu papel não esteja muito nitidamente definido naquela passagem, é claro porém que **esse não é um educador** no sentido tradicional do termo, **alguém que ensinará verdades, dados e princípios**. Também é evidente que não se trata de um **mestre de memória**. De modo algum o texto diz **o que será essa ação**, mas **expressões empregadas** (para assinalar essa ação, ou melhor, para indicá-la com alguma distância) **são características**. (...) **É uma espécie de operação que incide sobre o modo de ser do próprio sujeito**, não simplesmente **a transmissão de um saber** que pudesse ocupar o lugar ou ser o substituto da ignorância.*
	166	94/1ª.	**10**	121	***A questão** que então **se coloca é** a seguinte: **qual é**, pois, **a ação do outro que é necessária à constituição do sujeito por ele mesmo? De que modo vem ela inscrever-se como elemento indispensável no cuidado de si? O que é**, por assim dizer, **esta mão estendida, esta "edução"** que não é uma educação, mas **outra coisa ou uma coisa mais que educação?** Ora, podemos logo imaginar, **o mediador** que desde logo **se apresenta, o operador** que vem aqui **impor-se na relação ou na edificação da relação do sujeito consigo mesmo, esse mediador, esse operador, seguramente o conhecemos**. Ele mesmo **se apresenta, impõe-se ruidosamente, proclama que é**, unicamente **ele, capaz de realizar essa mediação e operar essa passagem da stultitia à sapientia**. Proclama ser o **único a fazer** com que **o indivíduo possa querer a si mesmo** – e assim **atingir finalmente a si próprio, exercer soberania sobre si** e, nessa **relação, encontrar a plenitude da sua felicidade**. O **operador que se apresenta é**, com certeza, **o filósofo**. (...)*
	167/8	95/2ª. e 96/1ª.	**11**	122/3	***Creio** que há duas grandes **formas institucionais** que podemos rapidamente **examinar**. A **forma**, se assim quisermos, **de tipo helênico** e a **forma de tipo romano**. A forma **helênica**, bem entendido, **é a escola, a skholé. A escola pode conter um caráter fechado**, implicando a existência **comunitária dos indivíduos**. É o caso, por exemplo, das Escolas Pitagóricas. Também era o caso das Escolas Epicuristas. Nessas, assim como, de resto, nas **Pitagóricas**, **a direção espiritual tinha um grande papel**.*
	168/9	96/1ª. e 2ª.	**12**	123/4	*(...) Da **prática de direção de consciência na escola** [epicurista] podemos **reter alguns aspectos.** Primeiramente, algo que é atestado por um texto importante – ao qual deveremos retornar – escrito por Filodemo (epicurista que viveu em Roma, foi conselheiro de Lucius Piso e **escreveu um texto** do qual infelizmente **só se conhecem fragmentos**, chamado Parrhesía – noção a que logo voltaremos). Filodemo mostra bem que **na Escola Epicurista era imprescindível que cada qual tivesse um hegemón**, um **guia**, um **diretor** que lhe assegurasse a **direção individual**. Em segundo lugar, ainda a partir do texto de Filodemo, essa direção individual **era organizada em torno de dois princípios** ou a eles devia obedecer. Ela não podia fazer-se sem que houvesse entre os pares, o **diretor** e o **dirigido**, uma **intensa relação afetiva, uma relação de amizade**. **E** essa direção **requeria certa qualidade**, na verdade, **uma certa "maneira de dizer", uma certa**, digamos assim, **"ética da palavra"**, que buscarei **analisar na próxima hora** e que **se chama, justamente, parrhesía.** (...) **Parrhesía é a abertura do coração, é a necessidade, entre os pares, de nada esconder***

					***um ao outro do que pensam e se falar francamente**. Noção, repito, **a ser elaborada**, mas que, sem dúvida, **foi para os Epicuristas, junto com a amizade, uma das condições, um dos princípios éticos fundamentais da direção**.(...)*
	171	97/2ª.	**13**	125	*(...) É manifestamente a essa categoria de alunos que se dirige o Colóquio 22 do Livro II, famoso **Colóquio sobre o Retrato do Cínico**. Afirma-se que um dos gnórimoi (alunos, discípulos de Epicteto) coloca a questão, ou melhor, **expõe seu desejo de passar para a vida cínica**, isso é, **de se devotar** totalmente **à Filosofia** e a esta **forma extrema, militante, da Filosofia** em que consistia **o Cinismo**, a saber: **partir**, partir **com a veste do filósofo** e, de cidade em cidade, **apresentar diatribes, oferecer um ensinamento, sacudir a inércia filosófica do público**, etc. É a propósito desse **desejo** de um de seus **alunos** que Epicteto faz o **famoso Retrato da Vida Cínica**, retrato em que a **vida cínica é positivamente valorizada**, ao mesmo tempo em que se mostra **todas as suas dificuldades e o seu necessário ascetismo**.*
	171/2	97/2ª. e 98/1ª.	**14**	125/6	*Temos porém **outras passagens** que também se reportam muito manifestamente a **essa formação do futuro filósofo profissional**. Nessa medida, **a Escola de Epicteto se apresenta como uma espécie de Faculdade para filósofos, onde se explica como deverão atuar**. Muito interessante é **uma passagem no Colóquio 26 do Livro II**: trata-se de um pequeno capítulo que se divide em duas partes, onde encontramos **a reformulação**, ligeiramente modificada, **da velha Tese Socrática** frequentemente referida por Epicteto, a saber, que, **quando se faz mal, comete-se uma falta, uma falta de raciocínio, uma falta intelectual**. Quando se faz o mal, diz ele, **é que**, na realidade **houve uma** makhe: uma **batalha, um combate em quem o cometeu**. E esse combate consiste em que, por um lado, **quem faz, longe de ser útil, é nocivo**. Então, diz Epicteto – em uma expressão que **me parece muito interessante e que devemos realçar** –, quando pois, um **indivíduo comete um erro como esse é porque reputa como verdadeira uma coisa que não o é**, sendo necessário fazer com que compreenda a pikrà anánke, a amarga necessidade de **renunciar àquilo que reputava verdadeiro**. (...) E **quem for capaz de mostrar, de fazer com que o outro, o que ele dirige, compreenda em que consiste essa** makhe, esse combate entre o que se faz sem querer e o que não se faz quando se quer, **é** deinòs en lógo (é verdadeiramente forte, hábil na arte do discurso). **É** protreptikós **e** elenktikós. São dois termos inteiramente técnicos. Protreptikós, que é **capaz de dar um ensinamento protréptico**, isso é, um **ensinamento que consegue mover o espírito na boa direção**. E elenktikós, isso é, **bom na arte da discussão, do debate intelectual** que **permite distinguir a verdade do erro, refutar o erro e substituí-lo por uma proposição verdadeira**. (...) E, **quando sabemos** assim [manobrar] **o combate (a** makhe) que desdobra no espírito do outro, quando, por uma **suficiente arte do discurso, somos capazes de conduzir a ação que consiste em refutar a verdade em que ele crê e mover seu espírito para o bom lado, nesse momento então somos verdadeiramente um filósofo**: conseguimos **dirigir o outro como convém**. Em contrapartida, se **não o conseguirmos**, não devemos crer que faltoso é aquele que dirigimos, mas **nós** próprios. **Deveremos acusar a nós mesmos**, não aqueles que não conseguimos convencer. Temos aí, por assim dizer, **um belo exemplo indicativo de um ensinamento endereçado aos que**, por sua vez, **irão ensinar**, ou antes **dirigir asconsciências**.*
	174	99/1ª. e 2ª. e 100/1ª.	**16**	128/9	***Em confronto com** essa **forma**, por assim dizer **helênica ou escolar**, cujo mais aprimorado exemplo sem dúvida nos é dado por Epicteto, **temos a forma que chamarei de romana**. A forma romana **é a do conselheiro privado**. Denomino-a romana na medida em que, manifestamente, não deriva da estrutura da escola, mas **integra-se às relações tipicamente romanas da clientela**, a saber, uma espécie de **dependência semicontratual que implica**, entre dois indivíduos cujo status é sempre **desigual**, uma **troca dissimétrica de serviços**. Nessa medida, pode-se dizer que o **conselheiro privado representa uma fórmula inversa à da escola.** O **filósofo** está **na escola**: vai-se até ele e se **o solicita**. Na fórmula do **conselheiro privado**, ao contrário, **tem-se a grande família aristocrática, o chefe de família, o grande responsável político que acolhe em sua casa e faz residir junto de si um filósofo que lhe servirá de conselheiro**. (...) Vemos como esse **papel de conselheiro** não é o de preceptor, nem inteiramente o de amigo confidente. É antes o que se poderia chamar de **conselheiro de existência**, conselheiro de existência que **dá pareceres sobre circunstâncias determinadas**. **É ele quem guia e inicia aquele que**, ao mesmo tempo, **é seu patrão, seu quase empregador e seu amigo, mas um amigo superior**. **Inicia-o** em **uma forma particular de existência**, pois não se é filósofo em geral: **ou se é estoico, ou platónico, ou peripatético**, etc. Esse **conselheiro é também uma espécie de agente cultural** relativamente a todo um **círculo no***

					***qual introduz conhecimentos teóricos e esquemas práticos de existência**, como também **escolhas políticas**, particularmente as grandes escolhas – no começo do Império – entre **o que seria despotismo de tipo monárquico, a monarquia esclarecida e moderada, a reivindicação republicana**, incluído também o problema da hereditariedade da monarquia – tudo o que constituirá **grandes objetos da discussão e das escolhas feitas por esses filósofos no seu papel de conselheiros**. (...) Assim, à medida que vemos desenvolver-se **o personagem do filósofo**, à medida que vemos acentuar-se sua importância, vemos também que, cada vez mais, **ele perde sua função singular, irredutível, exterior à vida cotidiana, à vida de todos os dias, à vida política**. A **prática vem imbricar-se com os problemas essenciais postos aos indivíduos, de sorte que a profissão de filósofo se desprofissionaliza na mesma medida em que se torna mais importante**. (...)*
	176	100/1ª.	**17**	129	*Bem, **cinco minutos de descanso e retomaremos** em seguida.*
2ª. hora	185	104/2ª.	**18**	135	***Devo-lhes desculpas. Imaginava**, de maneira um pouco pretensiosa e quimérica, que, **se eu me concedesse duas horas para dizer o que queria, não me delongaria mais, pois contaria com bastante tempo**. Mas **delongar deve ser para mim um modo de existência; por mais que eu tente, não consigo manter o uso do um tempo e a cronologia que me fixei**. Enfim, que seja. **Gostaria de lhes falar um pouco, com apoio em alguns textos**, [da maneira como] a prática de si foi um imperativo, uma regra, um modo de agir que teve relações muito privilegiadas com a Filosofia, os filósofos, a própria instituição filosófica.*
	189/90	106/2ª. e 107/1ª.	**20**	138/9	*(...) Quanto ao personagem de Eufrates, o texto é igualmente interessante. A **descrição** que dele é fornecida, ao mesmo tempo **é familiar** – podemos dizer mesmo, banal, fastidiosa de tão insípida – e, contudo, **quando olhada de perto, tem elementos interessantes**. Está dito que Eufrates **é um homem muito bem apessoado** – tem barba, a famosa barba dos filósofos – **e com roupas totalmente limpas**. Diz-se também que **ele fala de maneira requintada, agradável e convincente**; tão convincente, aliás, que quem foi convencido, lamenta tê-lo sido, pois **gostaria de ainda escutá-lo para poder ser de novo convencido**. Diz-se também que, **pelo alcance do seu olhar**, ele lembra Platão, **que ele pratica as virtudes que ensina e que é de uma grande liberalidade no acolhimento**. Particularmente, ele **não maltrata os que cometeram faltas, os que não estão no estado moral desejável**. Não os maltrata **nem os repreende**. Ao contrário, **tem para com eles grande indulgência e uma grande** liberalitas. E enfim **seu ensino é caracterizado pelo fato de incessantemente dizer a seus discípulos que fazer justiça, administrar as coisas da cidade** – em suma, cumprir, em geral, seu ofício de notável local ou de representante da autoridade romana e imperial –, **fazer tudo isso é fazer**, afinal, **o trabalho do filósofo**. (...) De qualquer modo, **é a partir dele, desse personagem, que se pode ter com a Filosofia a melhor relação possível**.*
	191/2	107/2ª. e 108/1ª.	**20**	140	***Creio que esse texto abre uma pista**, por assim dizer, que **não pretendo seguir detalhadamente**, mas que **parece-me [tratar-se de] um dos traços mais característicos da época da qual lhes falo**, os sécs. I e II, a saber: **mesmo fora das instituições, dos grupos, dos indivíduos** que, em nome da Filosofia**, reivindicaram o magistério da prática de si, essa prática tornou-se uma prática social**. Começou-se a desenvolver-se **entre indivíduos que**, propriamente falando, **não eram do ofício**. Houve toda uma **tendência a exercer, a difundir, a desenvolver a prática de si, fora mesmo da instituição filosófica, fora mesmo da profissão filosófica, e a constituí-la como um certo modo de relação entre os indivíduos, dela fazendo uma espécie de princípio de controle do indivíduo pelos outros, de formação, de desenvolvimento, de estabelecimento de uma relação do indivíduo consigo mesmo, cujo ponto de apoio, cujo elemento de mediação será encontrado em outro, outro que não é necessariamente o filósofo de profissão, muito embora seja-lhe certamente indispensável ter passado pela Filosofia e ter noções filosóficas**. Em outras palavras, **creio que é o problema da figura, da função do mestre que está aí em questão.** No tempo dos sofistas, no tempo de Sócrates, no tempo de Platão ainda, **um mestre era [considerado] na sua singularidade, quer com base na sua competência e habilidade sofísticas, quer em sua vocação de** theîos anér (homem divino e inspirado), como em Sócrates, quer no fato de que já teria alcançado a **sabedoria**, como no caso de Platão. Pois bem, **esse mestre está em vias**, não exatamente de desaparecer, mas **de ser invadido, cercado, ameaçado por toda uma prática de si que é**, ao mesmo tempo, **uma prática social**. A **prática de si vem vincular-se à prática social** ou, se quisermos, **a constituição de uma relação de si consigo mesmo vem** manifestamente **atrelar-se às relações de si com o Outro**.*

	192/3	108/1ª. e 2ª.	**21**	140/1	*Pode-se tomar como* ***exemplo toda a série dos interlocutores de Sêneca****. (...) Ele teve uma atividade política, uma atividade administrativa. E,* ***quando se examina quais as pessoas a quem se dirigiu, a quem deu conselhos e em relação às quais desempenhou o papel de mestre de consciência, de diretor de consciência, nos damos conta de que [são] sempre pessoas com quem tinha outras relações****. (...)* ***É a essas relações que ele atrela, enxerta a atividade*** *que consiste em* ***dirigir a consciência****. É* ***na medida em que as relações sociais*** *que eles mantêm com uma ou outra pessoa (amizade, clientelismo, proteção, etc.) implicam, a título de dimensão – e, ao mesmo tempo, a título de* ***dever****, de* ***obrigação*** *–,* ***o serviço da alma e a possibilidade de fundamento de uma série de intervenções, de conselhos que permitirão ao outro conduzir-se*** *como convém.(...)*
	199	111/2ª.	**26**	146	*O corpo, os familiares e a casa, o amor. Dietética, Economia, Erótica.* ***Esses são os grandes domínios em que se atualiza, nessa época, a prática de si****, incluindo, como veremos, uma* ***perpétua remissão de um a outro****. (...)*
	202	113/1ª.	**27**	148	*(...)* ***Gostaria ainda de lhes expor outro aspecto, mas infelizmente é muito tarde.*** *É que, através desse desenvolvimento da* ***prática de si****, através do fato de que* ***a prática de si torna-se assim uma espécie de relação social entre indivíduos****, mesmo quando não têm relação de* ***mestre de Filosofia com aluno*** *–, desenvolve-se,* ***creio****,* ***algo muito novo e importante****, que é uma* ***nova ética da relação verbal com o outro que está designada na noção fundamental de*** *parrhesía. A parrhesía, traduzida por "****franqueza****", é uma* ***regra de jogo, um princípio de comportamento verbal que devemos ter com o outro na prática da direção de consciência****.* ***E isso*** *então que,* ***na próxima vez, começarei por lhes explicar (esta*** *parrhesía), antes de ver, em seguida,* ***como e sob qual forma se tecniciza esta relação verbal com o outro na direção de consciência.***
Aula 5 / Parte	**Pág. 2ª. Ed. 2006**	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
03.fev. 1982					
	209/10	116/2ª	**1º.**	153	*Na última vez,* ***deixei em suspenso a análise de uma noção que****, a um ver,* ***é muito importante na prática de si****,* ***na tecnologia do sujeito****: a noção de parrhesía, que pode ser compreendida, genericamente, como* ***franqueza, abertura do coração, abertura do pensamento****, etc.* ***Gostaria de começar retomando um pouco essa questão e depois****, por vários motivos,* ***preferiria reencontrá-la mais tarde*** *quando falaremos mais precisamente de* ***certas técnicas do sujeito na Filosofia, na prática, na cultura dos sécs. I e II e****, em particular, quando falaremos do* ***problema da escuta e da relação mestre-discípulo****. Bem,* ***na ocasião, tratarei novamente do assunto****. Mas, em todo caso,* ***alguém me colocou uma questão. Infelizmente, as questões não ocorrem frequentemente, talvez porque não tenhamos muitas oportunidades de nos encontrar****. Enfim,* ***chegou-me uma questão a que gostaria de responder, pois acredito que, de qualquer forma, ela servirá muito bem de introdução à aula que darei hoje****.*
	212	118/1ª.	**4º.**	155/6	*(...)* ***Vemos também que****, muito explicitamente, Olimpiodoro* ***faz do "conhece-te a ti mesmo"****, então formulado no Alcibíades, não somente o fundamento de todo saber filosófico como* ***o próprio modelo da prática de quem quer filosofar****. Deve-se, diz ele, abordar socraticamente a doutrina socrática", isto é, para iniciar-se na filosofia de Sócrates e de Platão,* ***deve-se reproduzir o procedimento socrático****. É a preço desse trabalho* ***exercido sobre si mesmo, na forma de conhecimento de si, que se poderá pôr- se a caminho no saber filosófico****. (...)*
	214/5	119/1ª. e 2ª.	**6º.**	157/8	*(...)* ***Gostaria de recordar alguns aspectos*** *a propósito do Alcibíades,* ***que expus na primeira aula****.* ***Lembramos que****, nesse diálogo,* ***tratava-se de mostrar que Alcibíades devia ocupar-se consigo mesmo****. E* ***por que devia ocupar-se consigo mesmo****, nos dois sentidos do "por quê"? Ao mesmo tempo* ***porque ele não sabia o que era, precisamente, o bem para a cidade e em que consistia a concórdia dos cidadãos****. E, por outro lado,* ***a fim de poder governar a cidade, a fim de poder ocupar-se com seus concidadãos como convinha****. Portanto,* ***devia ocupar-se consigo mesmo para poder ocupar-se com os outros****. (...) Portanto, quando Alcibíades seguindo a lição de Sócrates e mantendo sua* ***promessa****, vier a ocupar-se com* ***a justiça****, se ocupará com sua* ***alma****, com a* ***hierarquia interior de sua alma, com a ordem e a subordinação que deve reinar entre as partes dela****; ao mesmo tempo e por isso mesmo, se tornará* ***capaz de estar atento à cidade, de salvaguardar suas leis, a constituição (a*** *politeía****), de***

					***equilibrar**, como convém, **as justas relações entre os cidadãos**. (...)*
	216	120/1ª.	**7º.**	158/9	*(...) **Quem se ocupa consigo** – é o que acabei de lhes mostrar – **torna-se capaz de ocupar-se com os outros**. Há, por assim dizer, um **vínculo de finalidade** **entre ocupar-se consigo e ocupar-se com os outros. Ocupo-me comigo para poder ocupar-me com os outros. Praticarei em mim** o que os neoplatônicos chamarão de kátharsis, **praticarei a arte da catártica para poder**, justamente, **tornar-me um sujeito político**. Sujeito político entendido como **aquele que sabe o que é a Política e, consequentemente, pode governar**. Segundo, um **vínculo de reciprocidade**. Se, ao ocupar-me comigo, ao praticar a catártica no sentido neoplatônico, **faço**, como assim **desejo**, **o bem à cidade que eu governo** – se, consequentemente, ao ocupar-me comigo **asseguro para meus concidadãos a salvação, a prosperidade, a vitória da cidade – em troca, essa prosperidade de todos, essa salvação da cidade, essa vitória que lhes asseguro, será de meu proveito na medida em que faço parte da própria comunidade da cidade**. (...)*
	217	120/2ª.	**8º.**	159	*Ora, **se nos situarmos agora na época que assumi como marco**, isto é, nos **sécs. I e II**, essa dissociação já está amplamente feita. Um dos mais importantes fenômenos, provavelmente, na **história da prática de si e**, e talvez, na **história da cultura grega, é o perceber o eu – por conseguinte, as técnicas de si, como também toda a prática de si** que Platão designava como **cuidado de si –, desprender-se pouco a pouco como um fim que se bastava a si mesmo, sem que o cuidado dos outros constitua o fim último e o indicador que permite a valorização do cuidado de si**. (...)*
	221	122/2ª.	**10**	162	*(...) Pois bem, **parece-me que se chamarmos cultura a uma organização hierárquica de valores, acessíveis a todos, mas também ocasião de um mecanismo de seleção e de exclusão**; se chamarmos **cultura** ao fato de que **essa organização** hierárquica de valores **solicita do indivíduo condutas regradas, dispendiosas, sacrificiais, que polarizam toda a vida**; e enfim que essa **organização** do campo de valores e o **acesso** a esses valores **só se possam fazer através de técnicas regradas, refletidas e de um conjunto de elementos que constituem um saber**, então, nessa medida, **podemos dizer que na Época Helenística e Romana houve verdadeiramente uma cultura de si**. Parece-me que efetivamente **o eu organizou ou reorganizou o campo dos valores tradicionais do mundo helênico clássico**. (...)*
	222	123/1ª.	**11**	163	***Vejamos** pois **essa cultura de si**. Até então **tentei mostrar como se formava** essa prática de si. **Gostaria agora de retornar a questão de modo mais geral**, perguntando **em que consiste essa cultura de si como campo de valores organizado, com suas exigências de comportamentos e seu campo técnico e teórico associado**. (...)*
	222/3	124/2ª. e 125/1ª.	**13**	166	*Compreende-se, a partir daí, que **"salvar-se a si mesmo" de modo algum pode reduzir-se, quanto à sua significação, a algo como a dramaticidade de um acontecimento que permite**, em nossa existência, **permutar a morte em vida, a mortalidade em imortalidade, o mal em bem**, etc. **Não** se trata simplesmente e salvar-se em relação a um **perigo**. Sotería, sózein **têm sentidos bem mais amplos**. **Salvar a si mesmo** não tem simplesmente o valor negativo de escapar do perigo, escapar da prisão do corpo, escapar da impureza do mundo, etc. **Salvar-se tem significações positivas**. Como uma cidade que se salva instalando à volta de si as defesas, as fortalezas, as fortificações de que precisa – lembremos a ideia do corpo como períbolon tês psykhês hína sózetai – assim se dirá da **alma** que se salva, de alguém que se salva, quando estiver **convenientemente armado**, quando estiver de tal modo **equipado que**, se a ocasião se fizer, **possa efetivamente defender-se. Quem se salva é quem está um estado de alerta, de resistência, de domínio e soberania sobre si**, que lhe permite **repelir todos os ataques** e todos os assaltos. **"Salvar-se a si mesmo"** quererá igualmente dizer: **escapar a uma dominação ou a uma escravidão; escapar de uma coerção pela qual se está ameaçado, e ser restabelecido nos seus direitos recobrar a liberdade, recobrar a independência.** "Salvar-se" significará: **manter-se em um estado permanente que nada possa alterar, quaisquer que sejam os acontecimentos que se passam em torno**, como um vinho se conserva e se salva. Enfim, "salvar-se" significará: **aceder a bens que não se possuía no ponto de partida, favorecer-se com uma espécie de benefício que se faz a si mesmo, do qual se é o próprio operador.** "Salvar-se" significará: **assegurar-se a própria felicidade, a tranquilidade, a serenidade, etc.***
	227	125/2ª.	**14**	167	***Interrompo-me aqui, se concordarem. Vamos descansar por cinco minutos. E buscarei** então **lhes mostrar de que modo**, apesar de tudo e dessas teses gerais, a **salvação de si** no Pensamento Helenístico e Romano acha-se **vinculada à questão da salvação dosoutros**.*

2ª. hora	231	127/2ª.	**15**	169	***Uma simples questão técnica de uso do tempo. Perguntaram-me há pouco se darei aula na próxima semana, pois deve ser uma semana de férias nas universidades. Isso os atrapalha ou tanto lhes faz? Bem, tenho sempre m mente que, se vocês eventualmente tiverem questões a propor, seria bom que o fizessem. Como uso duas horas seguidas, o curso que ministro tem um pouco a forma de seminário.*** *Enfim,* ***tento trazer um tipo de material ou fazer certas referências que****, de ordinário,* ***mais dificilmente têm lugar em um curso. Gostaria de aproximar um pouco esse procedimento do que poderia ser um seminário.*** *Porém, em um seminário* ***isso implica que haja algumas respostas ou questões, ou questões-respostas****. No momento, por exemplo,* ***há pessoas que gostariam de colocar questões, sejam elas puramente técnicas, sejam questões gerais acerca do sentido da minha exposição?*** *Sim?*
	231/4	127/2ª, 128/1ª. e 2ª., 129/1ª.	**16**	169/ 171	*[Questão vinda do público:] Eu, se me permite. Poderíamos ver insinuar-se, como operadores naquilo que o senhor diz, certos conceitos autenticamente lacanianos? – Você quer dizer,* ***no meu discurso, isso é, na maneira como eu falo daquilo que falo, ou nas coisas de que falo?*** *– É indissociável. – Em certo sentido, sim. (...)* ***Outras questões*** *talvez? [Passam-lhe um bilhete]. A questão é a seguinte. Na primeira aula, o senhor colocou em rivalidade o* ***cuidado de si e o modelo cartesiano****. Nas* ***aulas seguintes****, parece-me, essa rivalidade não foi mais evocada. Por quê?* ***É curioso que você me coloque hoje essa questão****, pois, de fato,* ***havia pensado em retomá-la um pouco****, precisamente* ***hoje****, a propósito do catártico, etc. Essa, que* ***é uma questão histórica e****, ao mesmo tempo, a questão de* ***nossa relação com a verdade****, é que parece-me, desde Platão, desde este Alcebíades iniciador, aos olhos da tradição platônica, de toda a Filosofia, é assim colocada:* ***a que preço posso ter acesso à verdade?*** *Esse preço é posto no sujeito so a seguinte forma:* ***qual trabalho devo operar em mim mesmo, qual a elaboração que devo fazer de mim mesmo, qual modificação de ser devo efetuar para poder ter acesso à verdade?*** *Esse me parece ser um tema* ***fundamental do platonismo****, mas igualmente* ***do pitagorismo****, etc. e podemos dizer, creio,* ***de toda a Filosofia Antiga****, com a enigmática exceção de Aristóteles, o qual porém, de todo modo, sempre constitui exceção quando se estuda a Filosofia Antiga. (...)*
	236	130/1ª.	**18**	173	*(...) Bem,* ***vocês concordam que eu agora continue a aula?*** *Pois seja.*
	237	130/2ª.	**19**	173/4	*(...) em Platão,* ***havia que ocupar-se consigo porque era preciso ocupar-se com os outros. É, ao salvar os outros, simultaneamente se salvava a si****. Pois bem,* ***parece-me que agora a relação é inversa: é preciso ocupar-se de si porque se é si mesmo e simplesmente para si****. Quanto ao benefício* ***para os outros, a salvação dos outros, ou a maneira de nos ocuparmos dos outros possibilitando sua salvação ou ajudando-os na sua própria salvação****, virá a título de* ***benefício suplementar*** *ou, se quisermos, decorrerá a título de* ***efeito*** *– efeito* ***necessário****, sem dúvida, mas tão-somente* ***conexo – do cuidado que devemos ter conosco mesmos, da vontade e da aplicação que dedicamos à nossa própria salvação. A salvação dos outros é*** *como uma* ***recompensa*** ***suplementar à operação e à atividade de salvação que obstinadamente exercemos sobre nós mesmos****. (...)* ***Penso que essa inversão da relação*** *está ilustrada de várias maneiras. Para ater-me a dois ou três exemplos precisos, tomarei a* ***concepção epicurista da amizade*** *e a concepção estoica ou, se quisermos, aquela que é própria* ***de Epicteto, da relação de si com os outros*** *(****deveres*** *para consigo mesmo,* ***deveres*** *para com os cidadãos). (...)*
	239/40	130/2ª. e 131/1ª.	**20**	176	*(...) Portanto, nessa concepção da* ***amizade epicurista****, vemos manter-se ao extremo o princípio segundo o qual* ***na amizade nada se busca senão a si mesmo ou a própria felicidade****. A amizade* ***nada mais é que uma das formas que se á ao cuidado de si. Todo homem que tem realmente cuidado de si deve fazer amigos.*** *Esses amigos chegam ocasionalmente no interior da rede de trocas sociais e da utilidade.* ***A utilidade****, que é ocasião de amizade,* ***não deve ser abolida. É preciso mantê-la até o fim.*** *Mas* ***o que dará função à utilidade no interior da felicidade é a confiança*** *que dedicamos* ***aos nossos amigos que são****, para conosco,* ***capazes de reciprocidade. E é a reciprocidade destses comportamentos*** *que faz figurar a amizade como um dos elementos da sabedoria e da felicidade. Vemos pois a* ***complexa articulação entre utilidade e desejabilidade, entre a reciprocidade da amizade e a singularidade da felicidade e da tranquilidade que me está assegurada****. (...)*
	243/4	133/2ª. e 134/1ª.	**21**	179	*(...) Portanto, conclui Epicteto,* ***é preciso que te tornes*** *skholastikós, ou seja, que* ***frequentes*** *um pouco* ***a escola e aprendas a fazer o exame sistemático de tuas opiniões****. Não é tarefa para uma hora ou um dia, mas* ***um longo trabalho****. Como vemos pois, a propósito desse caso, Epicteto mostra que uma* ***conduta*** *como a desse pai de família, aparentemente da ordem do egoísmo, de fato*

					é, ao contrário, ***um comportamento cuja única razão de ser foi o cuidado****, de certo modo irregular, ou a preocupação irregular* ***pelo outro****; que o pai de família ocupar-se efetivamente consigo mesmo* ***como deveria ter feito, e se seguir o conselho de Epicteto aprendendo na escola a ocupar-se consigo como convém****, então, em primeiro lugar,* ***não será abalado pela doença da filha e****, em segundo lugar,* ***ficará junto dela para dela cuidar.*** *Com esse exemplo bem concreto, vemos como* ***o cuidado de si é que, por ele mesmo e a título de consequência, deve produzir, induzir as condutas*** *pelas quais poderemos efetivamente cuidar dos outros.* ***Comecemos*** *porém por cuidar* ***dos outros e tudo estará perdido****.*
	248	136/1ª.	**23**	182	*Bem,* ***na próxima vez*** *trataremos do seguinte problema:* ***conversão de si e conhecimento de si****.*
Aula 6 /parte	**Pág. 2ª. Ed. 2006**	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
10.fev. 1982					
1ª. hora	253/4	138/2ª. e 139/1ª.	**1º.**	185/6	*Até o presente* ***tentei seguir um pouco a ampliação do tema do cuidado de si a partir de sua demarcação no Alcibíades até o momento em que ele desemboca em uma verdadeira cultura de si*** *que, a meu ver, assume todas as suas* ***dimensões*** *no* ***começo da época imperial****. Essa* ***ampliação*** *manifesta-se então de* ***duas grandes maneiras****, por assim dizer, conforme* ***procurei mostrar nas aulas anteriores****. Primeiramente, a* ***desvinculação da prática de si em relação à Pedagogia****. Isso significa que a* ***prática de si*** *como era no Alcibíades, como um* ***complemento****, uma* ***peça indispensável ou substitutiva da Pedagogia****. Doravante, a* ***prática de si****, no lugar de ser um preceito que se impõe ao adolescente no momento em que vai entrar na vida adulta política,* ***é uma injunção que vale para o desenrolar da existência inteira****.* ***A prática de si identifica-se, incorpora-se com a própria arte de viver*** *(a téchne toû bíou).* ***Arte de viver, arte de si mesmo são idênticas, tornam-se idênticas ou pelo menos tendem a sê-lo****. Essa* ***desvinculação em relação à Pedagogia*** *tem ainda uma segunda* ***consequência*** *que já vimos: doravante, a prática de si não é mais meramente uma espécie de pequeno caso a dois que se inscreveria na relação singular e dialeticamente amorosa entre o* ***mestre e o discípulo****. Doravante,* ***a prática de si integra-se, mistura-se, entrelaça-se com toda uma rede de relações sociais diversas****, onde existe ainda a* ***mestria*** *no sentido estrito, mas onde igualmente se encontram* ***muitas outras formas relacionais possíveis****. Portanto, em primeiro lugar, a* ***desvinculação em relação à Pedagogia****. A* ***segunda desvinculação*** *se faz* ***em relação à atividade política.*** *(...)* ***É na relação de si para consigo mesmo que o imperador encontra a lei e o princípio do exercício de sua soberania.*** ***Cuida-se de si para si. É nessa autofinalização –*** *e foi o que procurei lhes mostrar na última aula – que* ***se funda a noção de salvação****.*
	254/5	139/1ª. e 2ª.	**2º.**	186	*Pois bem,* ***penso que tudo isso nos remete agora****, não exatamente a uma* ***noção****, insisto nisso, mas* ***ao que provisoriamente chamaria****, se assim quisermos, de uma espécie de* ***núcleo****,* ***núcleo central****. Talvez mesmo,* ***a um conjunto de imagens*** *que conhecemos bem, já muitas vezes encontradas.* ***Enumero algumas****, um tanto desordenadamente.* ***É preciso aplicar a si*** *mesmo e isso* ***significa*** *ser preciso* ***desviar-se*** *das coisas que nos cercam. Desviar-se* ***de tudo o que se presta a atrair nossa atenção, nossa aplicação, suscitar nosso zelo, e que não seja nós mesmos****. É preciso* ***desviar-se para virar-se em direção de si****. É preciso, durante* ***toda a vida, voltar a atenção, os olhos, o espírito, o ser por inteiro*** *enfim,* ***na direção de nós mesmos.*** *Trata-se da* ***grande imagem da volta para si mesmo****, subjacente a todas as análises de que* ***lhes falei até o momento****. (...)* ***O pião*** *gira sobre si, mas gira sobre si justamente como* ***não*** *convém que giremos sobre nós.*
	255/6	139/2ª. e 140/1ª.	**3º.**	187	*(...) Encontramos em Sêneca a expressão [se] convertere ad se (****converter-se a si****). Converter-se a si, ainda uma vez, significa:* ***fazer a volta em direção a si mesmo****. Contudo – e* ***é isso que tentarei lhes mostrar – parece-me que****, de fato, através de todas essas imagens,* ***não*** *lidamos com uma estrita noção, uma noção "construída" de* ***conversão****. Trata-se, antes, de uma espécie de* ***esquema prático*** *que, de resto, tem sua construção rigorosa, mas que não teria dado lugar a alguma coisa como o "conceito" ou a noção de conversão. Em todo caso,* ***se hoje gostaria de me deter um pouco nesta noção*** *de conversão, de retorno a si, de volta para si mesmo, é evidentemente porque, dentre as tecnologias do eu que o Ocidente conheceu, essa certamente é uma das mais*

					importantes. (...)
	259/60	141/2ª. e 142/1ª.	**6º.**	190	*Em segundo lugar,* ***gostaria agora de situar [a conversão helenística] em relação a um tema, uma forma, uma noção, desta feita bem precisa, da conversão****, que encontraremos não mais antes, mas posteriormente: na* ***cultura cristã****. Trata-se da noção de* ***conversão*** *(metánoia) tal como será desenvolvida no* ***Cristianismo*** *a partir do séc. III e sobretudo do IV. (...) O* ***eu que se converte é um eu que renunciou a si mesmo****. Renunciou a si mesmo,* ***morrer para si, renascer em outro eu e sob uma nova forma que****, de certo modo****, nada tem a ver, nem no seu ser, nem no seu modo de ser, nem nos seus hábitos, nem no seu*** *êthos, com aquele que o precedeu, é isso que constitui um dos elementos fundamentais da* ***conversão cristã****.*
	260/1	142/1ª. e 2ª.	**7º.**	190/1	*Se* ***examinarmos****, em face disto,* ***o modo como é descrita a conversão na Filosofia, na Moral, na Cultura de Si de que lhes falo*** *durante a Época Helenística e Romana, se examinarmos* ***o modo como é descrita a*** *conversio ad se (aquela epistrophé pròs heautón), creio que* ***veremos a atuação de processos inteiramente diferentes em relação aos da conversão cristã****. Primeiro, não há exatamente ruptura. Mais tarde, aliás,* ***tentarei desenvolver um pouco mais esse aspecto, pois ele requer mais precisão****. Encontramos, é fato,* ***certas expressões que parecem indicar alguma coisa como uma ruptura do eu****, e como uma* ***mutação****, uma* ***transfiguração*** *súbita e radical* ***de si****. Encontramos em Sêneca – e praticamente só em Sêneca – a expressão fugere a se:* ***fugir, escapar de si mesmo****. (...) o que me parece essencial ou pelo menos característico,* ***na conversão helenística e romana****, é que, se há ruptura, ela* ***não se produz no eu.*** *Não é no interior de si que ocorre a cisão pela qual o eu se desprende de si, renuncia a si mesmo para, após uma morte figurada, renascer todo outro. Se existe ruptura – e ela existe –,* ***ela se dá em relação ao que cerca o eu. É um torno do eu, para que ele não seja mais escravo, dependente e cerceado, que se deve operar esta ruptura****. (...)*
	262	143/1ª.	**9º.**	192	*E por fim, em terceiro lugar,* ***é preciso ir em direção ao eu como quem vai em direção a uma meta****. E esse não é mais um movimento apenas dos olhos, mas* ***do ser inteiro que deve dirigir-se ao eu como único objetivo. Ir em direção ao eu é*** *ao mesmo tempo* ***retornar a si****: como quem volve ao porto ou como um exército que recobra a cidade e a fortaleza que a protege. Também* ***aí há uma série de metáforas sobre o eu-fortaleza – o eu como o porto onde finalmente encontramos abrigo****, etc. –, mostrando bem que* ***o movimento pelo qual nos dirigimos para o eu é*** *ao mesmo tempo* ***um movimento pelo qual a ele volvemos****. (...)*
	263	143/2ª.	**10**	193	*(...) A* ***conversão é um processo longo e contínuo que****, melhor do que trans-subjetivação,* ***eu chamaria de autossubjetivação. Fixando-se a si mesmo como objetivo****, como estabelecer uma relação adequada e plena de si para consigo?* ***É isso que está em jogo na conversão****.*
	265	144/2ª.	**11**	194	*(...) Com efeito, é então que temos a metánoia* ***como mudança, reversão, modificação do ser do sujeito e acesso a uma vida onde não há remorsos****.*
	265	144/2ª.	**12**	194	***Vemos assim que****, na região que* ***gostaria agora de estudar, estamos entre a*** *epistrophé* ***platônica e a*** *metánoia* ***cristã*** *(metánoia no sentido novo do termo). Creio que, de fato, nem uma nem outra – nem a epistrophé platônica, nem a metánoia que, esquematicamente, podemos chamar de* ***cristã*** *– seria inteiramente adequada para* ***descrever a prática e o modo de experiência tão constantemente presentes, tão constantemente evocados nos textos dos sécs. I e II****. (...)*
	267	145/2ª.	**13**	195/6	*Primeiramente,* ***tentarei estudar hoje o problema da conversão do olhar****.* ***Buscarei examinar o modo como se estabelece****, no tema geral da conversão (da* ***conversão a si****) a questão do "****volver o olhar para si mesmo****" e "****conhecer-se a si mesmo****". Dada a importância do tema –* ***deve-se olhar para si mesmo, volver para si os próprios olhos, jamais perder-se de vista, ter-se sempre sob os olhos –, parece haver aí alguma coisa que nos aproxima*** *muito de perto* ***do imperativo "conhece-te a ti mesmo****". (...)*
	269/70	146/2ª. e 147/1ª.	**15**	197/8	*(...) De início, devemos lembrar que a palavra* ***curiosidade é*** *polypragmosýne, isso é, não tanto o desejo de saber quanto a* ***indiscrição****.* ***É imiscuir-se no que não nos diz respeito.*** *Plutarco fornece uma definição bem exata no começo de seu Tratado: "philomátheia allotríon kakôn".* ***É o desejo, o prazer de saber dos males do outro, do que se passa de ruim com ele. É interessar-se pelo que não vai bem com os outros. Interessar-se por seus defeitos. Sentir prazer em conhecer as faltas que eles cometem****. Por isso,* ***o conselho*** *inverso de Plutarco:* ***não sejas curioso. Isso é, no lugar de ocupar-te com os defeitos dos outros, ocupa-te, antes, com os teus próprios defeitos e faltas, com teus*** *hamartémata. Olha os defeitos que estão em ti. (...)*
	273	148/2ª.	**18**	200	*Então,* ***se concordarem, alguns minutos de repouso****.*

2ª. hora	281/2	152/2ª. e 153/1ª.	**19**	205/6	***Vimos, na hora anterior,*** *o que significou para Plutarco e Marco Aurélio "****desviar o olhar e a atenção aos outros*** ***para os conduzir a si****". **Gostaria agora de abordar uma questão que**, no fundo, **é bem mais importante e se prestou a mais discussões**, a de **saber o que significa "desviar o olhar sobre as coisas do mundo para conduzí-lo a si"**. De fato, essa é uma **questão difícil, complexa, m que me deterei um pouco mais porquanto se situa exatamente no cerne do problema que pretendia colocar este ano –** aliás, que **venho pretendendo colocar há algum tempo** –, que é, fundamentalmente, o seguinte: **como se estabelece, se fixa e se define a relação entre o dizer-verdadeiro (a veridicção) e a prática do sujeito?** Ou ainda de modo mais geral: **como o dizer- verdadeiro e o governar (a si mesmo e aos outros) se vinculam e se articulam um ao outro? Esse é o problema que tentei abordar sob numerosos aspectos e formas** - seja a partir da loucura e da doença mental, seja a propósito das prisões e da delinquência, etc. (...) Começo por dizer que **agora, como já indiquei, gostaria de colocar essa questão da relação entre o dizer- verdadeiro e o governo do sujeito no pensamento antigo** que é anterior ao Cristianismo. **Gostaria também de colocá-la sob a forma e no quadro da constituição de uma relação de si para consigo, a fim de mostrar como se formou nessa relação um certo tipo de experiência de si que, parece-me, é característica da experiência ocidental, da experiência ocidental do sujeito por ele mesmo, mas igualmente da experiência ocidental que o sujeito pode ter ou fazer em relação aos outros.** Essa pois [é] a questão que, de modo geral, **quero abordar**. (...) É a **questão do vínculo entre o saber das coisas e o retorno a si que vemos aparecer em certos textos da Época Helenística e Romana dos quais gostaria de tratar**, questão **em torno daquele antigo tema** que Sócrates já evocava no Fedro, **ao perguntar se devemos escolher o conhecimento das árvores ou o conhecimento dos homens.** E **ele escolhia o conhecimento dos homens**. É um tema que encontramos a seguir, entre os socráticos, (...) também nas escolas filosóficas cínicas, epicuristas, estóicas e **é** quanto a elas que, **na medida em que dispomos de textos mais numerosos e mais explícitos, tentarei examinar como o problema está posto e de que modo é definido**. (...)*
	283	153/2ª.	**20**	206/7	*(...) Deu a essas crianças* ***uma educação com a qual lhes ensinou todas as ciências e cuidou para que****, dessas ciências,* ***conhecessem um resumo suficientemente preciso e familiar para que pudessem delas se lembrar durante toda a vida e em todas as ocasiões que se apresentassem****. Portanto, a* ***recusa cínica de conhecimento das coisas deve****, sem dúvida,* ***ser consideravelmente atenuada****. (...)* ***É preciso pois ser um bom atleta****.* ***O que é*** *um bom atleta? Absolutamente não é, diz ele, quem aprendeu todos os gestos possíveis de que podemos eventualmente precisar, ou que poderíamos ser capazes de fazer. No fundo,* ***para ser um bom atleta, basta conhecer os gestos – e tão-somente estes – que são efetivamente e mais frequentemente utilizáveis na luta. E é necessário que esses gestos****, se tenham tornado a tal ponto familiares que* ***os tenhamos sempre à disposição e possamos recorrer a eles toda vez que a ocasião se apresentar****.*
	285	154/2ª.	**21**	208	*(...) E então a enumeração das coisas que se deve conhecer, em oposição às que seriam inúteis:* ***"se o homem fortaleceu-se contra os acasos e elevou-se acima do temor; se, na avidez de sua esperança, não abraça o infinito, mas aprende a buscar as riquezas em si mesmo;*** *se circunscreveu o terror dos deuses e dos homens, persuadido de que há pouco a temer do homem e nada a temer de Deus; se, desprezando todas as frivolidades que tanto são o tormento quanto o ornamento da vida, chegou a compreender que a morte não produz males e acaba com muitos deles; se devotou sua alma à virtude e acha fácil o caminho por onde ela o chama;* ***se se enxerga como um ser social nascido para viver em comunidade; se vê o mundo como a morada comum de todos; se abriu sua consciência aos deuses e vive sempre como se estivesse em público – então, respeitando-se mais que aos outros*** *[respeitando a si mais que aos outros; M.F.], tendo escapado às tempestades,* ***fixou-se em uma calmaria inalterável; e reuniu em si toda ciência verdadeiramente útil e necessária: o resto não passa de futilidades do lazer****.*
	288/9	156/1ª. e 2ª.	**24**	211	*(...) Portanto,* ***o que há a conhecer são relações****: relações* ***do sujeito com tudo o que o cerca****. O que há a conhecer, ou melhor,* ***a maneira como se há de conhecer, é tal que o que é dado como verdade seja lido, de saída e imediatamente, como preceito****.*
	290	157/1ª.	**26**	212	*(...)* ***Retenhamos o sentido encontrado em Plutarco, isso é: fazer o*** *êthos,* ***formar o*** *êthos (ethopoiía). (...)*
	293	158/2ª.	**29**	214	*(...) A paraskeué é a* ***equipagem****, é a* ***preparação do sujeito e da alma pela qual o sujeito e a alma estrão armados como convém****, de maneira necessária e suficiente,* ***para todas as circunstâncias possíveis da vida com que viermos a nos deparar. A*** *paraskeué é*

					precisamente ***o que permitirá resistir a todos os movimentos e solicitações que poderão advir do mundo exterior****. A paraskeué é o que permite, a um tempo,* ***atingir a meta e permanecer estável, fixado na meta, sem se deixar desviar por nada.*** *(...)*
	295	159/2ª.	**33**	215/6	*(...)* ***Não disponho de muito tempo para explicá-lo. Gostaria apenas de me deter em dois ou três aspectos*** *que me parecem importantes. (...) A parrhesía é uma qualidade, ou melhor,* ***uma técnica utilizada na relação entre médico e doente, entre mestre e discípulo****: é aquela liberdade de* ***jogo****, se quisermos, que* ***faz com que****, no campo dos conhecimentos verdadeiros, possamos utilizar* ***aquele que é pertinente para a transformação, a modificação, a melhoria do sujeito****. (...)*
	297	160/2ª.	**35**	217	*Pois bem,* ***na próxima aula****, então,* ***eu lhes falarei de "conhecimento d si e conhecimento da natureza"*** *entre os [estóicos].*

David – Encontro 02 / MF / 10. Jan. 2023

Leituras indicadas (HS – Aulas 7 a 12 – primeira e segunda partes)

Passagens apontadas:

Aula 7 / Parte	**Pág. 2ª. Ed. 2006**	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
17.fev. 1982					
1ª. hora	301/ 2	162/2ª. e 163/1ª.	**1º.**	221/2	*[...][****Mostrei*** *inicialmente* ***como****] o cuidado de si – esse velho cuidado de si* ***cuja primeira formulação teórica e sistemática havíamos encontrado*** *no Alcibíades – se libertara de sua relação privilegiada com a* ***Pedagogia****, se desvencilhara de sua finalidade política e, consequentemente, havia, no total, se desvinculado das condições sob as quais aparecera no Alcibíades, ou, mesmo, se quisermos, na paisagem socrático-platônica.* ***Assim****, o cuidado de si acaba por* ***assumir a forma de um princípio geral e incondicionado****. Isso significa que "****cuidar de si****" não é mais um imperativo válido para um momento* ***determinado*** *da existência e em uma* ***fase*** *da vida que é a* ***passagem da adolescência para a vida adulta****. "Cuidar de si" é uma* ***regra coextensiva à vida****. (...) Trata-se, realmente, de* ***um deslocamento****, um certo deslocamento – sobre cuja natureza precisaremos* ***interrogar – o sujeito em relação a si*** *mesmo. O sujeito* ***deve ir em direção*** *a alguma coisa que é* ***ele próprio****. Deslocamento, trajetória, movimento: é o que* ***devemos reter na ideia de conversão a si****. (...)*
	302	163/2ª.	**2º.**	223	***Penso que a ideia de pilotagem como arte****, como técnica a um tempo* ***teórica e prática****, necessária à existência, é importante e* ***mereceria ser analisada mais de perto*** *na medida em que encontramos pelo menos* ***três tipos de técnicas*** *ao modelo da* ***pilotagem****: primeiro,* ***a medicina****; segundo,* ***o governo político****; terceiro,* ***a direção e o governo de si****. Essas três* ***atividades*** *(curar, dirigir os outros, governar a si mesmo) são muito regularmente referidas, na literatura grega, helenística e romana, à imagem da pilotagem. (...)*
	304 e 306	164/1ª.	**4º.**	224/5	*(...) O* ***ascetismo*** *cristão afinal* ***tem como princípio fundamental que a renúncia a si constitui o momento*** *essencial que nos permitirá* ***ascender à outra vida, à luz, à verdade e à salvação****. Só pode salvar-se quem renunciar a si. (...) E é possível que nesses tantos empenhos para* ***reconstituir uma ética do eu****, nessa série de esforços mais ou menos estanques,* ***fixados em si*** *mesmos, nesse* ***movimento*** *que hoje nos leva, ao mesmo tempo, a nos referir incessantemente a* ***essa ética do eu,*** *quando talvez seja uma* ***tarefa urgente****, fundamental, politicamente indispensável,* ***se for verdade que****, afinal, não há outro ponto, primeiro e último,* ***de resistência ao poder político senão a relação de si para consigo****.*
	306/	165/1ª.	**5º.**	225	*Em outras palavras, se* ***considerarmos a questão do poder****, do poder* ***político****, situando-a na questão mais geral da*

	7				***governamentalidade*** *– entendida a governamentaliade como* ***um campo estratégico de relações de poder****, no que elas têm de móvel, transformável, reversível –, então,* ***a reflexão sobre a noção de governamentalidade, penso eu, não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo****. (...) Isso significa muito simplesmente que, no* ***tipo de análise que desde algum tempo busco lhes propor****, devemos* ***considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia****, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode,* ***a meu ver, articular a questão da política e a questão ética****.*
	308	166/1ª.	**6º.**	226	*(...)* ***Gostaria de retornar um pouco a esse ponto*** *no que concerne aos cínicos, aos epicuristas, [mas] quereria voltar aos estoicos porquanto neles* ***encontro um problema importante pelo menos para mim, uma vez que está no cerne dos problemas que pretenderia colocar e uma vez que****, no fundo, a* ***questão*** *que* ***me coloco*** *é a seguinte:* ***como pôde constituir-se, através desse conjunto de fenômenos e processos históricos que podermos chamar de nossa "cultura", a questão da verdade do sujeito?*** *(...)*
	308/ 9	166/1ª. e 2ª.	**7º.**	227	*(...)* ***gostaria de retornar ao ponto*** *que, sem dúvida,* ***constitui um lance histórico importante****: o momento em que, na cultura helenística e romana, o cuidado de si* ***tornou-se uma arte autônoma, autofinalizada****, valorizando a* ***existência inteira****, não teria sido um momento privilegiado para* ***vermos formar-se e formular-se a questão da verdade do sujeito? Perdoem-me, ainda mais uma vez, por ser lento e repetitivo****, mas creio que aqui as* ***confusões*** *são fáceis. (...)* ***eu gostaria de analisar, abordar*** *o cinismo, o epicurismo e,principalmente, o estoicismo. (...)*
	313/ 4	168/2ª. e 169/1ª.	**11**	230/1	*(...) Entre platonismo e cristianismo* ***constituiu-se****, durante todo o período helenístico e romano,* ***uma arte de si*** *que, para nós, seguramente, não passaria de um episódio colocado definitivamente entre parênteses por aqueles dois grandes modelos, o anterior e o posterior, que em seguida* ***o dominaram e recobriram****, de maneira que, consequentemente, poderíamos considerá-lo nada mais que uma espécie de curiosidade um pouco* ***arqueológica em nossa cultura****, se todavia não tivesse ocorrido – este, sem dúvida,* ***o paradoxo a compreender*** *– que foi no interior desse* ***modelo helenístico****, nem platônico nem cristão,* ***que se formou uma certa moral exigente, rigorosa, restritiva, austera****. (...)* ***Temos*** *pois, se quisermos, no* ***nível das práticas de si****,* ***três grandes modelos*** *que historicamente* ***se sucederam*** *uns aos outros. O modelo que eu chamaria "****platônico****", gravitando em torno da* ***reminiscência****. O modelo "****helenístico****", que gira em torno da* ***autofinalização da relação a si****. E o modelo "****cristão****", que gira em torno da* ***exegese de si*** *e da* ***renúncia de si****. (...)*
	323	173/2ª.	**19**	238	*(...) Então,* ***se concordarem, faremos dois ou três minutos de descanso e depois tentarei lhes mostrar****, a partir desse texto e de outros de Sêneca, (...)*
2ª. hora	331	177/2ª.	**20**	243	***Voltemos*** *ao prefácio à terceira parte das Questões Naturais. Sêneca percorre o mundo. (...)* ***ele está velho****. (...)* ***Ocupar-se com domínio de si*** *não significa ler as crônicas dos historiadores que contam as façanhas dos reis.* ***É muito mais: vencer as próprias paixões, estar firme diante da adversidade, resistir à tentação, fixar-se como objetivo o próprio espirito e estar preparado para morrer****. (...)*
	332	178/1ª.	**21**	244	*(...) – ser livre é* ***fugir da servidão a si mesmo*** *– (...)*
	344	184/1ª.	**28**	253	*(...) Trata-se antes de* ***nos colocarmos em um ponto tal****, ao mesmo tempo tão central e elevado que* ***possamos ver abaixo*** *de nós* ***a ordem global do mundo****, ordem global da qual fazemos parte. Em outras palavras, antes que um movimento espiritual dirigido para o alto pelo movimento do éros e da memória, trata-se, por* ***um esforço de um tipo bem diferente, que é o próprio conhecimento do mundo, de colocar-se tão alto que se possa ver*** *a partir desse ponto e abaixo de si,* ***o mundo*** *em sua ordem geral,* ***o pequeno lugar*** *que se ocupava nele,* ***o pouco tempo*** *que nele se vai ficar. Trata-se de* ***uma visão do alto sobre si****, e não de um olhar ascendete para algo diferente do mundo em que estamos.* ***Visão do alto sobre si*** *que* ***engloba o mundo*** *de que se faz parte e que* ***assegura*** *assim* ***a liberdade do sujeito*** *nesse próprio mundo.*
	347	185/2ª.	**29**	255	*(...)* ***Aí está. Obrigado****.*
Aula 8 / Parte	**Pág. 2ª. Ed.**	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**

	2006				
24.fev. 1982					
1ª. hora	351	187/2ª.	**1º.**	259	*[...]* ***O problema posto na última vez foi o seguinte****: que lugar ocupa o saber do mundo no tema e no preceito da* ***conversão a si? Tentei mostrar-lhes*** *que, no tema geral da conversão a si, o preceito particular "****voltar o olhar para si mesmo****" não havia dado lugar a uma* ***desqualificação*** *do saber do mundo. (...)*
	363	193/2ª.	**8º.**	268	*(...) Entretanto,* ***o que gostaria de realçar é a diferença****, certamente,* ***profunda****,* ***entre o exercício estoico do exame das representações*** *que encontramos muito desenvolvimento em Marco Aurélio – e que repito,* ***aparece em toda tradição estoica****, ao menos tardia, particularmente em Epicteto –* ***e o que encontraremos mais tarde nos cristãos****, aparentemente sob* ***a forma de um exame das representações****. (...)*
	365	194/2ª.	**10**	270	***Deixo de lato tudo isso. Gostaria agora de averiguar como*** *esse* ***princípio geral do exame*** *do conteúdo representativo* ***é*** *efetivamente* ***posto em prática*** *por Marco Aurélio em uma* ***série de exercícios*** *que têm, todos, uma função precisa e bem particular. (...)*
	369	196/2ª.	**12**	273	*(...) Nessa passagem, como na precedente, Marco Aurélio acrescenta:* ***não basta aplicar esse método às próprias coisas, devemos também aplicá-lo à nossa própria vida e a nós mesmos****. (...)*
	372	198/1ª.	**13**	275	*(...)* ***Teria muito ainda a lhes falar.*** *Para terminar,* ***gostaria apenas de dizer rapidamente... Ora, hesito, não sei bem... Continuamos? Não, talvez já seja suficiente*** *sobre Marco Aurélio. (...)*
	373	198/2ª.	**14**	276	*(...) Terceiro, nesse* ***saber espiritual****, trata-se para o sujeito* ***de ser capaz de ver a si mesmo****, apreender-se em sua realidade. Trata-se de uma espécie de "Heautoscopia".* ***O sujeito deve perceber-se na verdade de seu ser****. (...)*
	376	200/1ª.	**16**	278	*Dentro* ***em pouco, em alguns minutos, passarei a um outro problema****: não mais o problema do conhecimento do mundo, mas do* ***exercício de si****.* ***Após*** *a máthesis, a áskesis.*
2ª. hora	382/ 3	202/2ª. e 203/1ª.	**17**	281	***Nas duas aulas precedentes, procurei estudar a questão da conversão a si*** *sob o ângulo do saber: relação entre retorno a si e conhecimento do mundo.* ***Se quisermos****, a* ***conversão a si*** *confrontada com a máthesis.* ***Agora, gostaria de retomar essa questão da conversão a si****, não mais sob o ângulo do conhecimento e da máthesis, mas sob* ***outro ângulo****: qual* ***o tipo de ação****, o tipo* ***de atividade****,* ***o modo de prática de si sobre si*** *que* ***implica a conversão a si?*** *Em outras palavras:* ***qual a prática operatória*** *que, fora do conhecimento,* ***é implicada na conversão a si****? (...) Musonius Rufus dizia que* ***a aquisição da virtude implica duas coisas.*** *De um lado, requer* ***um saber teórico*** *(epistéme theoretiké), e de outro deve também comportar uma epistéme praktiké (****um saber prático****). E esse saber prático, diz ele, só se pode* ***adquirí-lo treinando*** *– e emprega o verbo gymnázesthai, "fazer* ***ginástica****", evidentemente no sentido muito geral que veremos adiante –* ***com zelo****, sem negligenciar o esforço (philotímos, philopónos). (...)*
	383/ 4	203/2ª. e 204/1ª.	**18**	283	*(...) A áskesis é na realidade* ***uma prática da verdade****. A* ***ascese*** *não é uma* ***maneira de submeter o sujeito à lei****: é uma* ***maneira de ligar o sujeito à verdade****. (...)* ***O que pretendi lhes mostrar nas duas últimas aulas foi*** *que na cultura de si da época helenística e romana, quando se coloca a questão da* ***relação*** *sujeito e conhecimento, nunca se trata de saber se o sujeito é objetivável, se se pode aplicar ao sujeito* ***o mesmo modo de conhecimento*** *que se aplica às coisas do mundo, se o sujeito efetivamente faz parte das coisasdo mundo que são cognoscíveis. (...)*
	385/ 6	204/1ª. e 2ª.	**19**	283/4	***Creio que devemos agora aplicar à questão*** *da áskesis o mesmo* ***desligamento****, a mesma* ***liberação*** *relativamente às nossas próprias* ***categorias****, às nossas próprias* ***questões****. (...) Ora, na cultura de si da civilização grega, helenística e romana,* ***o problema do sujeito em sua relação com a prática conduz, creio, a algo diferente da questão da lei****. Conduz à seguinte questão:* ***de que modo pode o sujeito agir como convém, ser como deve, na medida em que não apenas conhece a verdade, mas na medida em que ele a diz, prática e exerce?*** *(...) E* ***diria que*** *quem quiser* ***fazer uma história da subjetividade*** *– ou antes, a* ***história das relações entre sujeito e verdade*** *– deverá* ***encontrar a muito longa e muito lenta transformação de um dispositivo de subjetividade****, definido pela espiritualidade do saber e* ***pela prática da verdade pelo sujeito****, nesse* ***outro dispositivo de subjetividade que é o nosso e que é comandado, creio, pela questão do conhecimento do sujeito por ele mesmo e da obediência do sujeito à lei****. (...)*
	386	204/2ª. e	**20**	284/5	*(...) É assim,* ***penso****, que* ***devemos abordar a questão da*** *áskesis****; é ela que pretendo agora estudar nesta aula e na próxima****. (...)*

		205/1ª.			***forma de prática*** *cujos elementos, fases, progressos sucessivos* ***devem ser renúncias cada vez mais severas****, tendo como* ***alvo*** *e no limite* ***a renúncia a si. Progressos nas renúncias*** *(...)* ***Creio que a ascese*** *(áskesis)* ***entre os antigos tinha um sentido profundamente diferente****. (...) tratava-se de* ***chegar à formação de uma certa relação de si para consigo que fosse plena, acabada, completa, autossuficiente e suscetível de produzir a transfiguração de si que consiste na felicidade que se tem consigo mesmo****. Esse era o objetivo da ascese. (...)*
	387	205/2ª.	**21**	285/6	*(...) A* ***palavra fundamental é*** *paraskeué, e* ***é o que gostaria de estudar um pouco hoje, antes de, na próxima vez, passar a diferentes formas mais precisas de exercícios ascéticos.*** *Portanto, uma vez que se trata, para ela, de* ***chegar à constituição da relação plena de si para consigo, a ascese tem por função, ou melhor, por tática, por instrumento, a constituição de uma*** *paraskeué. O que é a paraskeué? Pois bem, a paraskeué* ***é o que se poderia chamar uma preparação ao mesmo tempo aberta e finalizada do indivíduo para os acontecimentos da vida****. (...)*
	387/ 8	205/2ª. e 206/1ª.	**22**	286/7	*(...)* ***Precisaremos voltar muitas vezes a essa comparação do sábio com o atleta****, ou* ***daquele que se dirige****, que* ***se encaminha para a sabedoria com o atleta****. (...) Trata-se de* ***nos preparar somente para aquilo com que podemos nos deparar****, somente para os* ***acontecimentos que podemos encontrar****, não [porém] de maneira a* ***superar os outros, nem de maneira a superar a nós mesmos****. (...) trata-se,* ***sempre*** *segundo aquela* ***categoria*** *de que* ***lhes falava há pouco, de ser mais forte, ou de não ser mais fraco do que aquilo que pode acontecer****. O* ***treinamento do bom atleta deve ser****, portanto, o treinamento* ***em alguns movimentos elementares, mas suficientemente gerais e eficazes para que possam ser adaptados a todas as circunstâncias****, e para que possamos – sob a condição de serem também suficientemente* ***simples e bem adquiridos – deles dispor sempre que necessário. É essa aprendizagem*** *de alguns* ***movimentos*** *elementares, necessários e suficientes para qualquer circunstância possível, que constitui* ***o bom treinamento, a boa ascese****. (...) "A* ***arte de viver*** *[o que chama de biótica, he biotiké; M.F.] parece-se mais com* ***a luta do que com a dança****, na medida em que* ***se deve sempre manter-se alerta e ereto contra os golpes imprevistos****. (...)*
	389/ 90	206/2ª. e 207/1ª.	**23**	287/8	*Em segundo lugar,* ***de que é feito esse equipamento*** *paraskeué? (...)* ***é constituído pelos*** *lógoi (discursos) (...)* ***São lições do mestre****, frases que ouviu, frases que* ***disse, que disse a si mesmo. É desse equipamento material de*** *lógos, entendido nesse sentido, que* ***é constituída a armadura necessária àquele que deve ser o bom atleta do acontecimento****, o bom atleta da fortuna. (...) não são, certamente, discursos quaisquer.* ***São proposições****, proposições, como a própria palavra lógos o indica, fundadas na* ***razão****. Fundadas na razão, isso é, ao mesmo tempo que são* ***razoáveis****,* ***sõa verdadeiras constituem princípios aceitáveis de comportamento.*** *São, na filosofia estoica, os dógmata e os praecepta. (...)*
	391	207/2ª.	**24**	289	*(...) é preciso que seja não somente* ***adquiridos****, mas também* ***dotados de uma espécie de presença permanente****, ao mesmo tempo* ***virtual e eficaz, que permita que a eles se recorra sempre que necessário.*** *Esse lógos que constitui a paraskeué deve ser ao mesmo tempo* ***um socorro****. Chegamos aqui a uma* ***importante noção****, que é muito frequente em todos esses textos.* ***É preciso que o*** *lógos seja boethós (socorro). (...)*
	394	209/1ª.	**25**	291	***Para resumir e a título de introdução [à] próxima aula, direi o seguinte:*** *(...) A paraskeué* ***é a estrutura de transformação permanente dos discursos verdadeiros – ancorados no sujeito – em princípios de comportamento moralmente aceitáveis. A*** *paraskeué* ***é o elemento de transformação do*** *lógos em êthos. (...) A áskesis* ***é o que permite que o dizer-verdadeiro – dizer-verdadeiro endereçado ao sujeito****, dizer-verdadeiro* ***que o sujeito endereça também a si mesmo – constitua-se como maneira de ser do sujeito.*** *A áskesis* ***faz do dizer-verdadeiro um modo de ser do sujeito****. (...)* ***Aí está. Obrigado****.*
Aula 9 / Parte	**Pág. 2ª. Ed. 2006**	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
3.mar. 1982					
1ª hora	399	211/2ª.	**1º.**	295	*A propósito do tema geral da conversão de si,* ***como nos lembramos, procurei inicialmente analisar os efeitos do princípio***

					"converter-se a si" *na ordem do conhecimento.* ***Procurei mostrar-lhes que não era preciso buscar esses efeitos*** *no âmbito da constituição de si mesmo como objeto e domínio de conhecimento, antes porém* ***no âmbito da instauração de certas formas de saber espiritual de que indiquei dois exemplos****, um em Sêneca e outro em Marco Aurélio. Pois bem, isso no âmbito da máthesis.* ***Em seguida, passei a outro aspecto da conversão de si****: os efeitos introduzidos pelo princípio "converter-se a si mesmo" no que podemos chamar de* ***prática de si****.* ***Creio ser isso que, no geral, os gregos chamavam de*** *áskesis. (...)*
	400/1	212/1ª. e 2ª.	**2º.**	296	***Em suma, poderíamos dizer que*** *– e foi nisso,* ***creio, que me detive na última vez*** *–* ***a ascese é*** *o que permite, de um lado, adquirir os* ***discursos verdadeiros****, dos quais se tem necessidade em todas as circunstâncias, acontecimentos e peripécias da vida,* ***a fim de se estabelecer uma relação adequada, plena e acabada consigo*** *mesmo; de outro lado, e ao mesmo tempo,* ***a ascese é*** *o que permite* ***fazer de si*** *mesmo* ***o sujeito desses discursos verdadeiros****, é o que permite fazer de si mesmo* ***o sujeito que diz a verdade*** *e que, por essa* ***enunciação de verdade****, encontra-se* ***transfigurado****, e transfigurado precisamente* ***pelo fato de dizer a verdade.*** *(...) a* ***ascese filosófica****, a ascese da* ***prática de si*** *na época helenística e romana tem essencialmente por sentido e função* ***assegurar o que chamarei de subjetivação do discurso verdadeiro****. Ela faz com que* ***me torne o sujeito de enunciação*** *do discurso verdadeiro, ao passo que a* ***ascese cristã****, por sua vez, terá sem dúvida uma* ***função*** *completamente* ***diferente****: função, é claro, de* ***renúncia de si****.* *Entretanto,* ***no caminho*** *em direção à renúncia de si, ela* ***dará lugar a um momento*** *particularmente* ***importante*** *– de que* ***lhes falei, creio, não sei mais se no ano passado ou há dois anos*** *– que é* ***o momento da confissão****, isso é, o momento em que o* ***sujeito objetiva-se a si*** *mesmo em um* ***movimento de renúncia a si*** *que* ***passará****, enquanto momento essencial,* ***pela objetivação de si num discurso verdadeiro****. (...)* ***No fundo, é essa espécie de diferença fundamental que venho tentando fazer aparecer desde o início deste curso****. (...)*
	401/2	212/2ª. e 213/1ª.	**3º.**	297	***Compreendemos*** *então* ***qual será a forma primeira****, inicial, indispensável* ***da ascese*** *concebida assim* ***como subjetivação do discurso verdadeiro****. O primeiro momento, a primeira etapa e, ao mesmo tempo também,* ***o suporte permanente dessa ascese como subjetivação do discurso verdadeiro*** *serão* ***todas as técnicas e todas as práticas que concernem à escuta, à leitura, à escrita e ao fato de falar****.* ***Escutar, saber escutar como se deve; ler e escrever como se deve; e também falar****, é isso que, enquanto* ***técnica do discurso verdadeiro****, será* ***o suporte permanente e o acompanhamento ininterrupto da prática ascética****.*
	402	213/1ª.	**4º.**	297	*Primeiramente, pois,* ***escutar****. Pode-se dizer que escutar é com efeito* ***o primeiro passo****, o primeiro* ***procedimento na ascese e na subjetivação do discurso verdadeiro****, uma vez que escutar, em* ***uma cultura*** *que sabemos bem ter sido fundamentalmente* ***oral****, é o que permitirá* ***recolher o*** *logos, recolher* ***o que se diz de verdadeiro****. (...)*
	406	215/1ª.	**6º.**	300/1	*(...) Se é verdade, diz ele, que nos deixamos impregnar pela Filosofia quando* ***vamos à aula****, um pouco como nos bronzeamos ao ficar ao sol, também é verdade que* ***alguns vão à escola de Filosofia sem tirar nenhum proveito****. É porque, afirma, eles não estavam na escola de Filosofia como discipuli (discípulos, alunos). Estavam lá* ***como*** *inquilini, isso é, como locatários. (...)* ***é porque a atenção está mal dirigida****. É porque ela não está dirigida para o bom objetivo ou alvo. Donde a necessidade de* ***uma certa arte****, ou em todo caso,* ***uma certa técnica, uma certa maneira conveniente de escutar****. (...) Para que* ***as verdades cheguem à alma*** *do ouvinte* ***é preciso também que sejam pronunciadas.*** *E não se pode pronunciá-las sem* ***certos elementos que estão ligados à própria palavra e à sua organização em discurso****. (...) A léxis* ***é a maneira de dizer:*** *não se pode dizer as coisas* ***sem uma certa maneira de dizer****. (...) Assim, já que a verdade não pode ser dita senão por lógos e parádosis (por discurso e transmissão oral), e uma vez que a transmissão oral* ***recorre a uma*** *léxis* ***e a escolhas semânticas, compreendemos que o ouvinte corre o risco de dirigir sua atenção não precisamente sobre a coisa dita, mas sobre esses elementos que permitem dizê-la, e unicamente sobre eles****. (...)*
	410/1	217/1ª. e 2ª.	**9º.**	303/4	*(...)* ***Como se purifica a escuta lógica na prática de si?*** *Essencialmente* ***por três meios****. O primeiro é certamente* ***o silêncio****. (...) Toda essa questão sobre* ***a economia do silêncio*** *em relação à linguagem teve,* ***como sabemos, um papel na espiritualidade – ao qual poderemos certamente voltar. Teve um papel muito importante nos sistemas de educação. O princípio de que as crianças devem se calar antes de falar pode hoje nos surpreender, porém não devemos nos esquecer de que há algumas décadas a educação de uma criança, ao menos antes da guerra de 1940, começava fundamentalmente pela aprendizagem do silêncio****. (...)*
	412	218/1ª.	**10**	305	*(...)* ***Além dele é preciso uma certa atitude ativa*** *(...) Primeiramente,* ***a escuta requer da parte de quem escuta uma determinada***

					***atitude física** muito precisa e que está claramente descrita nos textos da época.*
	306	219/2ª.	**11**	306	*(...) **utilizar acenos de cabeça e um certo modo de olhar o ouvinte** (...) se aprovam, e para mostrar que aprovam, devem exprimí-lo **com um sorriso e um leve movimento de cabeça** (...) se querem mostrar que estão confusos, que não estão acompanhando, pois em, devem **balançar levemente a cabeça e levantar o dedo indicador da mão direita, gesto que todos nós também aprendemos na escola**. (...)*
	415/6	219/2ª. e 220/1ª.	**12**	308	*(...) **A escuta**, a **boa escuta da Filosofia** deve ser uma espécie de **compromisso**, de **manifestação** da vontade por parte de quem escuta, **manifestação que suscita e sustenta o discurso do mestre**. (...) **Excita meu desejo** [kínesón moi prothymían: **incita minha vontade em discutir contigo**; M.F.]. (...) **Contenta-me em mostrar tua própria competência para ouvir** [deíknue sautòn émpeiron toû akoúein: mostra-te hábil, **experimentado em escutar**; M.F.]. Trata-se da mesma noção de empeiría de que **lhes falava há pouco**: deves pois **mostrar competência para ouvir, e verás então como o excitarás a falar**. (...)*
	418/9	221/2ª.	**13**	310	***Falei-lhes primeiro do silêncio**; depois, **das regras de escuta:** as que concernem à **atenção** propriamente dita. **Gostaria então de retornar um instante** à passagem que Epicteto dizia que **o ensino da Filosofia, como lembramos, não podia deixar de passar pelo** lógos, um lógos **que implica uma** léxis e certas **escolhas de termos**. (...) É preciso **aprender o que é dito.** É preciso **apreender o que é dito por esse** logos **de verdade sob o único aspecto interessante para a escuta filosófica**. (...)*
	421	222/2ª.	**14**	312	*(...) **A atenção filosófica** é portanto **aquela que se dirige para um** prâgma, prâgma que **é um referente**, uma Bedeutung, Bedeutung que arange **a própria ideia e ao mesmo tempo aquilo que, na ideia, pode e deve se tornar preceito**.*
	421/2	222/2ª. e 223/1ª.	**15**	312/3	*Enfim, a segunda **maneira de prestar atenção na correta escuta filosófica**, consiste em, logo após ter ouvido a coisa, sob **seu aspecto ao mesmo tempo de verdade dita de prescrição dada**, começar **uma memorização**. (...) **lançar um rápido olhar sobre si mesmo para ver como se está**, para **examinar se o que se ouviu e aprendeu constitui uma novidade** em relação **ao equipamento** (a paraskeué) de que **já se dispunha ver**, consequentemente, **em que medida e até que ponto foi possível aperfeiçoar-se**. (...) **a fim de examinar se se está em vias de o** facere suum (de **fazê-lo seu**). (...) Também **presta atenção a si** mesma **a fim de que esta coisa verdadeira venha a tornar-se aos poucos**, por sua **escuta** e sua **memória, no discurso que ela mesma sustenta. É esse o primeiro ponto da subjetivação do discurso verdadeiro** (...). **Perdoem-me se fui um pouco anedótico. Falarei logo mais sobre o problema "leitura/escrita"**, e **depois**, sobre* [a] ***palavra**.*
2ª. hora	427/8	225/2ª. e 226/1ª.	**16**	317/8	*[...] **Serei muito breve sobre as questões leitura/escrita** porque são **assuntos mais fáceis e conhecidos**, e também [porque] **já fui bastante anedótico na aula precedente; passarei logo à questão da ética da palavra**. Primeiramente, leitura/escrita. (...) Primeiro, ler **poucos autores**; (...) **resumos de obras**. Portanto, **prática de resumos. Prática também de florilégios nos quais se reúnem**, sobre um determinado **assunto** ou sobre uma série de assuntos, **proposições e reflexões de autores diversos**. (...) **Pela leitura** – em todo caso é esse **seu objetivo principal – trata-se** essencialmente **de propiciar uma ocasião de meditação**. (...)*
	429/30	226/2ª. e 227/1ª.	**17**	318/20	*(...) Creio que isso deva ser apreendido sob **dois aspectos**. Primeiramente, meletân consiste em **fazer um exercício de apropriação, apropriação de um pensamento**. (...) Trata-se, portanto, de **fazer com que a verdade seja gravada no espírito** de maneira que **dela nos lembremos tão logo haja necessidade**, de maneira também a **tê- la**, como já vimos, prókheiron (**à mão**) e, por conseguinte, **a fazer dela imediatamente um princípio de ação**. (...) **tornemo-nos o sujeito que pensa com verdade e**, desse sujeito que pensa com verdade, **tornemo-nos um sujeito que age como se deve**. (...) **exercitar-se na coisa em que pensa**. (...) É um **exercício** pelo qual **o sujeito se põe**, pelo pensamento, **em uma determinada situação**. **Deslocamento do sujeito** com relação **ao que ele é por efeito do pensamento**; pois bem, **é essa**, no fundo**, a função meditativa que deve ter a leitura filosófica tal como é entendida na época de que lhes falo**. (...)*
	431/2	227/2ª. e 228/1ª.	**18**	320/1	***Isso explica o efeito que se espera da leitura:** não a compreensão do que o autor queria dizer, mas **a constituição para si de um equipamento de proposições verdadeiras, que seja efetivamente seu**. (...) constituir uma **trama sólida de proposições** que valham por **prescrições**, de **discursos verdadeiros** que sejam ao mesmo tempo **princípios de comportamento**. (...) Sêneca dizia que **era preciso alternar escrita e leitura**. Isso está **na Carta 84**: (...) de modo que **a composição escrita dê corpo** (corpus) àquilo que **a leitura recolheu**. A **leitura recolhe** orationes, lógoi (discursos, elementos de discursos); **é preciso disso fazer um** corpus. É **a escrita que vai***

					***constituir e assegurar esse** corpus. (...) **A escrita é**, assim, **um elemento de exercício**, e um elemento de exercício que **traz a vantagem de ter dois usos possíveis e simultâneos**. Uso, em certo sentido, **para nós mesmos. É escrevendo,** precisamente, **que assimilamos a própria coisa na qual se pensa**. (...) Isso significa que **havia uma grande dificuldade em ler**. O exercício de leitura **não era fácil**: não se tratava de ler simplesmente com os olhos. **Para se chegar a destacar as palavras como convinha**, era-se **obrigado a pronunciá-las**, **pronunciá-las em voz baixa**. (...) **Guardamos**, pois, **nossos pensamentos. Para guardá-los** à nossa disposição, **é preciso colocá-los por escrito, é preciso deles fazer a leitura para nós mesmos**. **É preciso que esses pensamentos sejam "o objeto de tuas conversas contigo mesmo ou com outro`"**: (...)*
	433/4	228/2ª. e 229/1ª.	**19**	322	***Os** hypomnémata **servem para nós, mas compreendemos que possam também servir para os outros**. Nessa **troca maleável de benefícios e favores**, nessa troca maleável de **serviços da alma em que ajudamos o outro no seu caminho para o bem e para ele próprio, compreendemos que a atividade da escrita seja importante**. (...) **Correspondência** que chamaríamos, por assim dizer, **espiritual**. (...) **Dar ao outro notícias de si mesmo**, **indagar** sobre o que se passava na **alma do outro**, ou **pedir ao outro que desse notícias do que se passava com ele**, portanto, quanto tudo isso **se tornou naquele momento uma atividade extremamente importante**, (...) Com efeito, trata-se, por um lado, nessas correspondências, de **permitir àquele que estiver mais avançado na virtude e no bem que dê conselhos ao outro**: informar-se do estado em **que se encontra o outro e**, em retorno, **lhe dá conselhos**. (...) De sorte que, **quem se corresponde com o outro, servindo-lhe de diretor, faz continuamente exercícios de certo modo pessoais**, uma **ginástica que se destina ao outro, mas também a si, e que permite**, por essa correspondência, **manter-se perpetuamente em estado de autodireção**. **Os conselhos dados ao outro, são dados igualmente a si mesmo**. (...)*
	436/7	230/1ª. e 2ª.	**21**	324/5	***Portanto, escutar, ler e escrever**. **Na prática de si**, nessa **arte da prática de si**, haveria alguma regulação, exigências ou preceitos **concernentes à palavra? O que se deve dizer, como dizê-lo e quem deve dizê-lo?** (...) **Gostaria**, porém, **de insistir** hoje no **fato de que na espiritualidade cristã**, [houve sem dúvida] **o discurso do mestre** com suas diferentes **formas**, suas diferentes **regras**, suas diferentes **táticas** e seus diferentes **suportes institucionais**, (...) aquele que, por conseguinte, ainda **está na ordem da ignorância e da perdição** –, também ele **tem algo a dizer**. Tem algo a dizer, **tem a dizer uma verdade**. Mas **que verdade é essa** que tem a dizer, ele, **o dirigido, aquele que é conduzido à verdade**, que será **por outro** conduzido à verdade? **É a verdade de si mesmo**. (...) o **dizer-verdadeiro sobre si** mesmo **tornou-se uma condição para a salvação**. (...)*
	437	230/2ª.	**22**	325	*(...) é algo que **de modo algum existiu na Antiguidade grega, helenística ou romana**. Aquele **é conduzido à verdade pelo discurso do mestre não tem que dizer a verdade sobre si mesmo**. **Sequer tem que dizer a verdade**. E uma vez que **não** tem que dizer a verdade, **não tem que falar. É preciso e basta que se cale**. (...)*
	437/8	231/2ª. e 232/1ª.	**23**	327	*Um **problema** então se coloca: **o que se passa com o discurso do mestre? Existiria**, nesse **jogo da ascese**, isso é, **no jogo da subjetivação progressiva do discurso verdadeiro**, uma **parcela a se atribuir ao discurso do mestre e à maneira pela qual ele se desdobra?** (...) a **noção** de **parrhesía**. A parrhesía **é**, no fundo, **o que** corresponde, do lado **do mestre**, à **obrigação de silêncio** do lado **do discípulo**. (...) parrhesía assume na Filosofia, na **arte de si** mesmo, na **prática de si** de que **lhes falo, uma significação técnica muito precisa** (...)*
	441/2	232/2ª. e 233/1ª.	**24**	328	***Poderíamos dizer – e interromperei aqui, antes de prosseguir na próxima vez o estudo da** parrhesía – que, no fundo, aquilo de que se trata na parrhesía **é uma espécie de retórica própria ou de retórica não-retórica que deve ser a do discurso filosófico**. (...) Portanto, **não pode haver** lógos **filosófico sem essa espécie de corpo de linguagem**, corpo de linguagem que tem suas **qualidades próprias**, **sua prática própria**, **e tem seus efeitos**, efeitos patéticos que são necessários. (...) **quando se é filósofo, o que é necessário, a maneira de regrar os elementos** (elementos verbais, elementos que têm **por função agir diretamente sobre a alma**). (...) Deve ser **outra coisa que, ao mesmo tempo, é uma técnica e uma ética, é uma arte e uma moral, e a que chamamos** parrhesía. (...) É preciso que seja **um discurso tal que a subjetividade do discípulo possa dele apropriar-se** e que, apropriando-se dele, **o discípulo possa alcançar o objetivo que é o seu**, a saber, **ele próprio**. (...) Pois bem, **são essas regras do discurso de verdade, vistas do lado do mestre, que tentarei explicar-lhes na próxima vez**.*
Aula 10	**Pág.**	**Pág.**	**Par.**	**Pág.**	

/ Parte	2ª. Ed. 2006	PDF / pos.		3ª. Ed. 2010	Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)
10.mar. 1982					
1ª. hora	449	236/2ª.	**1º.**	333	***Tentei mostrar-lhes a ascese** – no sentido de áskesis, no sentido que **os filósofos gregos e romanos davam a esse termo –** tinha por papel e por função estabelecer um **vínculo entre o sujeito e a verdade**, vínculo tão sólido quanto possível, e que **permitisse ao sujeito**, quando tivesse **atingido sua forma acabada, dispor de discursos verdadeiros** que ele devia **ter e conservar à mão** e que podia **dizer a si** mesmo a título de **socorro** e em caso de **necessidade**. Portanto, **a ascese** – e é esse o seu **papel** – **constitui o sujeito como sujeito de veridicção. É o que tentei explicar-lhes**, e que seguramente **nos conduziu aos problemas técnico e ético das regras de comunicação desses discursos verdadeiros**: comunicação **entre quem os detém e quem deve recebe-los e deles fazer um equipamento para a vida**. (...)*
	451	237/2ª.	**3º.**	334	*É essa noção de parrhesía (libertas, franco-falar) que **gostaria de agora de estudar um pouco mais**. (...) começando por uma **análise um pouco negativa – confrontar a parrhesía com duas figuras que lhe são adversas**. (...) **lisonja** (...) **retórica***
	452	238/1ª.	**4º.**	335	*Primeiramente, **o que é a lisonja**, e em que, por que **o franco-falar deve a ela se opor?***
	454	239/1ª.	**5º.**	337	*A questão da **lisonja**, o **problema moral da lisonja**, constitui exatamente um problema **inverso e complementar**. O que é efetivamente a **lisonja**?*
	456	240/1ª.	**7º.**	338/9	***Vemos**, então, **em que e como o otium estudioso** pode desempenhar o **papel de delimitação da função** que ele exerce. Com efeito, **enquanto arte de si** mesmo cujo objetivo consiste em **levar o indivíduo a estabelecer consigo uma relação adequada e suficiente, o otium estudioso faz com que o indivíduo não venha a situar o seu próprio eu**, sua própria subjetividade no delírio presunçoso de um poder que **extrapola suas funções reais**. (...)*
	458	241/1ª.	**8º.**	340	***A conclusão é que a parrhesía** (o franco-falar, a libertas) é exatamente a **antilisonja**. (...)*
	459/ 60	241/2ª. e 242/1ª.	**10**	341	*Ao problema da **lisonja** vincula-se também um **problema político mais geral** (...) **Quem dará conselhos ao Príncipe? Quem formará o Príncipe, quem governará a alma do Príncipe, ele que tem que governar o mundo inteiro?** (...)*
	460 e 462	242/1ª.	**11**	342/3	*Deixemos pois a questão da parrhesía (franco-falar)**/lisonja** e consideremos agora **o outro adversário**, o outro **parceiro**, por assim dizer, da parrhesía que é, dessa feita, **a retórica.** (...) Portanto, trata-se de uma **arte** que, com efeito**, é capaz de mentira**. (...) Na parrhesía **só pode haver verdade**. Onde não houver verdade **não há franco-falar.** A parrhesía **assegura da maneira mais direta essa** parádosis**, esse trânsito do discurso verdadeiro de quem já o possui para quem deve recebê-lo, deve dele impregnar-se, deve poder utilizá-lo e deve poder subjetiva-lo. Ela é o instrumento** dessa transmissão que tão-somente **faz atuar**, em toda sua força despojada, sem ornamento, **a verdade do discurso verdadeiro.** (...)*
	463/ 5	243/2ª., 244/1ª. e 2ª.	**13**	344/5	*(...) o que irá defini-la como uma **prática específica**, **como uma prática do discurso verdadeiro?** Pois bem, **são as regras de prudência,** as regras **de habilidade**, as **condições que fazem com que se deva dizer a verdade em tal momento**, sob **tal forma**, em **tais condições**, a **tal indivíduo**, **na medida e somente na medida em que ele for capaz de recebê-la**, de recebê-la da melhor forma no momento em que estiver. (...) **Quintiliano explica que é preciso confiar o aluno ao mestre da retórica o mais rápido possível**, sem muita demora, **e que o mestre de retórica tem dois papeis a desempenhar**. Deve **ensinar retórica** (...) **ajudar o indivíduo na formação de si mesmo, na construção de uma relação adequada consigo mesmo?** (...) algumas **regras** (...) **não se deve provocar a antipatia do aluno por excesso de severidade. Tampouco se deve, por excesso de brandura**, (...) **é melhor dar conselhos antes do que precisar punir depois um ato já cometido**. **Deve-se interrogar os que permanecem muito calados e não perguntam**. (...) **retificar todos os erros que podem ser cometidos pelo aluno**, mas é preciso **fazê-lo sem rudeza**. (...) é preciso que **o próprio mestre*** *(...) **tome a palavra a fim de que seus ouvintes "levem consigo" o que ele disse** (...) a **palavra viva é um alimento mais nutritivo**, sobretudo quando se trata da palavra **de um mestre**, por quem seus alunos, **quando bem formados, têm afeição e respeito**.*
	465	244/2ª.	**14**	345	*(...) **A generosidade para com o outro está no cerne da obrigação moral de** parrhesía. (...)*

	466	245/1ª.	**15**	346	*Se quisermos saber agora, **positivamente**, **o que é** a parrhesía, **creio que podemos nos reportar a três textos que muito diretamente colocam a questão e propõem uma análise do franco-falar**. (...)*
	468/9	246/1ª. e 2ª.	**17**	347/9	*(...) "O homem **sábio e filósofo aplica o franco-falar** (a parrhesía) na medida em que **raciocina conjeturando por meio de argumentos plausíveis e sem rigidez**. (...) Pois bem, precisamente **sobre a consideração do** kairós, **da circunstância**. (...) deve-se efetivamente **ter muitos cuidados ao dirigir-se aos discípulos**; deve-se **retardar tanto quanto possível as ocasiões de intervir entre eles**. (...) **sem jamais retardá-las** demasiadamente (...) **escolher o bom momento** (...) **ter em conta o estado de espírito daquele a quem se dirige**. (...) A parrhesía, diz ele, **é um socorro** (boétheía: lembremos que já encontramos essa noção), **é uma** therapeía (uma terapêutica). A parrhesía **deve permitir cuidar como convém**. (...) Portanto, trata-se do franco-falar, da parrhesía, **do mestre que deve agir sobre os discípulos, incitá-los a algo**: "intensificar" algo. (...) A **benevolência dos alunos uns para com os outros graças ao fato de se ter falado livremente**. (...) **A prática da palavra livre por parte do mestre deve ser tal que sirva de incitação, de suporte e de ocasião aos alunos** que, também **eles, terão a possibilidade, o direito, a obrigação de falar livremente**. (...) dois elementos **importantes:** a parrhesía **do mestre e do aluno**, (...) a importância da **amizade recíproca dos discípulos uns pelos outros**, uma vez que isso é um **princípio** dos círculos epicuristas. (...)*
	471	247/2ª.	**18**	349/50	*(...) haverá, **no grupo**, uma série de **relações horizontais, relações intensas, densas, fortes**, que são **relações de amizade e que servirão à salvação recíproca**. (...) a parrhesía irá **reverter-se, virar-se, tornando-se a prática e o modo de relação dos discípulos entre si**. (...) a **obrigação que têm os alunos de se reunirem diante do** kathegoúmenos **e depois falar**: falar **para dizer o que pensam, para dizer o que têm no coração, falar para dizer as faltas que cometeram e as fraquezas que se sentem ainda responsáveis ou às quais ainda se sentem expostos**. (...) Trata-se agora de **algo inteiramente diferente: uma prática verbal**, explícita, desenvolvida e regrada pela qual **o discípulo deve responder a essa parrésia da verdade do mestre com uma certa parrésia, uma certa abertura de coração que é a abertura de sua própria alma colocada em comunicação com a dos outros**, operando assim, por meio disso, o que é necessário para que **ele realize a sua própria salvação**, mas **incitando** também **os outros a terem em relação a ele uma atitude de não recusa, de rejeição e de censura**, mas uma de eúnoía (**benevolência**), e, por meio disso, **incitando todos os personagens do grupo a realizarem sua salvação**. (...) Em todo caso, **é nesses círculos epicuristas que encontramos a primeira fundação, parece-me**, daquilo que **se transbordará [com] o Cristianismo**. É uma **primeira forma** capaz de sugerí-lo, **sem que prejulguemos**, de modo algum, **os laços históricos de transformação de um no outro**. (...) Logo mais, **lhes falarei**, pois, da parrhesía em Galeno e da parrhesía (libertas) em Sêneca.*
2ª. hora	479	251/2ª.	**19**	355	*" – Teremos ainda **duas aulas**? - Isso mesmo. – Aqui **se é pautado pelas festas religiosas**... – Ah sim, **inteiramente**. Da Natividade à Ressurreição.*
	479	251/2ª.	**20**	355	***Gostaria inicialmente não de abrir uma espécie de concorrência**, mas de **fazer uma pergunta. Parece-me que algumas pessoas gravam as aulas.** Tudo bem, isso faz parte inteiramente dos direitos fundamentais. **As aulas aqui são públicas. Só que talvez lhes pareça que todas as minhas aulas estejam escritas. Mas estão menos do que parecem e delas não tenho transcrição nem mesmo gravação.** Ora, **eu bem que precisaria disso**. Assim, **havendo** entre vocês **alguém que possua** (ou que saiba de outros que possuam) **gravações** – creio que há alguém chamado Sr. Lagrange – **ou**, é claro, **transcrições, se tiverem a gentileza de me dizer, isso poderia me ser útil. Seriam sobretudo as dos últimos quatro ou cinco anos. Tentarei acabar logo e, eventualmente, vocês poderão fazer perguntas**.*
	479/81	251/2ª. 252/1ª. e 2ª.	**21**	355/6	*Agora, pois, **dando um pequeno salto e situando-nos no final do séc. II**, consideremos o texto de Galeno. **Galeno** escreve o **célebre texto Tratado das Paixões**, mais exatamente, **Tratado [da] Cura das Paixões**. (...) alguns **elementos indicadores** do que deve ser o franco-falar, naquele gênero de **relações e vínculos**, e que **a meu ver são interessantes**. (...) **nunca se pode curar sem saber do que se deve curar**. (...) Consequentemente, **necessidade de recorrer a um outro para curar as próprias paixões e erros**, devido a **esse amor a si** que **cria ilusão a respeito de tudo**, sob a condição de que esse outro **não tenha em relação a nós –** nós que o consultamos – **nem sentimento de indulgência nem sentimento de hostilidade**. (...) **Como escolher e recrutar esse Outro**, que não deve ser indulgente nem hostil, **de quem temos absoluta necessidade para nos curarmos devido ao nosso amor por nós mesmos?** (...) tentar*

					verificar, provar, testar *de algum modo* ***a não-lisonja*** *desse indivíduo. E* ***observar como ele age na vida, observar se frequenta os poderosos****, observar* ***a atitude*** *que tem em relação aos poderosos que frequenta ou em cuja dependência se encontra. (...)*
	484	254/1ª.	**23**	359	***É alguém neutro, alguém estranho****, em relação a [quem] devemos nos colocar como* ***objeto de seu olhar e objeto****, ou melhor,* ***alvo de seu discurso****. Ele nos olha, nos observa,* ***constata que temos ou não tal paixão****. Pois bem, nesse momento,* ***ele falará, falará livremente, dirigir-se-á a nós a partir de sua*** *parrhesía. É assim, a partir desse* ***ponto exterior e neutro do olhar e do sujeito de discurso****, que* ***a operação de direção de consciência se exercerá. É isso o que queria dizer-lhes*** *acerca do texto de Galeno.*
	485/6	254/2ª. e 255/1ª.	**24**	360	*A isso Sêneca* ***opõe a relação discursiva****,* ***controlada e eficaz****, que se passa* ***entre dois indivíduos que estão frente a frente. Esse discurso****, diz ele, é um discurso (oratio) "quae veritati dat operam": que* ***dá lugar à verdade****, é preciso, afirma, que* ***seja*** *simplex, isso é,* ***transparente****: que diga* ***o que tem a dizer****, que não tente vestí-lo, cobrí-lo e, assim, mascará-lo, quer com ornamentos, quer com uma dramaticidade qualquer.* ***Simples****: deve ser como água pura, a verdade deve nele passar. Mas deve ser ao mesmo tempo compósita, isto é, deve* ***seguir uma certa ordem****. (...) Deve* ***descer até o fundo por essa simplicidade e por essa composição refletida****. (...)*
	487	255/2ª.	**25**	361	*A* ***Filosofia*** *não repudia as graças do espírito. Quanto a* ***muito laborar com as palavras, é isso que não se deve fazer****. Eis o ponto essencial de nossa* ***retórica*** *[é um acréscimo do tradutor;* ***haec sit propositi nostri summa*** *deve antes ser traduzido por: eis o ponto essencial do que afirmo, do que anuncio, do que quero dizer; M.F.]:* ***dizer o que se pensa, pensar o que se diz;*** ***fazer com que a linguagem esteja de acordo com a conduta****. (...)*
	489	256/2ª.	**26**	363	***Governar é*** *justamente uma arte* ***estocástica****, uma arte de* ***conjectura****, como a Medicina, como também a* ***Pilotagem****:* ***conduzir*** *um navio,* ***cuidar*** *de um doente,* ***governar*** *os homens,* ***governar a si*** *mesmo* ***pertencem à mesma tipologia de atividade que é*** *ao mesmo tempo* ***racional e incerta****.*
	491	257/2ª.	**28**	364	***A meu ver, o elemento nodal em toda essa concepção*** *de libertas e da parrhesía – e que está desenvolvido no texto de Sêneca – é que, para bem garantir a parrhesía (a franqueza) do discurso mantido,* ***é necessário que a presença daquele que fala esteja efetivamente sensível naquilo mesmo que ele diz.*** *(...)* ***é necessário que a*** *parrhesía, a verdade daquilo que ele diz,* ***seja selada pela conduta*** *que ele observa* ***e pela maneira como*** *efetivamente* ***vive****. (...)* ***Creio que o fundamento*** *da parrhesía* ***seja essa*** *adoequatio* ***entre o sujeito que fala e diz a verdade e o sujeito que se conduz, que se conduz como essa verdade requer****. (...)*
	492	258/1ª.	**29**	365	*Portanto, a parrhesía (a libertas, o franco-falar)* ***é essa forma essencial*** *– e* ***é desse modo que resumirei o que pretendiz dizer-lhes sobre a*** *parrhesía – à palavra do diretor:* ***palavra livre, desvencilhada de regras, liberada de procedimentos retóricos*** *na medida em que, de um lado,* ***deve*** *certamente* ***adaptar-se à situação, à ocasião, às particularidades do ouvinte****; mas, sobretudo e fundamentalmente,* ***é uma palavra*** *que, do lado de quem a pronuncia,* ***vale como comprometimento, vale como elo, constitui um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta****. O sujeito que fala se compromete.* ***No mesmo momento em que diz "eu digo a verdade", compromete-se a fazer o que diz e a ser sujeito de uma conduta, uma conduta que obedece ponto por ponto à verdade por ele formulada****. É nesse sentido que* ***não pode haver ensinamento da verdade sem um*** *exemplum.*
	493/5	258/2ª.	**30**	366/7	*Todavia,* ***olhando um pouco de relance, creio que podermos dizer o que se segue. Chamemos****, se quisermos,* ***"pedagógica" a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes****, etc., que ele* ***antes não possuía e que deverá possuir no final dessa relação pedagógica****. Se chamarmos "pedagógica", portanto, essa relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de* ***aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar "psicagógica" a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões****, etc., mas* ***modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos****. (...) na Antiguidade greco-romana,* ***na relação psicagógica, o peso essencial da verdade, a necessidade do dizer-verdadeiro, as regras às quais é preciso submeter-se ao dizer a verdade, para dizer a verdade e para que a verdade possa produzir seu efeito – a saber, o de mutação do modo de ser do sujeito –*** *(...) a* ***relação de psicagogia está, na Antiguidade, muito próxima, ou relativamente próxima, da relação de Pedagogia****. (...)* ***Na Pedagogia, o mestre [é mestre] enquanto detém a verdade, formula a verdade, formula-a como convém e segundo regras que são intrínsecas ao discurso verdadeiro que ele transmite. A verdade e as obrigações quanto à verdade estão do lado do mestre****. (...)* ***Digamos que, e interromperei aqui, na***

					espiritualidade cristã é o sujeito guiado que deve estar presente no interior do discurso verdadeiro como objeto de seu próprio discurso verdadeiro. (...) Na Filosofia greco-romana, ao contrário, quem deve estar presente no discurso verdadeiro é aquele que dirige. (...) está presente em uma coincidência entre o sujeito da enunciação e o sujeito de seus próprios atos. "Esta verdade que te digo, tu a vês em mim." É isso, pois.
Aula 11 / Parte	**Pág. 2ª. Ed. 2006**	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
17.mar. 1982					
1ª. hora	501/ 4	262/2ª. , 263/1ª. e 2ª., 264/1ª.	**1º.**	371/3	*Em **apêndice à ultima aula**, **gostaria de ler um texto**, que na realidade **já deveria conhecer, mas com o qual só vim a deparar-me no decorrer da semana e que concerne ao problema da escuta, da audição (relações entre audição e silêncio) nas escolas pitagóricas**. (...) ele confirma o que **lhes dizia sobre o sentido a ser dado àquela famosa ordem do silêncio pitagórico, que é um silêncio pedagógico, que é o silêncio em relação à palavra do mestre, que é o silêncio no interior da escola e em oposição à palavra permitida aos alunos mais avançados**. (...) Para começar, Pitágoras **estudava pela 'fisiognomia' os jovens que se apresentavam a fim de seguir seu ensinamento**. (...) Aquele que estava em silêncio (...) **escutava o que diziam os outros, não lhe sendo permitido nem fazer perguntas** (...) **não tem o direito de jogar esse jogo, não está qualificado para tomar a palavra –, como ainda não tem o direito de tomar notas, o que significa que tudo deve ser por ele registrado sob a forma da memória**; (...) akoustikoí, ouvintes. (...) **calar-se e escutar** (...) calar e escutar **para que, na memória pura, se inscreva o que é dito, a palavra verdadeira dita pelo mestre**; (...) **Era isso**, pois, **que eu lhes deveria ter lido na última aula**, sobre o problema do silêncio dos pitagóricos. (...)*
	505	264/2ª.	**2º.**	374	*(...) **Ascética**, isso é, **o conjunto mais ou menos coordenado de exercícios disponíveis, recomendados, até mesmo obrigatórios**, ou pelo menos utilizáveis pelos indivíduos **em um sistema moral, filosófico e religioso, a fim de atingirem um objetivo espiritual definido**. (...)*
	505	264/2ª.	**3º.**	374	***Quais são esses exercícios?** (...) diferentes exercícios **prescritivos ou recomendados**, em que consistiam e se diferenciavam uns dos outros, e quais eram, para cada qual, **as regras interiores a que deviam conformar-se**. (...)*
	507	265/2ª.	**5º.**	375/6	*Em todo caso, **procurarei seguir o plano teórico sugerido pelo próprio quadro desses exercícios**, porém, **o problema que gostaria de lhes colocar, a implicação da análise que gostaria de lhes apresentar é ao mesmo tempo histórica e filosófica**. (...)*
	510	267/1ª. e 2ª.	**7º.**	378	*Essa **ascética filosófica**, ou de origem filosófica, **era** de certo modo **para o Cristianismo a garantia técnica de não cair na espiritualidade gnóstica**. (...) **exercícios de conhecimento e de conhecimento de si que tinham por função e finalidade incidir sobre si** mesmo. (...) São exercícios, pois que estão longe de serem inteiramente centrados no conhecimento e que, **quando centrados no conhecimento, centram-se na suspeita de si mais do que no reconhecimento do divino**: é isso que explica, se quisermos, **o trânsito desses exercícios de origem filosófica para o interior do Cristianismo**.*
	513/ 4	268/2ª. e 269/1ª.	**8º.**	380/1	*Ora, **não encontramos nada semelhante na ascética dos filósofos de que lhes falo. Temos algumas indicações de regularidade.** Algumas **formas de exame da manhã são recomendadas**, exame que se deve fazer pela manhã e que diz respeito às tarefas a serem cumpridas durante o dia. **Recomenda-se o exercício da noite** (exame de consciência), esse, bem conhecido. Mas **afora esses poucos pontos de referência, trata-se muito mais de uma livre escolha desses exercícios pelo sujeito, no momento em que os julgar necessários.** (...) tudo isso se passa **no quadro não de uma regra de vida, mas como uma** téchne toû bíou (uma arte de viver). (...) **Nem obediência à regra, nem qualquer obediência podem**, no espírito de um romano e de um grego, **constituir [uma] obra bela.** A obra bela **é a que obedece à ideia de uma certa forma (um certo estilo, uma certa forma de vida). Essa sem dúvida é a razão pela qual jamais encontramos na ascética dos filósofos aquele mesmo catálogo tão preciso de todos os exercícios a serem realizados, em cada momento da vida, em cada momento do dia**, que encontramos entre os cristãos. (...)*
	515	269/2ª..	**9º.**	382	*(...) Melatân **é também um termo empregado na técnica dos professores de retórica** para designar aquela **espécie de trabalho de***

					***preparação** **ao qual o indivíduo deve submeter-se quando precisa falar, e quando precisa falar livremente, improvisando, isso é, quando não tem diante dos olhos um texto que leria ou declamaria depois de tê-lo decorado.** É uma espécie de **preparação**, preparação **muito restritiva, concentrada em si mesma,** mas que ao mesmo tempo **prepara o indivíduo para falar livremente**. É a meleté dos retóricos. (...)*
	516	270/1ª.	**10**	382	*Assim, melatân **é meditar**, é, se quisermos, **exercitar-se em pensamento**. Pensamos em coisas, **pensamos em princípios, refletimos sobre eles, preparamo-nos pelo pensamento**. Gráphein é escrevê-los (portanto, **pensamos em algo e o escrevemos**). E gymnázein **significa que nos exercitamos realmente.** A série é clara. (...) **gostaria de apresentar a exposição inversamente, começando pelo** gymnázein, isto é, **o trabalho sobre si em situação real**. (...)*
	516	270/1ª.	**11**	383	***No registro do** gymnázein, (...) dois pontos: **o regime das abstinências** e, em segundo lugar, **a prática das provas**. (...)*
	516/8	270/1ª. e 2ª.	**12**	383/4	*Regime **das abstinências**. (...) e **tudo o que interessa, do ponto de vista precisamente da Filosofia e da** tékhne toû bíou, são **os exercícios da alma e os exercícios da alma e do corpo conjugados**. (...) formar e reforçar **a coragem** (andreía), (...) **formar e reforçar aquela outra virtude que é a sophrosýne**, isto é, a **capacidade de moderar a si mesmo**. (...) sua **coragem física** e sua **moderação**, sua enkráteia (o **domínio de si**). (...) O **atletismo** (...) Assim, para Platão, **a ginástica assegura a formação daquelas duas virtudes, coragem e domínio**. (...) por **abstinências**; ou se quisermos, por um **regime de resistência em relação à fome, ao frio, ao calor, ao sono. Há que habituar-se a suportar** a fome, a suportar a sede, a suportar o excesso de frio e o excesso de calor. Há que habituar-se a dormir em leito duro. Há que habituar-se a roupas rudes e insuficiente, etc. (...)*
	520/1	272/1ª. e 2ª.	**13**	385/6	*É esse **gênero de exercícios** (exercícios **reais**), diz ele, que **permite que nos preparemos, assim como um soldado que durante a paz continua afinal a exercitar-se com a lança para poder ser forte durante a guerra**. (...) Portanto, **é todo um modo de relação com o alimento, as roupas, a habitação** que é assim formado **através desses exercícios de abstinência**: exercícios de abstinência **para formar um estilo de vida**, e não exercícios de abstinência para regrar a própria vida mediante **interdições e proibições precisas. É isso o que se pode dizer sobre as abstinências estoicas**. (...) Em segundo lugar, **gostaria agora de lhes falar sobre o outro conjunto de práticas ascéticas: a prática das provas**.*
	521/2	272/2ª. e 273/1ª.	**14**	386/7	*Primeiro, **a prova comporta sempre uma certa interrogação**, interrogação **de si sobre si**. (...) Segundo, **a prova deve sempre estar acompanhada de um certo trabalho do pensamento sobre ele mesmo**. (...) é esse o ponto essencial sobre o qual então **tentarei alongar-me mais**: como vimos, **a abstinência é**, para os estoicos, **um exercício de certo modo localizado na vida**, ao qual **nos devemos resignar de tempos em tempos para poder melhor elaborar a** forma vitae à qual **tendemos. Já a prova** – e isso, **repito**, é importante – **deve tornar-se uma atitude geral em face do real.***
	522/3	273/1ª. e 2ª.	**15**	387/8	***Evocarei rapidamente os dois primeiros pontos da prova**. (...) a prova **enquanto interrogação de si**. (...) O que se deve fazer **para lutar contra a cólera?** (...) **para não se encolerizar durante trinta dias**, (...) **conseguir desenraizar de si o desejo de adquirir**, que é a própria **fonte de toda injustiça**. (...)*
	523/5	273/2ª. e 274/1ª.	**16**	388/9	*(...) a prova **como exercício de certo modo duplo**, ou seja, **como exercício tanto na realidade quanto no pensamento**. (...) Ainda que **ela** [uma jovem] **consinta, demonstre seu consentimento, aproxime-se de nós, é necessário que consigamos nada sentir**, e **ter o espírito completamente vazio e neutro**. Esse ponto **é importante**. (...) Trata-se de um **trabalho de neutralização do pensamento, do desejo e da imaginação.** (...) Esse **perigo é a famosa** diákhysis, uma espécie de **efusão da alma** que, autoriza de certo modo pelas obrigações, ou ainda pelo **movimento natural que nos leva aos outros**, **corre o risco de expandir-se**, isso é, **perder o controle**, não por força de uma emoção ou de um páthos, mas **por força de um movimento natural e legítimo**. É isso a diákhysis, e **é preciso evita-la. E como evitá-la?** (...) Esse exercício, no qual **manifestamos um apego legítimo e** no qual ao mesmo tempo **nos desapegamos mediante o trabalho da alma** que percebe perfeitamente a fragilidade real daquele laço, **é que constituirá uma prova**. (...)*
	525	274/2ª.	**17**	389	*Enfim, **tudo isso é um pouco anedótico**, (...) a **transformação da prova** (...) para um nível no qual **a vida por inteiro é que tomará a forma de prova**. **É o que tentarei agora lhes explicar.***
2ª. hora	531	277/2ª.	**18**	393	*Um dos pontos mais importantes da **ascética dos filósofos na época imperial é o aparecimento, o desenvolvimento de uma ideia de que a prova** (probatio) não deve ser apenas, diferentemente da abstinência, uma espécie de exercício formador cujos limites fixamos*

					em um certo momento da existência, mas ***pode e deve tornar-se uma atitude geral na existência****. (...)*
	533	278/2ª.	**19**	394	*(...) os* ***homens de bem****, precisamente aqueles que* ***ele ama, submete-os a provas a fim de endurecê-los, torna-los corajosos e fortes*** *e, assim,* ***prepara-los.*** *Sibi [parare]. Deus* ***prepara para si os homens e prepara os que ele ama porque são homens de bem****. Prepara-os para si com toda uma* ***série de provas nas quais a vida consiste****. Pois bem,* ***creio que devemos nos deter um pouco mais nesse texto porque ele comporta ao menos duas ideias importantes****.*
	533/4	278/2ª. e 279/1ª.	**20**	395	*(...)* ***a vida com todo o seu sistema de provas e de infortúnios, a vida por inteiro, é uma educação****. (...) Há agora* ***uma espécie de espiral entre a forma da vida e a educação****. (...)* ***Educar a si mesmo ao longo de toda a vida e****, ao mesmo tempo,* ***viver a fim de pode educar-se****.* ***Coextensividade*** *entre* ***vida e formação****, é essa a primeira característica da* ***vida como prova****.*
	534	279/1ª.	**21**	395	*Em segundo lugar,* ***a generalização da prova como vida****, ou ainda a ideia de que* ***o cuidado de si deve atravessar toda a vida****, na medida em que a vida deve* ***ser consagrada inteiramente à formação de si mesmo, articula-se com uma função discriminante fundamental, mas também enigmática****, uma vez que toda essa* ***análise de vida como prova assenta-se somente sobre a dicotomia****, dada previamente, entre as pessoas que são boas e as pessoas que são más.* ***A vida como prova é reservada, é feita para as pessoas de bem****. (...)*
	535	279/2ª.	**22**	396	***Assim é o filósofo****,* ***assim é o cínico*** *– aliás,* ***no retrato geral do cínico descrito por Epicteto, a metáfora do explorador será de novo empregada – filósofo-explorador no jogo das provas****, enviado na linha de frente para* ***afrontar os inimigos mais rudes, e que retorna a fim de dizer que os inimigos não são perigosos****, ou não são muito perigosos, ou não tanto quanto se crê,* ***e afim de dizer como se pode vencê-los*** *[...]. (...)*
	538	281/1ª.	**24**	398	*(...) A* ***transfiguração em bem faz-se no interior mesmo do sofrimento provocado****, na medida em que esse sofrimento* ***é efetivamente uma prova, em que é reconhecido, vivido, praticado pelo sujeito como prova****.*
	538/9	281/1ª. e 2ª.	**25**	398/9	*A esse propósito – a propósito dessa* ***ideia de vida como prova formadora****, dessa ideia de que* ***o infortúnio é um bem*** *na medida mesmo em que é um* ***infortúnio****, em que* ***é reconhecido como infortúnio pela atitude de prova –, gostaria de fazer algumas observações****. (...) A* ***prova na tragédia grega é uma espécie de braço-de-ferro entre homens e deuses****. (...)*
	540	282/1ª.	**26**	400	*(...) tomar* ***própria vida, a vida inteira, em sua generalidade, em toda a sua continuidade, como uma prova formadora*** *(...) Mas* ***o que é essa preparação, preparação para quê?*** *Seria uma preparação da* ***relação de identificação, de assimilação da alma com a razão universal e divina?*** *(...)*
	542	283/1ª.	**27**	401	*(...) Trata-se, sem dúvida,* ***do problema****:* ***para que prepara a preparação à vida?***
	542	283/1ª.	**28**	401	*Mas,* ***se evoquei tudo isso, é porque pretendia apresentar-lhes um fenômeno****: (...) desde a época clássica,* ***parece-me, o problema estava em definir uma certa*** *tékhne toû bíou (uma* ***arte de viver****, uma* ***técnica de existência****). E, como lembramos, foi* ***no interior dessa questão geral*** *da tékhne toû bíou* ***que se formulou o princípio "ocupar-se consigo mesmo"****. (...)*
	543	283/2ª.	**30**	402/4	*Ora,* ***a meu ver, o que se passou e que tenho buscado lhes mostrar durante este ano, é o seguinte****: a época do Alto Império,* ***a que mais estudei – assistimos a uma espécie de inversão****, de reversão* ***entre técnica de vida e cuidado de si.*** *(...)* ***Qual o sentido e o objetivo da vida com seu valor formador e discriminante, da vida inteira considerada como prova?*** *Precisamente,* ***formar o eu****. (...)* ***o que deve ser obtido*** *por meio de toda a tékhne que* ***se aplica à própria vida, é*** *precisamente* ***uma certa relação de si para consigo, relação que é o coroamento, a completude e a recompensa de uma vida vivida como prova****. A tékhne toû bíou, a* ***maneira de assumir os acontecimentos da vida devem inscrever-se em um cuidado de si*** *que se tornou agora* ***geral e absoluto****. (...) Deve-se* ***viver de modo que se tenha consigo a melhor relação possível****. (...)* ***Como projeto fundamental da existência, vive-se com o suporte ontológico que deve justificar, fundar e comandar todas as técnicas de existência: a relação consigo****. (...)* ***Não há tempo este ano, mas gostaria, por exemplo, de lhes falar dos romances****. (...) E o que deve resultar dessa prova? A reconciliação com os deuses? De modo algum.* ***Deve resultar a pureza, pureza do eu, do eu entendido como aquele sobre o qual se exerce vigilância, guarda, proteção e domínio****. (...) A questão que percorre todos esses* ***romances é simplesmente a questão da virgindade****. (...)* ***Vemos surgir*** *aqui, como figura metafórica da* ***relação consigo, o tema tão fundamental da virgindade****, que reencontraremos na espiritualidade cristã e que terá* ***tantas consequências****. (...)*

	546	285/1ª.	**31**	405	*É isso o que eu tinha a lhes dizer sobre a vida como prova. Teremos ainda* **uma aula em que procurarei lhes falar um pouco sobre o outro conjunto de exercícios: Todos vocês sairão na Páscoa? Enfim, eu não sei, veremos. Obrigado.**
Aula 12 / Parte	**Pág. 2ª. Ed. 2006**	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
24.mar. 1982					
1ª. hora	551	287/2ª.	**1º.**	407	***Pareceu-me possível distinguir dois grupos principais na grande família dos exercícios característicos da ascética dos filósofos.*** *(...) sob o signo do gymnázein. (...) E dentro dessa* ***família*** *(...) as* ***praticas de abstinência*** *(...) o* ***regime das provas*** *(...)* ***tema, creio,*** *bastante fundamental nessa* ***forma de pensamento****, a saber,* ***que a vida por inteiro devia se exercida, praticada como prova.*** *(...)* ***espécie de preparação permanente para uma prova que dura tanto quanto a vida.***
	552/ 4	288/1ª. e 2ª.	**2º.**	407/9	***Nesta aula, que é a última deste ano, gostaria*** *então* ***de falar da outra família de exercícios ascéticos****, (...) meléte* ***é a preparação do pensamento sobre o pensamento, do pensamento pelo pensamento – preparando o indivíduo para falar em público, para improvisar.*** *(...) Lembramos que* ***o procedimento consistira*** *(...)* ***em interpelar sobre o que era esse cuidado de si*** *(...)* ***o que é esse eu do qual é preciso cuidar?*** *(...)* ***como se deve cuidar de si mesmo?*** *(...) Sócrates definiu* ***a modalidade fundamental desse cuidado de si*** *(...)* ***exercício de um olhar, olhar que incide, precisamente, sobre si mesmo.*** *(...) a importância desse* ***olhar*** *– o que lhe atribuía valor, o que precisamente* ***lhe permitia chegar ao próprio objetivo do diálogo, que consistia em saber como aprender a governar – estava precisamente no fato de que ele estabelecia uma relação do mesmo com o mesmo.*** *(...) uma relação de* ***identidade*** *(...) o reconhecimento de um elemento* ***divino*** *(...) terá dois efeitos (...) suscitar o* ***movimento da alma em direção ao alto*** *(...)* ***abrir seu conhecimento em direção às realidades essenciais que lhe permitirão fundar na razão a ação política que poderá vir a ter.*** *(...) ele consiste em que* ***a alma conheça a própria natureza da alma, e, a partir daí, tenha acesso ao que lhe é conatural.*** *(...) é a própria* ***apreensão dessa essência própria da alma que dará abertura a uma verdade:*** *(...) a alma se apreende ao mesmo tempo na sua realidade essencial, e se apreende também* ***como sujeito de um conhecimento****, conhecimento de que já fora sujeito* ***quando contemplou as essências no céu, no alto do céu onde fora colocada.*** *(...)* ***Parece-me que, na ascética filosófica de que pretendo agora lhes falar, a relação se estabelece de forma totalmente diversa.*** *(...)*
	554	289/1ª.	**3º.**	409	*(...)* ***Não é o elemento de identidade que é pertinente nessa apreensão de si por si****, mas uma* ***espécie de duplicação interior que implica como que um desnível.*** *(...)*
	555/ 6	289/2ª. e 290/1ª.	**4º.**	410/1	*(...)* ***Na meditação estoica****, ao contrário,* ***parece-me que o divino se descobre do lado do sujeito****, isto é,* ***no exercício daquela faculdade que usa livremente das outras faculdades.*** *(...) também* ***nós devemos poder conversar com nós mesmos, saber prescindir dos outros, não ficar enredados com a maneira de ocupar nossa vida****; devemos* ***refletir sore o governo divino, sobre nossas relações*** *com o restante do mundo,* ***considerar qual foi até aqui nossa atitude em face dos acontecimentos, qual é ela agora, que coisas nos afligem, e*** *também* ***como poderíamos remediá-las, como as poderíamos extirpar.*** *(...)*
	557/ 8	290/2ª. e 291/1ª.	**5º.**	411/2	*(...)* ***Reflete, pensa no governo de si*** *mesmo, no governo que* ***é o seu, isso é, no governo que ele exerce, e reflete para saber*** *hoía estí* ***– o que é esse governo – e, entretém-se com pensamentos dignos de si.*** *(...) Viver com toda* ***independência; refletir sobre a natureza do governo que se exerce, quer sobre si mesmo, quer sobre os outros; entreter-se com seus próprios pensamentos; falar consigo*** *mesmo: esse é o* ***retrato do sábio****, o* ***retrato de Zeus.*** *(...) Zeus como* ***modelo de todo cuidado de si*** *(...)* ***Vemos como o grande modelo divino do cuidado de si é agora transposto, elemento por elemento, para os homens, como dever e prescrição.*** *(...) Devemos* ***refletir sobre nossas relações com o restante do mundo (de que modo devemos nos conduzir e nos governar em relação aos outros); considerar qual foi até aqui nossa atitude em face dos acontecimentos.*** *(...)*
	558	291/1ª.	**6º.**	412	*(...) Já entre os estoicos* ***haverá um olhar que se dirige*** *não para a realidade das essências, mas* ***para a verdade daquilo que se pensa.*** *(...) No estoicismo,* ***o olhar sobre si deve ser a prova constitutiva de si como sujeito de verdade****, e* ***deve sê-lo pelo exercício***

					reflexivo da meditação.
	559	291/2ª.	**7º.**	413	***Parece-me que são essas as três formas (memória, meditação e método) que, no Ocidente, dominaram sucessivamente a prática e o exercício da Filosofia*** *ou, se quisermos ainda,* ***o exercício da vida como filosofia.*** *(...) um longo* ***deslocamento da memória à meditação****, (...)*
	560/1	292/1ª. e 2ª.	**8º.**	414/5	***O que pretendi lhes mostrar durante este ano foi*** *principalmente* ***que a tradição histórica, e*** *por conseguinte* ***a tradição filosófica –*** *(...)* ***sempre privilegiou o*** *gnôthi seautón, o* ***conhecimento de si****, (...) Ora,* ***o que procurei lhes mostrar, o que procurei fazer, foi precisamente recolocar o*** *gnôthi seautón* ***ao lado****, ou mesmo* ***no contexto e apoiado sobre o que os gregos chamaram cuidado de si*** *(epiméleia heautoû). (...) Esse* ***cuidado de si****, precisamente, não é apenas um conhecimento. Se o cuidado de si –* ***como hoje pretendo lhes mostrar –, inclusive em suas formas mais ascéticas, mais próximas do exercício, está sempre vinculado ao problema do conhecimento****, todavia não constitui fundamentalmente, exclusiva e inteiramente, um movimento e uma prática de conhecimento. Trata-se de* ***uma prática complexa que dá lugar a formas de reflexividade completamente diferentes****. (...) é* ***para ocupar-se consigo*** *que é preciso* ***conhecer-se****, então,* ***é nas diferentes formas da*** *epiméleia heautoû* ***que se deve procurar a inteligibilidade e o princípio de análise das diferentes formas do conhecimento de si****. (...)* ***Eram essas, em suma, as implicações do curso deste ano****.*
	562	293/1ª.	**9º.**	416	***Após essa introdução, gostaria de passar ao exame*** *das formas de melétai. (...)*
	562	293/1ª.	**10**	416	***Gostaria de lhes falar hoje da outra série de provas****, não mais as que incidem sobre o exame da verdade daquilo que se pensa (...) mas* ***as que são provas de si mesmo como sujeito de verdade*** *(...)a praemeditatio malorum, o exercício da* ***morte*** *e o* ***exame de consciência****. (...)*
	562/3	293/1ª. e 2ª.	**11**	416	*(...) a praemeditatio malorum:* ***premeditação ou presunção de males*** *(...)* ***desconfiança do pensamento, da moral, da ética gregos em relação ao porvir****, (...) conjunto de* ***razões culturais*** *(...) Porém,* ***falta-me tempo e competência para fazê-lo****. (...)* ***gostaria de realçar que, na prática de si, não se deixar preocupar com o porvir é um tema fundamental****. (...)* ***O fato de que o porvir nos preocupe****, nos* ***absorva antecipadamente*** *e, assim,* ***não*** *nos deixe livres,* ***está ligado, creio, a três aspectos fundamentais no pensamento grego e em particular na prática de si****.*
	563/4	293/2ª. e 294/1ª.	**12**	416/7	***O primado da memória****. (...) o que está* ***em jogo na prática de si é precisamente poder dominar o que se é, em face do que é ou do que se passa****. (...)*
	565	294/2ª.	**13**	418	*E essa* ***distinção entre as duas categorias de pessoas passa pela distinção entre*** *anóetoi* ***e*** *phrónimoi, isso é,* ***pela atitude filosófica em face da atitude da*** *stultitia,* ***da dispersão e da não-reflexividade do pensamento sobre si*** *mesmo. (...) o* ***homem do porvir é aquele*** *que,* ***não*** *pensando no passado, não pode pensar no presente e* ***encontra-se****, assim, voltado para um porvir que* ***só é nada e inexistência****. (...)*
	567	295/2ª.	**14**	419	***Creio que encontraríamos muitos outros ecos dessas análises****, bastante interessantes, sobre* ***a atitude da memória e a atitude do porvir como duas formas opostas, uma qualificada e outra desqualificada****. (...) "O porvir nos prende pela esperança, o passado nos prende pela lembrança. (...) Vemos, pois, que* ***tudo gira em torno do privilégio do exercício da memória, exercício da memória que é aquilo que nos permite apreender a forma de realidade de que não podemos ser despossuídos, na medida mesmo em que ela já foi****. (...) Nessa medida, portanto,* ***ela permite uma soberania efetiva sobre nós mesmos, e podemos sempre perambular por nossa memória****, diz Sêneca.*
	568/9	296/1ª.	**15**	420/1	*Assim,* ***tudo que deveria nos conduzir ao privilégio,*** *privilégio* ***absoluto e quase exclusivo dos exercícios de memória sobre os exercícios do porvir.*** *(...) Os epicuristas, por sua vez, opunham-se duramente a esse exercício de premeditação dos males, afirmando que* ***existem suficientes dissabores no presente para termos de nos preocupar ainda com males*** *que, afinal,* ***bem poderiam não acontecer****. (...) opõem dois outros exercícios: o da avocatio (...) e depois o exercício da revocatio (...) Já os estoicos* ***praticavam a*** *praemeditatio malorum. A a praemeditatio malorum funda seu valor no* ***princípio*** *que já lhes indiquei:* ***a ascese em geral****, pode-se dizer, o* ***exercício tem por função dotar o homem de um equipamento de discursos verdadeiros a que ele poderá recorrer, que poderá chamar em socorro*** *(o logos boethós)* ***sempre que necessário e ao se apresentar um acontecimento*** *(...) É preciso, pois,* ***preparar-se para os acontecimentos que ocorrem****, preparar-se para os males. (...) E como se se prepara para os males?*

	570	297/1ª.	**16**	421	*Primeiramente,* ***é uma prova do pior. Em que sentido?*** *(...) se deve* ***considerar que são os piores males que se produzirão****, mas [ainda] que eles* ***ocorrerão de qualquer modo, e que não são apenas possíveis, segundo certa margem de incerteza****. (...)* ***consiste em pensar*** *não apenas que são os infortúnios mais graves que ocorrerão, não apenas que ocorrerão de todo modo, para além de todo cálculo de probabilidade, mas* ***que ocorrerão imediatamente, incessantemente, sem demora****. (...)*
	574	299/1ª.	**19**	424	*É uma* ***anulação do porvir e uma redução do imaginário à simples e despojada realidade do mal para o qual estamos voltados****. (...) Como vemos,* ***a*** *praemeditatio malorum* ***é uma*** *paraskeué. Isso posto,* ***passarei logo mais a outro exercício*** *que de certo modo é o prolongamento desse:* ***a meditação sobre a morte****. E em seguida, rapidamente,* ***o exame de consciência****.*
2ª. hora	579/ 81	301/2ª., 302/1ª. e 2ª.	**20**	429/30	*Ao termo dessa* ***premeditação dos males****, encontramos certamente a* ***meditação sobre a morte****, da qual* ***lhes falarei brevemente****, uma vez que* ***permanece sendo um*** *tópos* ***da Filosofia****. (...) Trata-se da* ***possibilidade de uma certa forma de tomada de consciência de si*** *mesmo, ou de uma* ***certa forma de olhar*** *que lançaremos* ***sobre nós*** *mesmos* ***a partir do ponto de vista****, por assim dizer,* ***da morte****, ou dessa* ***atualização da morte em nossa vida.*** *(...) Marco Aurélio escreve: "A* ***perfeição moral*** *(teleiótes toû êthous)* ***requer que se passe cada dia como se fosse o último".***
	581/ 2	302/2ª. e 303/1ª.	**21**	430/1	*Ora, o que confere importância e particular significado à* ***meditação sobre a morte*** *e a esse gênero de* ***exercício é*** *precisamente* ***o fato de permitir ao indivíduo que perceba a si mesmo, e se perceba de duas maneiras****. (...) permite* ***adotar uma espécie de visão do alto e instantânea sobre o presente****,* ***operar pelo pensamento um corte na duração da vida, no fluxo das atividades, na corrente das representações****. (...) o pensamento sobre* ***a morte*** *é que* ***permite a retrospecção e a memorização valorativa da vida****. (...)*
	583	303/2ª.	**22**	432	***Gostaria agora de passar à outra forma de exercício*** *que* ***pretendia abordar, o exame de consciência****. (...)* ***é uma antiga regra*** *pitagórica, (...) Infelizmente* ***eu me esqueci de trazer o texto****. (...)* ***o exame de consciência tem por função principal permitir uma purificação do pensamento antes do sono****. (...) Pensando no que se fez, e consequentemente* ***expulsando com esse pensamento o mal que pode residir em nós mesmos, nos purificaremos, tornando possível um sono tranquilo****. (...) é no sono que se pode* ***ver se a alma é pura ou impura, agitada ou calma****. (...) Nos estoicos, (...) duas formas (...) exame da manhã (...) exame da noite; (...)*
	587/ 8	305/2ª. e 306/1ª.	**24**	435/6	***Em que ponto estou como sujeito ético de verdade?*** *(...)* ***sou alguém efetivamente capaz de ser idêntico como sujeito de ação e como sujeito de verdade?*** *(...) "****Filosofar é preparar-se****"; filosofar é, consequentemente,* ***dispor-se de maneira a considerar o conjunto da vida como uma prova****.*
	588	306/1ª.	**25**	436	*O que os gregos procuravam nessas* ***técnicas de vida****,* ***sob formas muito diferentes durante tantos séculos****, desde o começo da idade clássica, a saber, a tékhe toû bíou, é agora, nesse gênero de pensamento, ocupada inteiramente pelo princípio de que* ***é preciso cuidar de si****,* ***cuidar de si que é equipar-se para uma série de acontecimentos imprevistos****, em relação aos quais porém* ***serão praticados alguns exercícios que os atualizam como uma necessidade inevitável****, (...)*
	591	397/2ª.	**27**	438	***De que modo o mundo****, que se oferece como* ***objeto de conhecimento*** *pelo domínio da tékhne pode ser ao mesmo tempo* ***o lugar em que se manifesta e em que se experimenta o "eu" como sujeito ético da verdade?*** *(...)* ***É isso enfim para este ano. Obrigado.***

Fim do Curso de 1982

12.jan. 2023

David – Encontro 03 e 04 / GSA / 14 e 17. Jan. 2023

Leituras indicadas (GSA – Aulas 1 a 5 – primeira e segunda partes)

Passagens apontadas:

Aula 1 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 1ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
05.jan. 1983				
1ª. hora	14	**1º.**	3	*Gostaria de dizer antes de mais nada quanto me sensibiliza a presença fiel de vocês. Gostaria de lhes dizer também que muitas vezes é um pouco duro dar um curso assim, sem ter possibilidade de retornos, de discussões, sem saber tampouco se o que digo pode encontrar eco nos que estudam, que fazem teses, mestrados, se lhes proporciona possibilidades de reflexão, de trabalho. Vocês sabem, por outro lado, que, nesta instituição cujos regulamentos são extremamente liberais, não se tem o direito de fazer seminários fechados, reservados simplesmente a alguns ouvintes. Logo, não é o que vou fazer este ano. Mas o que gostaria, mesmo assim, não tanto por vocês mas egoisticamente por mim, é poder encontrar, off-Broadway portanto, fora do curso, aqueles de vocês que pudessem eventualmente discutir sobre os temas de que trato este ano, ou de que pude tratar em outras ocasiões. Então, antes de poder organizar esse pequeno grupo, ou em todo caso esses pequenos encontros informais e exteriores ao curso e à instituição propriamente ditos, podem quem sabe esperar passar uma ou duas aulas. E seja semana que vem, seja em quinze dias, eu lhes proporei uma data e um lugar. Infelizmente, não quero fazer essa proposta a todo o mundo, porque entraríamos no caso [citado]. Mas, de novo, àqueles dentre vocês que realizando um trabalho preciso no âmbito universitário quisessem ter possibilidades de discussão, eu pedirei, se quiserem, que nos encontremos num lugar que proporei. Mais uma vez, não há nenhuma exclusão do público em seu perfil mais geral, ele tem todo o direito, como qualquer cidadão francês, de ser beneficiário, se assim podemos dizer, do ensino ministrado aqui.*
	15	**2º.**	4	*Bem, o curso deste ano, creio que vai ser um pouco descosido e disperso. Gostaria de retomar alguns dos temas que pude percorrer ou evocar durante os últimos anos, diria até que durante os dez ou talvez dozes anos em que ensinei aqui. Gostaria simplesmente, a título de referência geral, de recordar a vocês alguns, não digo dos temas nem dos princípios, mas alguns dos pontos de referência que estabeleci para mim mesmo em meu trabalho.*
	15	**3º.**	4	*Nesse projeto geral (...) meu problema era fazer algo um pouco diferente do que pratica, de maneira perfeitamente legítima, aliás, a maioria dos historiadores das ideias. Em todo caso, eu queria distanciar-me de dois métodos, todos os dois também perfeitamente legítimos (...) História das Mentalidades (...) uma História (...) uma análise das ideologias. (...) Pois bem, entre essas duas possibilidades, entre esses dois temas (o de uma História das Mentalidades e o de uma História das Representações), o que procurei fazer foi uma História do Pensamento. E por "pensamento" queria dizer uma análise do que se poderia chamar de focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. (...)*
	17	**8º.**	6	*Enfim, em terceiro lugar, tratava-se de analisar o eixo de constituição do modo de ser do sujeito. E aí o deslocamento consistiu em que, em vez de se referir a uma teoria do sujeito, pareceu-me que seria preciso tentar analisar as diferentes formas pelas quais o indivíduo é levado a se constituir como sujeito. (...) Em outras palavras, tratava-se aí também de realizar um deslocamento, indo da questão do sujeito à análise das formas de subjetivação, de analisar essas formas de subjetivação através das técnicas/tecnologias da relação consigo ou, vamos dizer, através do que se pode chamar de pragmática de si. (...)*
	18/9	**10**	7/8	*(...) E é um pouco esse repercurso dos caminhos já trilhados que eu gostaria de empreender este ano, retomando alguns pontos: por exemplo, o que eu lhes dizia ano passado a propósito da parrhesía, do discurso verdadeiro na ordem política. (...)*

	19	**11**	8	***Gostaria esta semana de começar por**, como dizer, não exatamente um excurso: **uma pequena epígrafe**. (...) Esse texto é, evidentemente, o de Kant, Was ist Aufklärung? [O que é o esclarecimento?].*
	22	**15**	11	*(...) Volto a 1784 e àqueles dois textos sobre a Aufklärung, o de Mendelssohn e o de Kant. (...) Num texto [anterior a] esses meses de setembro-dezembro de [17]84, em que eles **publicam seus textos sobre a** Aufklärung, Kant escrevia a Mendelssohn, justamente a propósito da Jerusalém que acabava de ser publicada, e lhe dizia: "**O senhor soube conciliar sua religião com uma liberdade de consciência tal que nunca acreditaríamos possível de sua parte** [de parte da sua religião; **M.F.**], **e de que nenhuma outra pode se gabar**". (...)*
	23/4	**17**	12/3	*De fato, a questão que, **parece-me, surge pela primeira vez nos textos de Kant** – não digo a única vez, encontraremos outro exemplo um pouco depois – **é a questão do presente, é a questão da atualidade, é a questão de: o que acontece hoje? O que acontece agora? O que é esse "agora" dentro do qual estamos todos, e que é o lugar, o ponto [do qual] escrevo?** (...) mostrar **em que esse elemento é o portador ou a expressão de um processo**, de um **processo que concerne ao pensamento, ao conhecimento, à Filosofia.** E enfim, em terceiro lugar, trata-se, no interior dessa **reflexão** sobre esse elemento do **presente, portador ou significativo de um processo**, de mostrar **em que e de que modo quem fala, como pensador, como estudioso, como filósofo, faz parte ele próprio desse processo.** (...)*
	24/5	**18**	13/4	*(...) se quisermos **considerar a Filosofia uma forma de prática discursiva que tem sua própria história**, com esse jogo entre a questão "O que é a Aufklärung?" e a resposta que Kant vai lhe dar, **parece-me que vemos a Filosofia – e creio não forçar demasiadamente as coisas dizendo que é a primeira vez** – se tornar a **superfície de emergência da sua própria atualidade discursiva**, atualidade que ela **interroga como acontecimento**, como um acontecimento do qual **ela tem de dizer o sentido, o valor, a singularidade filosóficos, e no qual ela tem de encontrar** ao mesmo tempo **sua própria razão de ser e o fundamento do que ela diz**. E, com isso, **vê-se que a prática filosófica**, ou antes, que **o filósofo**, ao fazer **seu discurso filosófico**, **não** pode evitar de colocar a questão do **seu pertencimento a esse presente**. (...)*
	25	**19**	14	***A Filosofia como superfície de emergência de uma atualidade**, a Filosofia **como interrogação sobre o sentido filosófico da atualidade a que ele pertence**, a Filosofia **como interrogação pelo filósofo desse "nós" de que ele faz parte e em relação ao qual ele tem de se situar**, é isso, **me parece, que caracteriza a Filosofia como discurso da Modernidade, como discurso sobre a Modernidade**. (...)*
	31	**27**	20	***Eu queria apenas situar para vocês esse texto de Kant sobre a Aufklärung. Na hora que vai seguir, procuraremos lê-lo mais em detalhes. Mas eu queria** portanto **situar esse texto para vocês**, ao mesmo tempo **quanto ao contexto no qual ele se encontra, sua relação com o público, sua relação com a Aufklärung** meldelssohniana, **quanto ao tipo de questões que ele coloca e quanto ao fato de que está**, de certo modo, **no ponto de partida de toda uma dinastia de questões filosóficas**. (...)*
	33	**31**	22	*É isso. Então, **se vocês quiserem, vamos tirar cinco minutos de descanso, depois passarei à leitura** um pouco mais meticulosa desse texto sobre a Aufklärung, de que procurei simplesmente **esboçar o contexto**.*
2ª. hora	35	**32**	25	*Depois de algumas considerações gerais sobre esse texto [acerca da] Aufklärung, **gostaria que iniciássemos a análise**, um pouco mais precisa, **pelo menos de certos momentos importantes do texto**. (...)*
	42	**46**	33	*(...) **se os homens não são capazes de sair por si mesmos do seu estado de menoridade, haverá indivíduos capazes, por sua autoridade, por sua ação própria sobre os outros, de libertá-los desse estado de menoridade?** (...) são portando essas pessoas que, obsequiosamente – como Kant dizia ironicamente um pouco mais acima –, **se apossam da direção dos outros**. (...) E **por que não são capazes?***
	45	**51**	35	***Quanto ao uso público, o que é?** (...)*
	45	**52**	35	*Por conseguinte, **podemos ver agora em que consiste a menoridade e em que vai consistir a saída da menoridade**. (...) **Quando obedecer é confundido com não raciocinar e quando**, nessa confusão do obedecer com o não raciocinar, **oprime-se o que deve ser o uso público e universal do nosso entendimento, nesse momento há menoridade**. (...)*
	48	**56**	38	*Pois bem, **vamos parar aqui hoje. E, a partir da próxima vez, vou retomar, mas em escala totalmente diferente, com referenciais históricos totalmente diferentes, documentos totalmente diferentes, esse problema do governo de si e dos outros. Aqui, eu queria apenas indicar para vocês como, na História da Filosofia Moderna, esse tipo de problemática concernente à análise da atualidade pôde ser introduzido por Kant.***

Aula 2 / Parte	Pág. PDF / pos.	Par.	Pág. 3ª. Ed. 2010	Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)
12.jan. 1983				
1ª. hora	50/1	**1º.**	41/2	***Da última vez eu lembrei brevemente a vocês qual era o projeto geral, a saber:*** *(...)* ***eixo da formação dos saberes,*** *o eixo* ***da normatividade dos comportamentos e,*** *enfim, o* ***eixo da constituição dos modos de ser do sujeito. (...) o terceiro deslocamento que se trata, creio eu, de realizar é*** *o que consiste em* ***passar de uma teoria do sujeito*** *a partir da qual* ***se procuraria destacar****, em sua historicidade,* ***os diferentes modos de ser da subjetividade à análise das modalidades e técnicas da relação consigo****, ou ainda à história* ***dessa pragmática do sujeito em suas diferentes formas, de que procurei, no ano passado, dar a vocês alguns exemplos. (...)***
	51	**2º.**	42	***E indiquei a vocês que este ano eu queria retomar algumas das questões que haviam sido deixadas em suspenso nesse percurso, insistindo*** *precisamente* ***em alguns aspectos,*** *algumas* ***questões que marcam melhor a correlação desses três eixos****. (...)* ***Gostaria*** *agora de* ***tentar ver como se pode estabelecer****, como se estabelece efetivamente,* ***a correlação deles e tentar apreender alguns pontos,*** *alguns* ***elementos****, algumas* ***noções e*** *algumas* ***práticas que assinalam essa correlação e mostram como*** *efetivamente* ***ela pode ser levada a cabo.*** *E, [...]* ***ao colocar a questão do governo de si e dos outros, gostaria de procurar ver como o dizer-a-verdade, a obrigação e a possibilidade de dizer a verdade nos procedimentos de governo podem mostrar de que modo o indivíduo se constitui como sujeito na relação consigo e na relação com os outros****. (...) Enfim,* ***gostaria de tentar estudar alguns aspectos desse problema geral, tomando algumas noções e algumas práticas particulares****.*
	51/2	**3º.**	42/3	*(...) a noção de parrhesía (...) E* ***essa virtude****, esse* ***dever****, essa* ***técnica devem caracterizar****, entre outras coisas e antes de mais nada,* ***o homem que tem o encargo de quê?*** *Pois bem,* ***de dirigir os outros****, em particular de* ***dirigir os outros em seu esforço, em sua tentativa de constituir uma relação consigo mesmos que seja uma relação adequada****. (...) Em outras palavras:* ***não se pode cuidar de si*** *mesmo,* ***se preocupar consigo*** *mesmo* ***sem ter relação com o outro.*** *E o* ***papel desse outro é*** *precisamente* ***dizer a verdade****, dizer* ***toda a verdade****, ou em todo caso* ***dizer a verdade necessária, e dizê-la de uma certa forma que é*** *precisamente a parrhesía, que mais uma vez é traduzida pela* ***fala franca****.*
	54	**6º.**	45	*Digamos que* ***essa noção é um pouco uma noção aranha****, uma noção aranha que* ***foi muito pouco estudada, devemos dizer.*** *(...)*
	54	**7º.**	45	*Questão bibliográfica sobre essa noção de parrhesía.*
	55	**8º.**	46	*O que,* ***do meu ponto de vista, merece reter a atenção nessa noção de*** *parrhesía é (...) seu* ***longuíssimo uso no decorrer de toda a Antiguidade****, (...)*
	55	**9º.**	46	*(...) pluralidade dos* ***registros nos quais vocês encontram essa noção****, (...)*
	56	**10**	47	*(...) é que, qualquer que seja [a sua]* ***valorização geral e constante (eu disse a vocês: é uma virtude, é uma qualidade)****, na realidade* ***há muita ambiguidade girando em torno dessa noção****, e* ***sua valorização não*** *era* ***nem*** *totalmente* ***constante*** *nem* ***totalmente homogênea****. (...)*
	57/8	**12**	48/9	*(...)* ***O tirano não pôde suportar essas palavras*** *[sobre o fato de que a vida dos justos era feliz e a dos injustos, infeliz; M.F.] que* ***julgou dirigidas contra ele não escondeu seu descontentamento de ver os presentes acolherem com admiração o discurso do grande homem, que os encantava****. (...) Pois bem,* ***a meu ver temos aí uma cena de certo modo exemplar do que é a*** *parrhesía.* ***Um homem se ergue diante de um tirano e lhe diz a verdade****.*
	59	**13**	49	*(...)* ***Ele não é o professor que ensina. Ele é aquele*** *que, ao lado de Dionísio, como seu* ***cortesão****, como seu* ***próximo****, como seu* ***cunhado, se encarrega de lhe dizer a verdade, de lhe dar opiniões e****, eventualmente,* ***replicar*** *quando o tirano diz* ***coisas que são falsas ou despropositadas****. (...)*
	60	**15**	51	*Agora* ***tentemos ver um pouco o que é essa*** *parrhesía que age nesse texto de Plutarco. (...)*

	61	**16**	52	*(...)* ***As diferentes maneiras de dizer a verdade podem aparecer como formas****, seja de uma* ***estratégia*** *de persuasão, seja de uma estratégia de* ***ensino****, seja de uma estratégia da discussão.* ***Faz a parrhesía parte de uma dessas estratégias, é a parrhesía uma maneira de persuadir, é uma maneira de ensinar, é uma maneira de discutir? Rapidamente, essas quatro questões.***
	61	**17**	52	*(...) Logo a parrhesía pode de fato* ***utilizar elementos de demonstração****.* ***Pode haver parrhesía em fazer certas demonstrações****. (...)*
	62	**18**	53	*O que há de mais* ***despojado****, diz ele, que a verdadeira libertas? A parrhesía, do ponto de vista de Quintiliano,* ***é uma figura de pensamento****, mas* ***com grau zero da retórica****, em que a* ***figura de pensamento consiste em não utilizar figura alguma****. (...) a parrhesía* ***se define*** *fundamentalmente, essencialmente e primeiramente como* ***o dizer-a-verdade****, enquanto* ***a retórica*** *é uma maneira ou arte ou uma técnica de* ***dispor os elementos do discurso a fim de persuadir****. (...) Logo a parrhesía não deve,* ***a meu ver****, ser classificada ou compreendida do ponto de vista da retórica.*
	62/3	**19**	53/4	*Ela também* ***não é uma maneira de ensinar, não é uma Pedagogia****. (...) Temos nesse caso* ***um efeito*** *que é muito exatamente, não apenas anti-irônico, mas até* ***antipedagógico****.*
	64	**21**	55	*(...) Digamos que a parrhesía é, pois, uma* ***certa maneira de dizer a verdade****, e é preciso* ***saber o que é essa maneira****. (...)*
	64/5	**22**	55/6	*(...) A parrhesía deve ser procurada do lado do* ***efeito que seu próprio dizer-a-verdade pode produzir no locutor****, do* ***efeito de retorno*** *que o dizer-a-verdade* ***pode produzir no locutor a partir do efeito que ele produz no interlocutor****. (...) o* ***ponto*** *em que os sujeitos* ***empreendem voluntariamente dizer-a-verdade****, aceitando* ***voluntária e explicitamente*** *que esse dizer-a-verdade poderia* ***lhes custar sua própria existência****. Os* ***parrhesiastas são os que****, no limite,* ***aceitam morrer por ter dito a verdade****. (...)*
	65	**23**	56	*Bom,* ***estou embaraçado****. Temos aqui afinal de contas – sem fazer como Pierre Bellemare e* ***chamar a propaganda*** *–* ***uma pausa bem natural no que quero dizer****. Então, se vocês quiserem,* ***vamos descansar cinco minutos e depois continuamos. Porque senão corro o risco de me embalar por mais meia hora, mais quarenta e cinco minutos, e seria talvez meio cansativo. Nós nos encontramos daqui a cinco minutos****.*
2ª. hora	69	**24**	59	*Então,* ***para tentar destrinchar um pouco a fórmula geral e meio trêmula que eu lhes propunha há pouco*** *- [tomando como] situação limite [a] do* ***parrhesiasta que se levanta, toma a palavra, diz a verdade diante do tirano e arrisca a vida*** *– vou, a título de referência,* ***tomar como contraexemplo*** *(tornou-se batido, mas afinal talvez seja cômodo)****, como uma forma de enunciação exatamente inversa da*** *parrhesía, o que é chamado, já faz anos e anos, de* ***enunciados performativos****. (...)*
	72/3	**28**	63/4	*A parrhesía – e que eu* ***sintetizo, pedindo que me perdoem por ter sido tão arrastado e ter me detido tanto*** *– é portanto* ***uma certa maneira de falar****. Mais precisamente,* ***é uma maneira de dizer a verdade****. Em terceiro lugar, é uma maneira de dizer a verdade* ***tal que abrimos para nós mesmos um risco pelo próprio fato de dizer a verdade.*** *Em quarto lugar, a parrhesía é uma* ***maneira de abrir esse risco vinculado ao dizer-a-verdade constituindo-nos*** *de certo modo* ***como parceiro de nós*** *mesmos quando falamos,* ***vinculando-nos ao enunciado da verdade e vinculando-nos à enunciação da verdade****. Enfim, a parrhesía é uma* ***maneira de se vincular a si*** *mesmo no* ***enunciado da verdade****, de vincular livremente a si mesmo e* ***na forma de um ato corajoso****. A parrhesía* ***é a livre coragem pela qual você se vincula a si*** *mesmo no* ***ato de dizer a verdade****. Ou ainda, a parrhesía* ***é a ética do dizer-a-verdade, em seu ato arriscado e livre****. (...) O* ***parrhesiasta****, aquele que* ***utiliza a*** *parrhesía,* ***é o homem verídico****, isto é,* ***aquele que tem a coragem de arriscar o dizer-a-verdade e que arrisca esse dizer-a-verdade num pacto consigo*** *mesmo precisamente na medida em que* ***é o enunciador da verdade****. (...)*
	73/4	**30**	64/5	*Em segundo lugar,* ***um contexto metodológico mais estrito****, mais próximo da análise,* ***e que eu gostaria de condensar ou resumir muito esquematicamente assim****. (...)* ***Há*** *parrhesía a partir do momento em que Platão* ***aceita de fato o risco de ser exilado, morto, vendido****, etc., por dizer a verdade. Logo a parrhesía* ***é aquilo por que o sujeito se liga ao enunciado****, [à]* ***enunciação e às consequências desse enunciado e dessa enunciação****. (...)*
	75/6	**32**	66/7	*E* ***chego*** *então* ***ao que gostaria de tratar um pouco este ano****. Considerando portanto como* ***pano de fundo geral a questão filosófica da relação entre a obrigação da verdade e o exercício da verdade****, considerando como* ***ponto de vista metodológico o que poderíamos chamar de dramática geral do discurso verdadeiro****, gostaria de ver se não podemos, desse* ***duplo ponto de vista (filosófico e metodológico)****, fazer a História, a Genealogia, etc., do que poderíamos chamar de* ***discurso político****. (...)* ***O que eu gostaria de fazer esse ano é****, portanto,* ***uma História do Discurso da Governamentalidade*** *que tomaria como fio condutor essa dramática do discurso verdadeiro, que* ***procuraria identificar algumas dessas grandes formas dramáticas do discurso verdadeiro****.*

	76	**33**	67	*Gostaria de tomar como **ponto de partida** precisamente **a maneira como vemos se formar aqui essa noção de** parrhesía: **como** podemos **identificar**, na Antiguidade, a **formação de certa dramática do discurso verdadeiro** na ordem da política, que é o **discurso do conselheiro?** (...)*
	77	**34**	68	*Eis um pouco, vamos dizer, **o quadro geral dos estudos deste ano**. Então **estou ao mesmo tempo atrasado e adiantado**. Atrasado em relação ao que **queria fazer** e adiantado **se tivesse desejado terminar aí**. [...] Então **primeira série de estudos**, ou primeiras considerações sobre a **maneira como se formou esse personagem**, enfim esse **gênero** de dramática do discurso que Dion exemplifica no texto de Plutarco. (...)*
	77/8	**35**	68/9	*(...) a parrhesía parece **ligada a uma virtude**, a **uma qualidade pessoal**, a **uma coragem** (...) Demokratía (...) Isegoría (...) a parrhesía (...) a **liberdade** para os cidadãos de tomar a palavra, e **tomar a palavra**, claro, no campo da **Política**, entendendo-se campo da **Política** tanto do ponto de vista abstrato (a atividade política) como de forma bem concreta: **o direito na assembleia**, e na assembleia **reunida**, inclusive para quem não exerce um cargo específico, inclusive para quem não é um magistrado, de se levantar, falar, dizer a verdade, ou pretender **dizer a verdade e afirmar que a diz**. É isso a parrhesía: uma **estrutura política**.*
	78	**36**	69	*(...) na tragédia chamada Íon, (...) então, **o que é esse texto** e o que vemos nele? (...) Primeiro, é que esse **direito de falar, essa** parrhesía **é transmitida**, no caso, pela mãe. (...)*
	79	**37**	70	*Escutem, **eu gostaria que parássemos aqui**, apesar de **não ter acabado completamente**, mas **sinto que se eu me lançar na comparação** entre esses dois textos e os outros textos de Eurípedes... Então **da próxima vez continuamos a partir daqui, obrigado**.*
Aula 3 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
19.jan. 1983				
1ª. hora	80	**1º.**	71	*Hoje **eu gostaria de continuar um pouco o estudo dessa noção de** parrhesía, noção que, numa primeira aproximação, parece cobrir um **domínio bem amplo**, já que o próprio termo se refere por um lado ao "**dizer tudo**", por outro ao "**dizer-a-verdade**", em terceiro lugar à "**fala franca**". (...)*
	80	**2º.**	71	***Durante a última aula, procurei definir um pouco alguns aspectos dessa noção de** parrhesía**, tal como pode aparecer num texto de certo modo mediano, o texto de Plutarco em que ele põe em cena o enfrentamento **parrhesiástico de Platão** primeiro e de Dion depois com Dionísio, o **tirano**. (...) **gostaria agora de voltar um pouco atrás e procurar acompanhar com mais detalhe a História** ou, em todo caso, **diferentes estratificações na história dessa noção de** parrhesía, essencialmente na perspectiva das suas **significações políticas**. (...)*
	81	**4º.**	72	***Recapitulemos um pouco**, se vocês quiserem, **a história que serve de pano de fundo da tragédia**. **Íon é um personagem** que não tem lugar em nenhuma das práticas cultuais conhecidas. É um personagem **tardio**, é um personagem **artificial** que parece ter surgido, primeiro com uma existência bem **discreta, nas genealogias eruditas** de que se faz uso a partir do séc. VII e que foram **reavivadas com frequência no séc. V.** (...)*
	82	**5º.**	73	*Passo sobre as **diferentes versões e desenvolvimentos sucessivos dessa genealogia**. Gostaria simplesmente de **indicar o seguinte**: Íon, ancestral dos iônios, se localizava inicialmente na Acaia. Mas Atenas, à medida que crescia [seu] poderio, à medida que ficava mais marcada a oposição entre Esparta e Atenas, à medida também que Atenas reivindicava e, aliás, exercia a liderança sobre a Jônia, pois bem, Atenas tendia, cada vez mais, a querer **se apresentar como a cidade dos iônios e a reivindicar Íon como ateniense**, ou em todo caso como um dos atores principais da história de Atenas. (...)*
	83	**6º.**	74	*Essa **elaboração da trama legendária de Íon**, essa transformação de um imigrante num autóctone, essa espécie de imperialismo genealógico que vai fazer que, finalmente, todos os gregos (aqueus, dórios, iônios) provenham do mesmo troco, tudo isso – assim como alguns outros **ensinamentos internos ao texto e nele disseminados** – permitiu que os historiadores, em particular Grégoire, datassem com precisão a peça. (...)*
	84	**7º.**	75	*Eis então o que Eurípedes explica pela boca de Hermes. Ele diz o seguinte: Erecteu – ateniense de pura cepa, claro, nascido no solo de Atenas, por conseguinte avalista dessa autoctonia que os atenienses tanto prezam – teve uma filha, chamada Creusa, que é portanto*

				ateniense de pura cepa, ligada diretamente por seu pai a esse solo de Atenas em que ele nasceu. A jovem Creusa é seduzida por Apolo. É seduzida por Apolo e possuída por ele nas próprias grutas da Acrópole, por conseguinte o mais perto do templo e do lugar sagrado reservado ao culto de Atena. ***Ela é seduzida, possuída por Apolo nas entranhas da Acrópole, e concebe um filho que, por vergonha e para ocultar sua desonra, vai enjeitar, abandonando-o. Esse filho desaparece sem deixar vestígios.*** *Na verdade, Hermes raptou o filho nascido dos amores de seu irmão Apolo e de Creusa. (...)*
	85	**8º.**	76	*Então, antes de entrar na análise dos diferentes elementos da peça e de seu mecanismo,* ***gostaria de me deter um instante****.* ***A peça****,* ***vocês logo veem em que vai consistir:*** *na* ***descoberta de uma verdade****, a* ***verdade do nascimento de Íon.*** *(...)*
	86	**9º.**	77	***Essa série*** *dos* ***três dizer-a-verdade*** *–* ***o do oráculo, o da confissão e o do discurso político*** *–, é isso que é contado ao longo da peça. Trata-se da* ***fundação do discurso verdadeiro na cidade por uma dupla operação****, ou numa dupla referência à* ***palavra oracular*** *– que terá****, vocês vão ver, um papel a desempenhar****, porém muito* ***enigmático*** *e* ***ambíguo*** *–, e depois [a] essa palavra da confissão do pai e da mãe, do deus e da mulher. (...)*
	87	**10**	78	***Segundo ponto em que gostaria de me deter, antes de começar essa leitura de*** *Íon, é o seguinte. Essa peça,* ***como vocês veem,*** *comporta um certo número de* ***analogias****, é claro, com muitas* ***outras peças*** *de Eurípedes. (...)*
	87	**11**	78	*(...) creio que seria fácil revelar muitos* ***elementos comuns*** *entre Édipo* ***e*** *Íon.*
	87	**12**	78	*Elementos de* ***simetria direta****. (...)*
	87	**13**	78	*Mas* ***outros elementos*** *parecem muito mais convincentes, em particular* ***elementos de simetria invertida****. (...)*
	88	**14**	79	***Creio também que podemos apontar*** ***analogias*** *entre duas peças pelo próprio* ***mecanismo de busca da verdade****, [que] se faz de certo modo* ***metades por metades****. (...)*
	89	**17**	80	***Eu gostaria agora de mostrar um pouco como se desenrola esse processo*** *do* ***dizer-a-verdade****, e esse* ***des*****vendamento** *da verdade pelos* ***diferentes procedimentos*** *do dizer-a-verdade, sobre o* ***fundo de acontecimentos*** ***que relembrei*** *e que Hermes indica bem no início da peça, a saber portanto: esse nascimento secreto de Íon, o casamento posterior de Creusa com Xuto, o fato de que Íon vive oculto, sem que ninguém saiba da sua identidade, como servidor do deus em Delfos, e depois o fato de que Creusa e Xuto, no momento em que a peça começa, ainda não têm os dois filhos que nascerão depois da peça e de que apenas se trata nos últimos versos: Acaio e Dório.*
	90	**18**	81	*Na verdade,* ***vocês estão vendo que a consulta não é exatamente a mesma*** *para os dois consulentes. (...)*
	90	**19**	81	*(...)* ***Temos portanto três ignorantes****, três ignorantes que têm, cada qual, diante de si a* ***resposta à sua pergunta****: Xuto busca um herdeiro, e o tem diante de si, sem saber; Creusa procura um filho, o filho que ela teve e que também está diante dela; quanto a Íon, ele se queixa, aliás sem muita insistência [de] ser um filho abandonado, que não tem pátria, que não tem mãe e que não tem pai. Ora, sua mãe está diante dele, e pai, ele tem dois: tem o que vai se tornar seu pai legal, Xuto; e tem, ao lado dele, atrás dele, seu pai real, o deus. (...)*
	91	**20**	82	*E o que via constituir* ***a mola propulsora do drama****? Pois bem, via ser* ***a própria dificuldade [de] dizer a verdade****, é uma reticência essencial. (...)*
	91/2	**21**	82/3	*Mas há, na peça,* ***uma razão****, específica e própria do próprio enredo, que faz que* ***a reticência do deus*** *seja de certo modo* ***selada por outra cláusula****. Porque, no caso, se o deus* ***se cala*** *não é simplesmente porque é livre para não falar, não é simplesmente porque faz parte da resposta oracular ser enigma e só falar por sinais, como dizia Heráclito.* ***É*** *simplesmente* ***porque Apolo****,* ***possuindo*** *Creusa* ***à força*** *e* ***abandonando-a*** *nas entranhas da* ***Acrópole****,* ***cometeu uma falta****.* ***Ele é culpado****. (...) Íon pergunta: "****Como*** *arrancar do deus o oráculo que ele quer calar?" Creusa responde: "Nesse* ***tripé****,* ***ele deve resposta a todos os gregos****." Íon replica: "****Ele se envergonha de seu ato****, ah! Não o pressione. (...) A* ***divindade que diz a verdade no fim é alguém que vai aparecer acima do templo de Apolo****, encimando-o e dominando-o – por razões políticas, claro, mas também por* ***razões ligadas ao que estou explicando a vocês*** *–, vai ser* ***Atena****. É Atena, a deusa de* ***Atenas****, que vai* ***fundar em verdade toda a história****, que vai fundar, por seu próprio* ***discurso de verdade, a estrutura política de Atenas****. Ela vai* ***intervir e dizer a verdade que o deus Apolo não consegue dizer****, e aliás* ***ela explica por que ela é que vem dizê-la e não o deus****. (...)*
	92/3	**22**	83/4	***Parece-me que temos aí*** ***um dos traços essenciais****, característicos* ***dessa tragédia*** *de Íon:* ***o dizer-a-verdade de um deus*** *que fala aos homens e* ***lhes revela****, segundo a própria função do oráculo,* ***o que é*** *e* ***o que será****, esse dizer-a-verdade, no caso de Íon, também deve ser o dizer-a-*

				verdade ***do deus sobre si*** *mesmo e* ***suas faltas****. (...)* ***Creio que podemos resumir a peça****, quer dizer,* ***agrupar seus elementos, dizendo que há dois grandes momentos****:*
	93	**23**	84	***Primeiro*** *momento, que podemos chamar de* ***momento da dupla meia mentira****. (...)*
	96	**26**	87	*(...) mas eu não posso voltar a Atenas se não sei de que mãe nasci. Não posso* ***receber*** *de você o* ***poder*** *que você me propõe, não posso* ***me sentar no trono*** *e* ***receber o cetro****.* ***Não posso tomar a palavra e exercer essa palavra que comanda****,* ***se*** *não sei quem é minha mãe. Então* ***é esse texto, e essa declaração de Xuto que*** ***eu gostaria de retomar em mais detalhes daqui a pouco****. [...] (...)*
2ª. hora	99	**27**	91	***Retomemos a leitura desse texto****. [...]*
	99	**28**	91	*Em torno de Íon, do nascimento de Íon, tivemos Creusa, que efetuou um* ***ligeiro deslocamento de verdade****, ao pretender que sua irmã é que foi seduzida por Apolo; o deus, que por vergonha* ***não quis dar a resposta verdadeira e indicou a Xuto um filho que na realidade não é o dele****; e Xuto, que de certo modo por* ***negligência****,* ***se contenta com verdades que são****, a bem dizer,* ***verossímeis*** *mas que não são realmente estabelecidas. E então,* ***é esse jogo que Íon recusa****. (...)*
	100	**29**	92	***Voltarei*** ***a essa passagem. Gostaria de reler*** *essa primeira parte do texto e da réplica. (...)*
	101	**30**	93	*E então* ***é aí que começa um segundo desenvolvimento****. (...) se eu quiser* ***alcançar a primeira fileira*** *(eis tò prôton zugòn: para a primeira fileira) – (...)*
	103	**34**	95	*Logo, na cidade e em relação a essas três categorias de personagens que são, mais uma vez,* ***três categorias de cidadãos legais – os pobres*** *sem poder; e,* ***entre os poderosos, os que se calam*** *e não se ocupam dos negócios da cidade; e os que* ***se servem tanto do logos como da pólis*** *– (...)*
	105	**37**	96	*Pois bem,* ***creio que a*** *parrhesía* ***é*** *de certo modo uma* ***espécie de palavra mais alta****, mais alta que* ***o estatuto do cidadão****, diferente do exercício puro e simples do poder. É* ***uma palavra que exercerá o poder no âmbito da cidade****, mas, é claro,* ***em condições não tirânicas****, (...)*
	106	**38**	98	*O* ***exercício de uma palavra que persuada os que são comandados e*** *que num* ***jogo agonístico dê liberdade aos outros*** *que também querem comandar é,* ***ao meu ver,*** ***o que constitui*** *a parrhesía. (...)*
	106	**39**	98	***Quem pode*** *então* ***proporcionar essa*** *parrhesía? É aí que Eurípedes faz valer, se não sua solução, pelo menos sua* ***sugestão****. Diz ele:* ***ela deve vir da mãe****. No entanto, mais uma vez, não é de modo algum uma referência a um direito matrilinear,* ***é em função da própria situação de Íon****, Íon que até aqui, embora tenha um pai formidável, pois descende de Zeus, embora tenha um pai todo-poderoso, pois exerce o poder em Atenas,* ***não nasceu em Atenas****. (...)*
	107	**40**	99	***O que digo aqui sobre o contexto imediato, político*** *desse problema e desse tema da parrhesía em Íon, não digo como dedução do que lhes dizia há pouco, quando* ***evocava o caráter fundamental dessa tragédia*** ***como tragédia, drama****, do dizer-a-verdade e como uma* ***espécie de representação fundadora do dizer-a-verdade****. (...)*
	108	**41**	100	*É o que vai aparecer na* ***segunda parte*** *da peça de maneira mais clara ainda.* ***Está ali o deus que deveria dizer a verdade****. (...) Pois bem,* ***é precisamente para os humanos que é necessário se voltar****, porque o deus vai continuar mudo, o deus vai continuar* ***ambíguo****, o deus vai continuar* ***envergonhado****. (...)*
	108	**42**	100	***Como as coisas se desenrolam?*** ***Vou tentar me apressar um pouco****,* ***vou pelo menos iniciar a análise dessa segunda parte****. Assim como no Édipo,* ***a verdade se revela por metades****,* ***vamos ter um jogo de metades, ou antes,*** ***dois jogos de metades****. (...)*
	110	**44**	102	*E é com essa* ***cólera*** *que Creusa* ***vai falar****, e falar numa cena que é* ***exatamente uma cena dupla****, uma cena de* ***confissão*** *que se faz em* ***dois registros****: a confissão blasfematória, a confissão acusadora pronunciada contra Apolo; e, por outro lado, a confissão de certo modo humana, a confissão penosamente arrancada palavra por palavra, num* ***diálogo com o pedagogo****. (...) E* ***virando-se para o pedagogo*** *ela diz a meia-voz a falta que cometeu. Essa* ***dupla confissão em partes*** *vai se o* ***pivô da peça****, e* ***é disso que infelizmente vou falar da próxima vez, porque não tive tempo de acabar desta vez****. [...]*

Aula 4 / Parte	Pág. PDF / pos.	Par.	Pág. 3ª. Ed. 2010	Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)
26.jan. 1983				
	112	**1º.**	105	*Vamos continuar então essa leitura de Íon* ***que eu gostaria de*** *fazer no seguinte sentido: ler essa tragédia como* ***uma tragédia do dizer-a-verdade, da*** *parrhesía,* ***da fundação da fala franca****. (...)*
	113	**2º.**	106	***Percebo muito bem*** ***que,*** *contando para vocês essa história* ***do rapaz que não pode ter acesso à verdade e ao dizer-a-verdade****, a não ser que consiga arrancar o segredo de seu nascimento,* ***podemos considerar****, como lembrava da última vez, que estamos diante de uma* ***invariante****: o acesso à verdade passa, para o filho, pelo* ***segredo*** *do seu nascimento. (...)*
	113	**3º.**	106	*É esse* ***arrancamento da verdade*** ***e da genealogia*** *que a peça conta, e* ***eu gostaria de voltar ao ponto da*** ***intriga a que havíamos chegado da última vez****. (...)*
	114/5	**4º.**	107/8	*É essa segunda parte que* ***eu gostaria de analisar hoje****, segunda parte da peça que é tão complexa, agitada ("cheia de som e de fúria"), tão* ***perpassada por paixões e peripécias****, enquanto a primeira parte, ao contrário,* ***era calma, hierática, simples*** *e um tanto sofocliana. (...) Uma das grandes* ***diferenças*** *entre Íon e Édipo rei é a relação que há* ***entre*** *alétheia e páthos (entre verdade e paixão). (...)*
	115	**5º.**	108	*Pois bem,* ***vejamos agora como se faz essa aleturgia. Acho que podemos reconhecer dois grandes momentos****. (...)*
	115/6	**6º.**	108/9	*Então,* ***primeira metade****, vamos dizer, a metade Creusa:* ***como é*** *que Creusa vai ser levada a dizer essa verdade que ela não havia ousado dizer no começo da peça quando, driblando a verdade, ela disse: venho de parte da minha irã, que teve um pequeno caso e um filho que eu* ***gostaria de encontrar para ela****?* ***Como*** *ela vai ser levada a dizer: sim, eu tive um filho?* ***Acho que tínhamos chegado mais ou menos aí da última vez****. (...)*
	117/8	**7º.**	110/1	*Portanto* ***é nesse ponto que vamos encontrar o discurso de verdade*** *de Creusa, a confissão de Creusa. (...)* ***O coro viola sua promessa,*** *viola sua promessa ao revelar o que Xuto disse, ao revelar o que o deus, assim se acreditava, disse ao revelar uma paternidade que, de boa-fé, o coro acreditava* ***verdadeira****. (...) mas* ***o coro não sabe****. (...) Quanto ao* ***pedagogo*** *– que conta sua história dizendo: sabe, na verdade Xuto fez um filho numa criada etc. –, ele* ***acreditava dizer a verdade****, uma espécie de* ***verdade verossímil****, em todo caso,* ***a verdade cética*** *que se pode opor a todos os que ingenuamente creem nos oráculos. (...) Portanto* ***vocês estão vendo*** *que, em certo sentido,* ***o pedagogo se engana*** *redondamente e que, ao se enganar, está* ***bem perto da verdade****. Em todo caso, tanto o coro como Creusa e como* ***o pedagogo estão num mundo de meias verdades e ilusões****. (...)*
	118	**8º.**	111	*Pois bem,* ***é nesse momento****, no ápice da ilusão e da humilhação, que* ***Creusa vai fazer a verdade eclodir****. Mas ela faz a verdade eclodir,* ***é preciso entender****, não para fazer triunfar seu próprio direito, para revelar enfim* ***o nascimento de um filho glorioso****. Ela* ***faz isso com vergonha, humilhação e cólera****. (...)*
	119	**9º.**	112	***É aí*** *então que começa* ***a confissão*** *de Creusa. (...)* ***Gostaria de explicar um pouco esse texto.*** *Gostaria* ***primeiro que nos detivéssemos um pouco na maneira como Creusa se dirige a Apolo****, pois essa confissão que faz Creusa, ela faz* ***àquele que sabe, que sabe melhor do que ninguém****, pois foi Apolo mesmo, Apolo que a seduziu. Apolo que é o pai da criança. (...) Há duas passagens no texto que são* ***interpelações ao próprio Apolo****. (...)*
	120	**10**	113	*Bem,* ***aqui eu gostaria de me referir aos estudos*** *que Georges* ***Dumézil fez a propósito de Apolo****, em particular no livro chamado Appollon sonore [Apolo sonoro]. (...) Dumézil* ***observa que o deus e o estatuto dos deuses se caracterizam por três coisas****. (...) Donde o* ***acoplamento canto e oráculo****. É o primeiro elemento que encontramos na análise de Dumézil.*
	123	**14**	116	*Primeiro,* ***modulação trágica do tema*** *do canto e do oráculo. (...)*
	125	**15**	118	*É isso,* ***esse enfrentamento/substituição do oráculo*** *que se cala pelo* ***grito da mulher****, nós encontramos na segunda parte da* ***interpelação*** *de que eu falava há pouco, a terceira estrofe, a terceira parte que podemos dizer,* ***sabem****, é quando ela diz: "E tu não fazes mais que tocar*

				tua lira e cantar teus cantos! ***Olá! É a ti que chamo****, filho de Leto, que em teu trono de ouro te sentas no centro da terra e difundes os oráculos. (...)*
	127	**17**	120	*Terceiro tema,* ***o tema da fecundidade****...* ***Se vocês quiserem, vamos parar um instante, depois continuamos****.*
2ª. hora	129	**18**	123	*Bem,* ***se vocês quiserem, vamos continuar a estudar a transformação, a modulação trágica do tema*** *da fecundidade. (...) Portanto Apolo também é exatamente como Íon,* ***filho ilegítimo*** *dos amores entre uma mortal e um deus. E, exatamente como Íon, Apolo* ***nasceu sozinho e abandonado****. E exatamente como* ***a mãe de Apolo****, como Leto,* ***Creusa pariu sozinha*** *e abandonada por todos. (...)*
	131	**19**	125	*Ora,* ***esse ato de palavra****, pelo qual* ***se proclama a injustiça diante de um poderoso que cometeu essa injustiça****, enquanto quem assim faz ´fraco, abandonado, sem poder,* ***essa recriminação de injustiça lançada contra o poderoso pelo fraco****, pois bem,* ***é um ato de palavra****, é um tipo de* ***intervenção falada*** *repertoriado, ou em todo caso perfeitamente* ***ritualizado na sociedade grega****, mas também em certo número de sociedades. (...)*
	131/2	**20**	125/6	*Ora,* ***esse discurso de injustiça****, esse discurso que ressalta a injustiça* ***do forte na boca do fraco*** *– pois bem,* ***ele tem um nome****. (...) O discurso pelo qual* ***o fraco****, a despeito de sua fraqueza,* ***assume o risco de criticar o forte pela injustiça que cometeu****, esse discurso se chama precisamente parrhesía. (...) Portanto, a parrhesía consiste no seguinte: há um* ***poderoso*** *que cometeu* ***uma falta****; essa falta constitui* ***uma injustiça para alguém que é fraco****, que não tem nenhum poder, que não tem nenhum meio de retorção, que não pode realmente combater, que não pode se vingar, que está numa situação profundamente* ***in****igualitária. Então que [lhe] resta fazer? Uma [só] coisa:* ***tomar a palavra e, por sua conta e risco, erguer-se diante daquele que cometeu a injustiça e falar. Nesse momento, sua palavra é o que se chama de*** *parrhesía. (...)*
	133	**22**	127	***A meu ver, temos aí, nesse discurso de imprecação****, um exemplo do que vai ser chamado de parrhesía. (...)*
	133	**23**	127	*Era por essa razão que* ***eu gostaria de insistir****, porque temos* ***aí uma ambiguidade fundamental****. (...) Esse* ***acoplamento é muito importante****, porque vamos encontrá-lo novamente, na medida em que constitui* ***toda uma matriz do discurso político****. (...)*
	134	**24**	128	***Aí está****, quanto à primeira confissão de Creusa. (...) Creusa* ***não se contenta*** *com essa declaração* ***recriminatória ao deus****. Ela vai uma segunda vez contar a mesma história logo depois dessa* ***imprecação****. (...) Todo o mundo pode compreender, não há outra explicação a dar. Ora, logo depois de dizer isso Creusa* ***se volta para o pedagogo que está a seu lado e recomeça****. (...)*
	135	**25**	129	*(...)* ***Gostaria*** *simplesmente de* ***observar*** *o seguinte. É que* ***aí, vocês estão vendo, essa confissão ao ancião se acompanha das lágrimas do ancião*** *que são* ***sem cessar invocadas e evocadas****. (...)*
	136	**26**	130	*Em todo caso,* ***vocês estão vendo que são duas maneiras de confessar a mesma verdade****, uma das quais não tem em absoluto como papel completar a outra, pois* ***dizem exatamente a mesma coisa****, e o que foi dito como* ***imprecação aos deuses é literalmente repetido****. (...)*
	136	**27**	130	***Como temos de nos apressar e sair desse Íon, gostaria agora de passar rapidamente, para terminar, ao fim da peça****. Temos,* ***com a dupla confissão de Creusa*** *– a confissão-imprecação e a confissão-confidência, a confissão-canto de cólera e a confissão-diálogo com o* ***pedagogo*** *–,* ***uma metade da verdade****. (...)*
	137/8	**29**	131/2	***É aí que se produz uma peripécia****, também em tudo assemelhada à que encontramos em Fedra, a saber, que* ***o confidente*** *(o equivalente da nossa detestável Enona),* ***o tal pedagogo meio mau-caráter*** *– que havia propagado boatos maldosos sobre Xuto pouco antes, a quem Creusa faz a confidência que acabamos de ver – diz a Creusa. (...)* ***O pedagogo vai e derrama na taça de Íon uma gota desse veneno que deve matá-lo****. E aí ocorre* ***algo****:* ***um dos criados*** *que rodeiam os que festejam faz* ***um gesto****, gesto blasfemo, não é dito qual, em todo caso um gesto que é interpretado por Íon – justamente quando Íon está próximo de Apolo e* ***conhece as regras e os ritos do templo*** *–* ***como um sinal de mau agouro****. (...) Temos* ***aí****, portanto,* ***vamos dizer, uma intervenção****, mas uma intervenção* ***mínima do deus****: (...) O pombo morre e, com isso,* ***percebem que a taça de Íon estava envenenada****. (...) Portanto,* ***o ancião é descoberto****.*
	139/40	**30**	133/4	***Peripécia*** *tipicamente euridipiana,* ***se vocês preferirem, interessante para nós na medida em que vocês veem como, de que forma, de acordo com que economia o deus intervém****. (...) Então, Íon, que acaba de descobrir que queriam envenená-lo, que* ***acaba de descobrir que aquele que queria envenená-lo era o pedagogo****, e por conseguinte* ***Creusa****, se queixa aos notáveis de Delfos, que decidem lapidar Creusa. (...) Creusa* ***é perseguida por Íon e os que querem se vingar*** *dela. (...)* ***refugiar-se no altar do deus****, abraça o altar do deus e fazer* ***o gesto ritual pelo qual até criminosos se tornam inacessíveis*** *a seus inimigos. (...) Mas,* ***ao abraçar o altar do deus****, ela abraça o altar* ***daquele***

				que foi seu amante e reconstitui *assim,* ***repete*** *assim, reata* ***o velho abraço que havia dado nascimento a Íon****. (...) E* ***aí****, de novo, situação* ***bloqueada****. Uma é intocável; o outro não quer tocá-la. (...)* ***mais uma nova intervenção do deus, mas vocês estão vendo como aqui também ela é econômica, mínima****. (...) por que você* ***não me mostrou antes o cesto em que fui trazido para Delfos****? É diante desse* ***objeto que Creusa*** *diz: isso vale como* ***um oráculo****. (...)* ***Há sinais divinos****: são os sinais da tradição erecteia, é* ***o sinal de Atena****. (...) No lugar do oráculo do deus, é de novo* ***o trabalho dos homens****, a voz dos homens, a mão dos homens que se tem de convocar para que* ***a verdade venha à luz****. (...)*
	140	**31**	134	*(...) Porque Íon agora* ***tem uma mãe****. (...) Íon não é filho de Xuto. (...) Na realidade, você não é filho [dele], você* ***é filho de Apolo****. (...) é muito melhor (...)*
	141/2	**32**	135/6	*E, no momento em que ele, filho de Apolo, sacerdote ou, em todo caso, servidor do templo de Apolo, ele,* ***que deve ser entronizado pelos deuses como senhor em Atenas****, no momento em que ele faz esse movimento para enfim* ***arrancar a verdade desse deus do qual se diz****, no início da peça,* ***que deve dizer a verdade a todos os gregos****, pois bem,* ***se produz uma peripécia****. (...) Vê-se* ***aparecer Atena****, Atena que vem, com seu carro, pousar no templo de Apolo,* ***superpondo sua autoridade à do deus que não quis falar****. (...) E então:* ***grande discurso de Atena****, discurso* ***se vocês preferirem ateneu-apolínico****, em todo caso discurso no qual a previsão apolínica vai atuar, vai ser dita. (...) Você vai ter meios-irmãos de Xuto e Creusa, (...) O dizer-a-verdade do deus,* ***que o próprio deus não pôde formular****,* ***é a deusa fundadora da cidade****, é a deusa* ***que pensa****, é a deusa* ***que reflete****, é a deusa* ***do logos e não mais do oráculo, que vai dizer essa verdade. Ela diz essa verdade****, e com essa verdade* ***todo o véu sobre o que havia acontecido vai se levantar****. (...)* ***Pronto, terminamos Íon.***
Aula 5 /parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
02.fev. 1983				
1ª. hora	144	**1º.**	139	*Vou* ***começar recapitulando algumas coisas que disse a vocês nas vezes anteriores*** *a propósito de Íon e da noção de parrhesía, porque* ***vários de vocês me fizeram perguntas ou observaram*** ***que****, afinal, o que havia resultado dessa leitura de Íon* ***talvez não estivesse totalmente claro quanto à estrutura e ao significado do termo*** *parrhesía. (...) Primeiro porque,* ***vocês estão vendo****,* ***a democracia*** *em geral é caracterizada, especificada por ele unicamente por esses dois elementos, essas duas noções (isegoria e parrhesía); (...)*
	145	**2º.**	140	*(...)* ***Vocês sabem*** *que* ***a democracia*** *se caracteriza também pela existência de um nómos, isso é, pelo fato de que* ***a regra do jogo político e do exercício do poder se realiza no âmbito de algo que é lei, que é tradição, que é constituição, princípio fundamental****, etc. Também se relaciona a democracia* ***à isonomia****, ou antes,* ***faz-se da isonomia uma característica da democracia****. (...)*
	145	**3º.**	140	*Se a isegoria é isso, então* ***o que é a*** *parrhesía? O que é essa* ***noção*** *que se refere* ***à tomada da palavra****? (...)*
	146	**4º.**	141	***Creio*** *justamente que esse texto de Íon, por mais literário, dramático, que seja,* ***pode trazer certo número de elementos sobre o conteúdo histórico*** *da noção de parrhesía. (...)* ***Vou fazer duas coisas ao mesmo tempo****: por um lado,* ***ressistematizar*** ***um pouco*** ***o caminho*** *que percorremos ao ler Íon; (...)* ***assentar*** *certo número de* ***pedras*** *para definir um pouco* ***o campo*** ***dessa noção****, para balizá-lo. (...)*
	146	**5º.**	141	*Ora,* ***procurei mostrar a vocês*** ***que*** *– [sendo o seguinte]* ***o motor dramático da peça:*** *como Íon, autóctone exilado, vai poder voltar e* ***obter*** *em sua terra* ***o direito de falar na forma da fala franca*** *– essa parrhesía não será obtida porque o herói consumará alguma façanha, passará por esta ou aquela prova, alcançara uma vitória. (...) Será,* ***como vocês se lembram, uma série de manifestações de verdade, uma série de operações e de procedimentos*** *pelos quais* ***a verdade é dita****. (...)*
	147	**6º.**	142	*(...) Na realidade,* ***como vocês se lembram****, não se trata, nesses diferentes* ***elementos de veridicção****, de uma descoberta da verdade por busca e investigação, como no Édipo rei. (...)*
	147	**7º.**	142	*Primeiramente,* ***é a veridicção do deus****, do deus de Delfos, do deus oracular. (...)*
	148	**8º.**	143	*Ora* ***(acho que é aqui que o que eu disse a vocês na última vez não ficou totalmente claro)****, nenhuma dessas quatro* ***veridicções – nem a dos deuses****, de Apolo, claro, ou de Atena;* ***nem as duas veridicções humanas de Creusa****, a imprecação e a confissão –,* ***nenhuma delas é chamada e designada no texto como*** *parrhesía. (...)*

	148/9	**9º.**	143/4	*Então, **para resumir, podemos dizer o seguinte**, **se vocês quiserem.** Por um lado, nenhum dos deuses é titular de parrhesía. (...) A parrhesía é uma **prática humana, é um direito humano, é um risco humano**. (...) o texto de Íon nos põe em presença de **três práticas do dizer-a-verdade**. (...) Parrhesía, digamos, **política ou política-estatutária**: (...) parrhesía **judiciária**. (...) parrhesía **moral**: (...) portanto, **creio que vemos aparecer**, nesse grande ritual dos dizer-a-verdade que organiza toda a peça, por um lado **essa noção explicitamente denominada** parrhesía política, e os **dois esquemas**, os **dois traçados**, digamos assim, de **práticas de verdade** que serão chamadas posteriormente de parrhesía: a parrhesía judiciária e a parrhesía moral. (...) De que se trata?*
	149	**10**	144	*Primeiro, **creio ser preciso ter presente ao espírito que essa** parrhesía de que Íon sente **ter tão grande necessidade**, que é tão necessária para o retorno de Íon, é acima de tudo **profundamente ligada à democracia**. (...)*
	150	**12**	145	*Segundo, essa **vontade de ter a** parrehsía **estava ligada**, nessa fala, **a uma classificação** interessantíssima **dos cidadãos**, que não se fazia, como numa outra peça de Eurípedes, em função de riqueza, mas em função do problema da dýnamis (da força, do poder exercido, do exercício do poder). (...)*
	150	**13**	145	*Enfim, terceiro, nesse mesmo texto era **evidente** que esse **uso da** parrhesía **supunha uma série de problemas**, ou antes, expunha quem recorrera à parrhesía a certo número de **riscos e perigos**: (...)*
	151	**14**	146	*Ora, **como vocês veem, nesse campo agonístico**, nesse processo dinâmico pelo qual **um indivíduo vai** de certo modo **se mudar para o interior da cidade** a fim de nela **ocupar a primeira fileira**, nessa liça perpétua com seus iguais, nesse processo em que se afirma a **preeminência dos primeiros cidadãos** no interior do campo agonístico, a parrhesía **é explicitamente**, sempre nesse texto, **associada a um tipo de atividade designado como** pólei kaì logo khrestaì. (...) **Falar a verdade numa posição de superioridade**.*
	151/2	**15**	146/7	*Pois bem, **voltemos agora**, **se vocês quiserem**, **ao texto de Políbio**, esse texto **que caracterizava a democracia por** isegoria **e** parrhesía. (...) A parrhesía, por sua vez, está bem **ligada tanto à** politeía (à constituição da cidade) como à isegoria. (...)*
	152/3	**16**	147/8	*Bem, **se insisti tanto tempo sobre esse jogo da** parrhesía **e se li de forma tão arrastada esse texto de** Íon, foi porque, **acho, nele vemos com clareza a maneira como se separam**, se distinguem **e se amarram dois conjuntos de problemas**. (...) problemas de politeía: (...) problemas de dynasteía. (...) A dynasteía também é o **conjunto dos problemas de procedimentos e técnicas** pelos quais **o poder se exerce** (essencialmente, na democracia grega, na democracia ateniense: (...)*
	153	**17**	148	*__Parece-me que o que vemos nascer__ em torno dessa noção de parrhesía ou, **se vocês preferirem**, o que está associado a essa noção de parrhesía **é todo um campo de problemas políticos distintos dos problemas da constituição, da lei**, digamos, da própria **organização da cidade**. (...)*
	154	**18**	149	*Dito isso, **gostaria agora de me deslocar em relação a esse texto de Íon e passar à análise de alguns outros textos** que vão **nos permitir avançar um pouco** no que poderíamos chamar, **se vocês permitirem**, "**genealogia da política como jogo e como experiência**". (...)*
	154	**19**	149	*Primeiro, **numa peça chamada** As fenícias, (...)*
	155	**20**	150	*O segundo texto em que encontramos o termo parrhesía **é um texto da tragédia** Hipólito. (...)*
	156	**21**	151	*O terceiro texto está em As bacantes, [onde] encontramos **um uso da palavra** parrhesía **mais marginal ainda** do que nos textos precedentes, mas que mesmo assim é interessante. (...)*
	157	**22**	152	*Enfim, o quarto texto, **mais importante sem dúvida** que os três precedentes e em que **a palavra** parrhesía **também é empregada**, é a tragédia de Orestes, nos versos 866 e seguintes. (...)*
	158	**23**	153	*Temos **aí** portanto **a imagem típica**, a **representação** fiel de **um processo com as fórmulas rituais**, reconhecidas. **Temos quatro oradores** que vão, precisamente, **tomar a palavra** (logo khrestaì: servir-se do logos). (...)*
	161	**28**	156	*Ora, **observem bem o seguinte – e vou fazer uma pausa aqui**, depois dessa confrontação dos quatro personagens (os dois personagens **míticos**, por um lado, e os dois personagens, digamos, **atuais**: (...) uma **má** parrhesía está invadindo a democracia. É esse problema da **ambiguidade da** parrhesía, que é posta assim nesse texto, **que eu gostaria de abordar daqui a pouco**.*
2ª. hora	164	**29**	159	***Gostaria agora de evocar** rapidamente o problema do que poderíamos chamar de **alteração da** parrhesía, ou alteração **das relações entre a** parrhesía e a democracia. (...)*

	164	**30**	159	*Num vértice do retângulo, **poderíamos pôr a democracia**, entendida como **igualdade** **concedida a todos os cidadãos**, e por conseguinte liberdade dada a cada um deles **de falar, de opinar, de participar** assim **das decisões**. (...) **Segundo vértice do retângulo**: o que poderíamos chamar de **jogo de ascendência ou da superioridade**. (...) **Terceiro vértice do retângulo**: **o dizer-a-verdade**. (...) Enfim, **quarto vértice**: **como esse exercício livre do direito de palavra** em que se busca a **persuasão** por meio do discurso de verdade **ocorre** **precisamente** **numa democracia** (...)*
	165	**32**	160	*Primeiro, **o bom funcionamento da** parrhesía. (...)*
	166	**33**	161	*Primeiro, **o discurso da guerra**. (...)*
	168	**35**	163	*Vem em seguida **o discurso dos mortos** (...)*
	169	**36**	164	*Enfim, terceiro discurso **de Péricles em Tucídides**, é o **discurso dramático da peste**. (...)*
	170	**37**	165	*Um pouco mais à frente, Péricles vai dar, **apresentar seu retrato pessoal aos atenienses**. (...)*
	171	**38**	166	*Mas há também **a imagem da má** parrhesía, a que **não** funciona numa democracia e que **não** **permanece conforme a seus próprios princípios**. (...) Depois da morte de Péricles, **Atenas vai se representar a si** mesma como **uma cidade na qual o jogo da democracia e o** jogo da parrhesía, da democracia e do dizer-a-verdade **não conseguem se combinar e se ajustar** **de forma que seja conveniente e que permita a própria sobrevivência dessa democracia**. (...)*
	173	**40**	168	*(...) essa **má** parrhesía **que vem**, portanto, **como a moeda falsa**, no lugar da boa parrhesía e a expulsa, **em que consiste?***
	173	**41**	168	*Em primeiro lugar, ela **se caracteriza pelo fato de que qualquer um pode falar**. (...)*
	174	**42**	169	***O que eu queria dizer hoje a vocês pode** portanto **ser resumido assim**. Creio que o **problema novo da má** parrhesía na virada do séc. V para o IV, em Atenas, [e, mais geralmente,] o **problema da** parrhesía, boa ou má, é no fundo o **problema da diferença** **indispensável**, mas sempre **frágil**, introduzida pelo **exercício** **do discurso verdadeiro** na estrutura da **democracia**. (...)*
	174/5	**43**	169/70	*Então **vocês veem aparecer agora um novo paradoxo**. (...) estrutura igualitária. (...) É esse o segundo **paradoxo**: não há democracia **sem discurso verdadeiro**, porque sem discurso verdadeiro **ela pereceria**; (...) **São esses, a meu ver, os dois grandes paradoxos** que estão no centro das relações entre a democracia e o discurso verdadeiro, **no centro das relações entre** parrhesía **e a** politeia. (...) **É isso, obrigado**.*

David – Encontro 04 / MF / 17. Jan. 2023

Leituras indicadas (GSA – Aulas 6 a 10 – primeira e segunda partes)

Passagens apontadas:

Aula 6 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
09.fev. 1983				
1ª. hora	177	**1º.**	171	***Gostaria de aproveitar, já que são férias e que recebi há pouco na minha caixa de correio uma objeção de um ouvinte, para precisar uma ou duas coisas, caso não tenham ficado claras. A objeção é de fato interessante. O ouvinte me diz que não está muito satisfeito com o que eu disse sobre a** parrhesía **e me remete a uma definição que poderíamos dizer, de certo modo, canônica da** parrhesía, a quql, ele me diz, significa de modo geral **toda forma de liberdade de palavra**; e, em segundo lugar, no âmbito da cidade democrática e no sentido político do termo parrhesía **é essa liberdade de palavra dada a todo cidadão, somente ao cidadão**, é claro, mas a todos os cidadãos, mesmo que sejam pobres. **Gostaria então de** voltar aqui a esses dois aspectos da definição da parrhesía.*

	177	**2º.**	171	*(...) Quer dizer:* ***não apenas se fala livremente*** *e* ***se diz tudo o que se quer****, mas na parrhesía há também essa ideia de que* ***se diz o que efetivamente se pensa****,* ***aquilo em que efetivamente se acredita****. A parrhesía, nesse sentido,* ***é franqueza****. (...) Então,* ***vou corrigir essa definição corrente da palavra*** *parrhesía* ***dizendo****: não é simplesmente essa liberdade de palavra,* ***é a franqueza****,* ***é a profissão de verdade****. (...)*
	178	**4º.**	173	*Respondo a essa objeção,* ***primeiro porque gosto muito que me façam objeções. É ótimo. Dadas as dificuldades de circulação que há em um auditório como este, uns são obrigados a escrever, outros a responder oralmente.*** *E, segundo,* ***creio que essa objeção****, de fato, sem dúvida* ***correspondia a certas imprecisões que pude cometer na exposição****, em todo caso* ***penso que essas mesmas objeções também podiam ser feitas por outros, logo estou contente por ter podido responder a elas*** *como fiz.*
	178	**5º.**	173	***Gostaria agora de recomeçar*** *a partir de três textos ou de três cenas que já encontramos nas exposições precedentes. (...)*
	178	**6º.**	173	*A primeira cena,* ***vocês se lembram****, ou antes, o primeiro texto é o* ***texto de Tulcídides*** *contando, de forma mais ou menos criativa, simbólica, reorganizada em todo caso, o célebre* ***debate que se desenrolou em Atenas*** *quando os espartanos enviaram uma* ***embaixada aos atenienses*** *para lhes dar uma espécie de* ***ultimato****, levantando a questão de* ***saber se aceitava ou se rejeitava*** *o ultimato, isso é, se* ***se fazia a guerra ou a paz****. (...)*
	179	**7º.**	174	***Gostaria*** *em seguida de* ***lembrar*** *uma segunda cena, que também já encontramos, uma cena menos real historicamente, embora se refira a elementos perfeitamente situáveis:* ***é o discurso de Isócrates****, que eu evocava no fim da última aula****,*** *Sobre a paz, que se situa sessenta a setenta anos mais tarde, por volta de 355-356, em que Isócrates deve* ***falar a favor de uma proposta de paz ou contra ela****. (...)*
	180	**9º.**	175	*Se recordei* ***um tanto demoradamente essas três cenas****, foi pela seguinte razão.* ***Parece-me que****, da sua confrontação,* ***podemos ver nascer a definição, o esboço de certo problema político, histórico, filosófico****. Primeiro, nessas três cenas, o que encontramos? Encontramos um certo número de* ***elementos fundamentais*** *que são os mesmos. (...)*
	183	**15**	178	***Em resumo****, através da justaposição e da confrontação dessas três cenas (cena* ***de Tulcídides*** *[datada da] segunda metade do séc. V; e as duas outras: a contada* ***por Plutarco*** *e a evocada através do discurso* ***de Isócrates****, que datam da primeira metade do séc. IV), pois bem,* ***podemos dizer que se vê a prática da*** *parrhesía, primeiro,* ***se problematizar****; (...) tornar-se* ***um problema geral para todos os regimes políticos*** *(...) desdobrar-se num problema que poderíamos dizer propriamente* ***político*** *e um problema e* ***técnica psicagógica****, (...) tornar-se objeto,* ***tema propriamente de uma prática filosófica****. (...) os quatro grandes problemas do pensamento antigo, (...)*
	185	**19**	180	***São esses problemas*** *que retomarei nas próximas aulas: (...)* ***da Filosofia comparada à Retórica****, (...)* ***da Psicagogia*** *e da* ***Educação em função da Política****; dos* ***métodos recíprocos da democracia e da autocracia****, (...) encruzilhada platônica (...) no momento em que* ***esses diferentes problemas*** ***vão se especificar e se articular*** *uns com os outros.*
	191	**27**	186	***Creio*** *então que esse texto é muito interessante* ***porque vemos nele****, ao mesmo tempo,* ***a manutenção de um certo número de valores****, a manutenção de* ***uma certa temática própria da*** *parrhesía e, ao mesmo tempo,* ***o deslocamento,*** ***a transformação dessa temática*** *que lhe permite* ***ajustar-se a um contexto político totalmente*** ***diferente****, o do poder autocrático. (...)*
	194	**31**	189	*Haveria evidentemente o texto do Górgias, que* ***eu gostaria de ter explicado para vocês esta manhã****, mas de qualquer modo voltaremos a ele quando falarmos desse problema da* ***condução das almas individuais****. (...) a parrhesía está, desta vez, totalmente dissociada do problema político, (...) a parrhesía como aquilo pelo que* ***a verdade poderá ser transmitida de uma alma a outra****. (...) É, de um lado, o problema da parrhesía* ***num contexto diferente*** *do contexto democrático; é o problema da parrhesía* ***como ação a exercer****, não apenas sobre o corpo da cidade inteira, mas* ***sobre a alma dos indivíduos****, seja a alma do Príncipe, seja a alma dos cidadãos; e, enfim,* ***vê-se o problema da*** *parrhesía* ***aparecer como o problema da ação filosófica propriamente dita****.*
	194	**32**	189	*(...)* ***É isso que*** ***vou tentar lhes explicar daqui a uns minutos****.*
2ª. hora	196/7	**33**	191/2	*[...]* ***Gostaria*** *agora de falar de vários textos que encontramos nas Cartas de Platão, ou atribuídas a Platão. São interessantes* ***porque são documentos que atestam****, se não o papel efetivo dos filósofos da escola platônica na vida política da Grécia, pelo menos* ***a maneira como eles refletiam sobre essa intervenção possível e de que maneira queriam ser reconhecidos*** ***como desempenhando no campo da política grega o papel de enunciadores de verdade****. (...) E ele lembra* ***os diferentes discípulos que Platão enviou****, em vida,* ***para dar conselhos aos***

				***diferentes soberanos**. (...) **A cena** é **o soberano**, a cena é **a corte**, a cena é **o círculo do soberano**. **E é aí** que, sem dúvida durante alguns séculos, **vais se situar a cena política maior**. **Gostaria de reter duas ou três dessas Cartas**.*
	197	**34**	192	*(...) É a **Carta V**. (...) Nessa Carta, **serão levantadas duas questões que concernem ao papel da Filosofia e do filósofo como [conselheiro] político**. (...) Platão diz o seguinte: **deve-se comparar cada constituição** (cada politeía) **a um ser vivo. E tal como cada ser vido, cada politeía tem a sua própria voz** (phonê). (...)*
	198	**35**	193	*Esse trecho é interessante, primeiro **pela comparação** que é necessário fazer com um texto [da] República em que também se trata da phonê e da politeía, em todo caso da phonê e **da maneira como o que se formula como voz no corpo político deve ser ouvido**. (...)*
	200	**37**	195	***Somente um filósofo pode fazer isso, porque só ele sabe em que consiste a natureza de cada Estado**. (...) **Como conselheiro**, ele deve **deixar de lado a questão do melhor dos Estados**, ele tem de **manter sob o seu olhar a natureza e a essência de cada** politeía, e tem de fazer – é isso a sua parrhesía, o seu dizer-a-verdade – de sorte que **a voz que se formula, nas discussões, nos debates, nas diferentes opiniões formuladas, nas decisões tomadas, tudo isso seja efetivamente conforme à** politeía. (...) Ele não diz a verdade sobre a natureza dos Estados, **ele diz a verdade de maneira que o que se diga num Estado seja conforme à verdade do Estado**.*
	200	**38**	195	*(...) Enquanto **vocês são silenciosos em Atenas** (Platão ou as pessoas da Academia), **por que se dirigem a um rei para lhe dar conselhos**? (...) em Atenas o povo adquiriu faz tempo, e faz muito tempo, **costumes, e muito maus costumes que já não é possível reformá-lo**. (...)*
	201	**39**	196	***Gostaria** agora de passar à **Carta VII**, (...) **faz a teoria do que pode e deve ser o conselho político de um filósofo a um tirano. Desculpem, mas vou lembrar** brevemente o **contexto histórico que é um pouco emaranhado**. (...)*
	201	**40**	196	*(...) Primeiro ele havia sido **mestre de Dion**. Depois, **viera duas vezes para aconselhar Dionísio.** E agora o círculo de Dion, depois da morte de Dion, **lhe pede [que venha]**.*
	202/3	**42**	197/8	*Então, **vou resumir um pouco para vocês o que se encontra nessa sétima Carta**: (...) autobiografia política (...) o fato de que **a democracia ateniense**, comprometida pelos fracassos retumbantes da Guerra do Peloponeso, **é derrubada por um grupo de aristocratas**, (...) E é para [fazê-lo] participar de uma **detenção arbitrária** como essa que os **tiranos pedem que Sócrates participe de uma ação judiciária ilegal**, e Sócrates se recusa. Sócrates se recusa, dando assim, **como filósofo, um exemplo de resistência filosófica a um poder político**, exemplo de parrhesía que vai ser por muito tempo **um modelo [de] atitude filosófica diante do poder**: a resistência individual do filósofo. (...) é Sócrates perseguido pelo governo democrático por causa de supostas **relações com o governo precedente**. (...) Sócrates é detido e executado. **Duas experiências (oligarquia, democracia), ambas negativas**.*
	203	**43**	198	*(...) percebe, diz ele, que já não é possível realizar uma ação política. E já não é possível realizar uma ação política porque faltam **dois elementos**. (...) faltam **os amigos** (os phíloios hetaîroi, (...) faltam **ocasiões** (kaíroi). A ocasião é **o bom momento**, e o bom momento é definido pelo **fato de que, num momento dado, poderia haver como que uma bonança, um clarear do céu, um momento favorável para tomar o poder**. (...)*
	204	**44**	199	***Creio ser preciso entender uma coisa aqui**: que esse **recurso à Filosofia, essa coincidência desejada entre o exercício da Filosofia e o exercício do poder** é apresentado por Platão no texto – devemos dar importância a isso – como a **consequência de uma impossibilidade**, isso é, como o fato de que **o jogo político até então habitual da** parrhesía (do dizer-a-verdade), no campo da **democracia** ou no campo da **cidade ateniense**, já **não é possível**. (...)*
	204/5	**45**	199/200	*(...) Platão **evoca** [suas] duas primeiras **viagens à Sicília**. (...) Tem-se um kairós em que, havendo **um jovem monarca** chegado ao poder e estando disposto **a escutar a Filosofia**, será **possível realizar essa união entre o exercício da Filosofia e o exercício do poder** que Platão considera ser agora **a única maneira de fazer o dizer-a-verdade funcionar na ordem da Política**. (...) Ora, o **filósofo não pode**, em relação à Política, **ser simplesmente** logos. Para não ser simplesmente esse "**verbo vazio**", **ele tem de ser, de participar, de pôr diretamente mãos à ação** (érgon). (...)*
	205/6	**46**	200/1	*(...) Se é verdade que **a Filosofia não é** simplesmente **aprendizado de um conhecimento**, mas deve ser também **um modo de vida, uma maneira de ser, certa relação prática consigo** mesmo pela qual **você se elabora a si** mesmo **e trabalha sobre si** mesmo e **trabalha sobre si** mesmo, se é verdade que **a Filosofia deve** portanto **ser** áskesis (ascese), assim também **o filósofo, quanto tem de abordar** não somente o problema **de si** mesmo mas também **o da cidade**, não pode se contentar com ser simplesmente logos, como ser simplesmente aquele que diz*

				a verdade, mas ***deve ser aquele que participa, que põe mãos ao*** *ἔργον. (...)* ***Terminarei da próxima vez*** *essa Carta VII e* ***passaremos aos outros problemas colocados*** ***pela História da*** *Parrhesía* ***e das suas práticas****.*
Aula 7 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
16.fev. 1983				
1ª. hora	208	**1º.**	203	*Da última vez,* ***havíamos chegado à análise dessa Carta VII*** *de Platão, ou atribuída a Platão, texto em todo caso que, na melhor das hipóteses, data da velhice de Platão, ou, na pior, de seus primeiros* ***sucessores****. (...)*
	210	**4º.**	204	*Para analisar um pouco* ***esse problema do*** *ἔργον* ***filosófico*** *(da* ***tarefa filosófica****)* ***com relação à Política****,* ***gostaria de retornar um instante, para balizar um pouco o problema****, a um texto de que havíamos falado ano passado, texto por sinal bastante* ***enigmático*** *já que a datação comporta muitas incertezas e porque ele apresenta, no que diz respeito à* ***tarefa filosófica, um perfil bem diferente do que vamos encontrar agora.*** *Esse texto,* ***vocês se lembram, é o*** *Alcibíades. (...) Tratava-se também, nesse* ***diálogo****, Alcibíades,* ***da intervenção do filósofo na cena política****. (...)*
	211/2	**6º.**	206/7	*Em todo caso, uma* ***primeira diferença salta*** *imediatamente* ***aos olhos****. É que, no caso de Alcibíades e de Sócrates também* ***tinha de responder à pergunta:*** *por que você intervém junto a Alcibíades? (...) Pois bem,* ***se compararmos essa situação e essa justificativa socrática em relação a Alcibíades****,* ***vocês verão que salta aos olhos a diferença em Platão****, claro, enfim na situação de Platão em relação* ***a Dionísio****. (...)*
	212	**7º.**	207	*(...)* ***O que é o real da Filosofia?*** *Onde podemos encontrar o real da Filosofia? (...)*
	212	**8º.**	208	*(...)* ***Interrogar-se sobre o real da Filosofia****, como* ***creio que essa sétima Carta faz, é se perguntar o que é****, em sua própria realidade,* ***a vontade dizer a verdade****, essa atividade de dizer a verdade, esse ato de veridicção – que, de resto, pode perfeitamente se enganar e dizer a falsidade – de todo* ***particular e singular que se chama Filosofia****. (...)*
	213/4	**9º.**	208/9	***O real do discurso filosófico****: é isso que está comprometido nessa questão. E a resposta data, ou antes,* ***esboçada nessa simples frase*** *que eu recordava da última vez e a partir da qual* ***recomeço agora*** *– a saber, que* ***o filósofo*** *não quer ser simplesmente logos, mas* ***quer pôr mãos ao*** *ἔργον –, a* ***resposta*** *que vai ser necessário desenvolver agora aparece em toda a sua simplicidade; (...)* ***A prova da Filosofia****, ao contrário,* ***a prova do real que é a Filosofia*** *não é sua eficácia política,* ***é o fato de que ela se introduz, em sua diferença própria, no interior do campo político e de que ela tem seu jogo próprio em relação à Política****. (...)*
	214/5	**10**	209/10	***Não vou acompanhar****, no desenvolvimento de seus meandros e dos seus detalhes,* ***essa Carta*** *que é muito complexa, mas,* ***para esquematizar um pouco, gostaria de agrupar*** *o que encontramos nela* ***em duas grandes questões****. (...) nessa* ***função de real que a Filosofia vai exercer****, nessa* ***assunção da sua realidade****, da realidade que será* ***a sua na ordem da Política, o que a Filosofia tem realmente a dizer?*** *(...)*
	215/6	**11**	210/1	*(...) Para que* ***o discurso filosófico*** *possa efetivamente* ***encontrar sua realidade****, para que possa ser* ***real como veridicção filosófica****, e não simplesmente vã verborragia,* ***a primeira condição*** *– ela pode parecer paradoxal –* ***concerne àqueles a quem ela se dirige****. (...) Mas* ***somente aos que querem escutar****. (...)* ***Ser escutado e encontrar no ouvinte a vontade de seguir o conselho que será dado****, é essa a primeira condição do exercício do discurso filosófico como* ***tarefa****, como* ***obra****, como ἔργον, como* ***realidade****. (...)*
	216/7	**12**	211/2	*(...) O médico, o bom médico também é* ***aquele que é capaz de persuadir seu doente****. (...) Essa medicina se caracteriza pelo fato de* ***o médico e o doente conversarem um com o outro****. (...) A* ***boa medicina****, a grande medicina, a medicina livre é portanto* ***uma arte do diálogo e da persuasão****. (...) a boa medicina é* ***uma atividade, uma arte*** *que leva em conta e* ***abarca a vida inteira do doente****. (...)* ***Para que sare*** *realmente e para que* ***possa evitar daí em diante outra doença,*** ***o doente tem de aceitar mudar tudo o que se refere às suas bebidas, à sua alimentação, suas relações sexuais, seus exercícios, todo o seu modo de vida****. A medicina tem por objeto o* ***regime tanto quanto a doença****.*
	217/8	**13**	212/3	*(...) é a* ***tarefa do conselheiro****, desse* ***conselheiro político*** *que o texto da Carta VII diz que* ***deve se conduzir como um médico****, veremos que o papel do conselheiro político não será exercer a função de um* ***governante*** *que tem de tomar decisões no curso normal das coisas.* ***O filósofo, como conselheiro político, só tem de intervir quando as coisas vão mal, quando há uma doença*** *[...]. (...) crítico (...)*

				desempenhando na ordem da crise (...) ***O papel do filósofo será efetivamente persuadir uns e outros, os que governam e os que são governados****. (...)* ***Ele terá também de repensar inteiramente o regime da cidade, terá de ser como esses médicos*** *que não pensam simplesmente em curar os males atuais mas* ***querem se responsabilizar por levar em conta o conjunto da vida do doente****. Pois bem,* ***é todo o regime da cidade, é a sua*** *politeía* ***que deve ser objeto da intervenção do filósofo****.*
	218	**14**	213	*(...) O que ele entende,* ***a meu ver****, por politeía* ***é o próprio regime da cidade****, isto é, o* ***conjunto*** *constituído pelas próprias* ***leis****, mas também a* ***convicção que os governantes e governados podem ter****, os primeiros e os últimos, de que é preciso* ***obedecer*** *essas leis, que são boas, e enfim* ***a maneira*** *como, efetivamente, essas* ***leis são obedecidas na cidade****. (...)*
	220	**16**	215	*Daí evidentemente toda a série de* ***consequências*** ***graves e importantes****, que podemos* ***expor rapidamente****: a* ***Filosofia sempre supõe a Filosofia****, a Filosofia não pode se falar a si só, a Filosofia não pode se propor como violência, a Filosofia não pode aparecer como a tábua das leis, a Filosofia não pode ser escrita e circular como o escrito que cairia em todas as mãos ou em quaisquer mãos.* ***O real da Filosofia – e é essa a sua primeira característica – está no fato de que ela se dirige à vontade filosófica****. (...)*
	220	**17**	215	*(...)* ***como reconhecer os que vão escutar? Como*** *o filósofo vai poder aceitar a prova de realidade a partir da* ***certeza da escuta que ele vai encontrar?*** *(...)*
	222	**19**	217	*(...) É preciso mostrar a eles pân tò prâgma: o* ***real da Filosofia em seu conjunto****, todo o real da Filosofia,* ***tudo o que é a Filosofia****, como referente à noção, da noção de Filosofia. E esse prâgma da Filosofia, esse* ***real da Filosofia****, em que vai consistir? (...) Pois bem, são os* ***negócios****, as* ***atividades****, as* ***dificuldades****, as* ***práticas****, os* ***exercícios****,* ***todas as formas práticas*** *nas quais é necessário* ***exercitar-se e aplicar-se****, e por causa das quais é necessário* ***se dar um grande trabalho****, e que* ***dão efetivamente um grande trabalho****. (...)*
	223	**21**	218	***Como vocês veem, as práticas da Filosofia são representadas como um caminho a percorrer, um caminho que aquele que queremos testar e pôr à prova deve reconhecer de imediato e****, assim que lhe é mostrado,* ***deve mostrar que é o caminho que ele escolheu, o caminho que ele quer percorrer, a cujo fim ele quer chegar, e que de outro modo não pode viver.*** *"Ou biotòn állos":* ***não é possível*** *para ele* ***viver de outro modo****. (...)*
	224	**22**	219	*(...)* ***Você é filósofo até nas ações cotidianas, e essa prática da Filosofia se traduz por três capacidades, três formas de atitudes e de aptidões****: você é eumathés, isto é,* ***pode aprender facilmente****; você é mnémon, isso é,* ***tem uma boa memória e guarda no espírito permanentemente e de maneira viva, presente, ativa, tudo o que aprendeu****, porque você era eumathés, você é mnémon (guarda na memória o que aprendeu) e, enfim, é logízesthai dunatòs (é* ***capaz de raciocinar****, isso é, numa situação e numa conjectura dadas,* ***sabe utilizar o raciocínio e aplica-lo para tomar uma boa decisão****). (...)*
	226	**25**	221	*Aquilo em que* ***a Filosofia encontra seu real é a prática da Filosofia****, entendida como* ***conjunto de práticas pelas quais o sujeito tem relação consigo*** *mesmo,* ***se elabora a si*** *mesmo,* ***trabalha sobre si****.* ***O trabalho de si sobre si é o real da Filosofia****.*
	226	**26**	221	*É esse o segundo texto que* ***eu queria comentar com vocês nesta sétima Carta.*** *Há um terceiro que* ***comentarei, se vocês quiserem, daqui a pouco*** *e que nos fará,* ***acredito, chegar a um terceiro círculo e a uma terceira definição****,* ***um terceiro enfoque desse real da Filosofia.***
2ª. hora	228	**27**	223	*[...]* ***A primeira questão*** *tratada nesta série de textos que* ***analiso para vocês*** *foi* ***a questão da escuta****: a* ***Filosofia só será um discurso, só será real se for escutada.*** *(...) o* ***discurso filosófico só será real se acompanhado, sustentado e exercido como uma prática****, e através de uma* ***série de práticas****. (...) De fato, esse longo desenvolvimento pode ser* ***sequenciado da seguinte maneira.*** *Primeiro,* ***o fracasso de Dionísio****: como e por que, por que defeito em relação à Filosofia Dionísio fracassou? Em segundo lugar, a vertente positiva dessa crítica, desse* ***fracasso*** *de Dionísio, a saber:* ***certa teoria do conhecimento****.*
	234	**37**	229	*(...)* ***O real da Filosofia está em suas práticas****. (...)*
	237	**43**	232	*Por conseguinte,* ***a relação entre a Filosofia e a Política, a prova de realidade da Filosofia em relação à Política****, essa prova não vai se dar sob a forma de um discurso imperativo no qual à cidade e aos homens serão dadas formas impositivas a que eles deve se submeter para que a cidade* ***sobreviva****.*
	237/8	**44**	232/3	*(...)* ***o real da Filosofia está na relação de si consigo****. (...)* ***Aí está, obrigado.***

Aula 8 / Parte	Pág. PDF / pos.	Par.	Pág. 3ª. Ed. 2010	Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)
23.fev. 1983				
1ª hora	240	**1º.**	235	*[...] **Gostaria hoje de continuar e terminar o que eu tinha começado a dizer a propósito da Carta VII**. **Como vocês se lembram**, tínhamos identificado duas séries de elementos nessa Carta VII. (...)*
	243	**6º.**	238	*(...) **acrescentarei** enfim essa **passagem** um [texto] da Carta VIII.*
	243	**7º.**	238	*A Carta VIII **é uma carta mais curta** (...)*
	244	**9º.**	239	*(...) **Vocês se lembram** que esse papel do médico tinha **três características.** Primeiro, um bom médico é, evidentemente, **o que intervém quando há uma doença e quando se trata portanto de restabelecer a saúde tratando dos males**. Para tanto é preciso **conhecer os males.** O médico tem, pois, **um trabalho de observação, um trabalho de diagnóstico a fazer, ele tem de dialogar com seu enfermo para tentar identificar onde está o mal**. Segundo, o bom médico não é como aquele médico de escravos que visita a clientela e se contenta em distribuir receitas e prescrições. O bom médico **é aquele que persuade**, isso é, que **fala a seu paciente e o convence da doença que o aflige e dos meios para curá-la.** Enfim, terceiro, o bom médico não é simplesmente aquele que diagnostica refletindo, aquele que persuade falando. **Ele também é aquele que consegue**, por sua persuasão, **convencer o doente de que não basta tomar remédios**, mas [é preciso] **mudar totalmente a maneira de viver, o regime, a dieta.** Pois bem, essas três funções médicas, **creio eu, é que são postas em jogo nessa primeira série de conselhos que Platão lembra ter dado a Dionísio**.*
	246/7	**11**	241/2	***Creio que essa brevíssima descrição** do governo de Dionísio e do mal de que sofre a Sicília é interessante. É interessante **porque, vocês estão vendo, não se trata em absoluto, nesse diagnóstico, de criticar o que poderia ser um governo** monárquico, autocrático ou tirânico. (...) Essas **relações de amizade e de confiança** com os outros chefes, com os que governavam as outras cidades – em vez de querer aplicar o módulo da cidade única e unitária – teriam possibilitado a cada cidade conservar sua independência. (...) É **esse o diagnóstico que Platão fornece da doença da Sicília**. (...)*
	247/8	**12**	242/3	*(...) [Ora,] a Pérsia, ao contrário, está se tornando, no séc. IV, **um exemplo positivo**, pelo menos no espírito de algumas pessoas que se opõem à democracia tradicional. (...) **Ciro conseguiu dar espaço a essa** parrhesía em seu próprio círculo, em sua corte, quando **permitiu que as pessoas de maior discernimento em sua roda lhe dessem, com toda franqueza, os conselhos de que ele podia necessitar**. (...) Pois bem, porque, precisamente, Platão **vê na Pérsia o exemplo de um sistema imperial que funciona, e que funciona positivamente**. (...)/*
	249	**13**	244	*(...) Foi assim, diz Platão, que os **atenienses puderam encontrar e conservar em todas essas cidades que eles haviam libertado do jugo dos bárbaros** e que haviam integrado a seu império, ándras phílous (**homens amigos, homens de confiança**) nos quais podiam fazer sua autoridade repousar.*
	249/50	**15**	244/5	*Mas, a esses conselhos, atinentes a essa **organização das cidades, das cidades em si e das cidades entre elas e em relação a Siracusa**, Platão acrescenta **outros conselhos.** E esses conselhos dizem respeito **ao próprio Dionísio**, a Dionísio **como indivíduo**, e como indivíduo que **tem de reinar e exercer seu poder**. (...) **É preciso** portanto **que ele se aperfeiçoe, elabore, trabalhe sobre o que? Sobre ele mesmo, para se tornar** émphron **e sóphron**, (isto é, **ponderado e sábio, moderado**). **É necessário fazer que ele próprio também esteja em concordância, em sinfonia, que seja** sýmphonos **consigo** mesmo, assim como **as cidades** que ele tem de governar **devem também estar nessa relação de sinfonia com Siracusa**, assim como umas com as outras. (...) Trata-se, para **o bom governo, de compreender o que é a** phonê. Ora, vocês estão vendo que aqui essa ideia de symphonía se desenvolve no sentido de que **essa** phonê **é compreendida agora como uma voz que cada uma das cidades deve ter**. (...) Mas é preciso também, como **garantia dessa sinfonia das diferentes cidades**, que **o próprio chefe seja** sumphônous **consigo** mesmo, isto é, esteja **em harmonia consigo** mesmo. (...) **O chefe, aquele que comanda, o soberano deve ser de fato senhor de si, no sentido de ser temperante, ser capaz de manter seus desejos dentro dos limites do conveniente, de comedi-los** e, por conseguinte, de **evitar todas essas discordâncias que impedem a harmonia**. Mas **essa temperança é bem explicada como sendo uma certa relação de poder do indivíduo sobre si** mesmo, se vocês preferirem. (...)*

	252	**17**	247	*E **é aí** que Platão **esboça algumas medidas a serem tomadas**, que concernem de fato às instituições e à organização da cidade. Ele diz que **era preciso se dirigir a alguns sábios,** sábios cuja sabedoria será reconhecida por um certo número de **sinais bem claros e evidentes**. (...) Melhor ainda, diz ele, **é preciso ir mais longe do que isso.** Não apenas é preciso que a lei seja comum, mas **é preciso que os que são vencedores**, e que, por conseguinte exercerão a maior influência na cidade, **mostrem que são ainda mais submissos às leis que os próprios vencidos**. Isso nos leva ao que constitui o desenvolvimento mais importante dessa passagem, **o problema da formação moral dos indivíduos**. Como os que são vencedores poderão **se mostrar**, poderão **ser mais submissos às leis do que os que eles venceram**? (...)*
	253	**18**	248	*(...) Ora, **qual é o tipo de formação teórica que ele pede que os partidários de Dion ponham em ação para poder**, eles, **os vencedores**, se mostrar mais submissos às leis que os próprios vencidos? Pois bem, **o ensinamento teórico que ele dá é simplíssimo**. (...) O que são **essas condições teóricas?** Pois bem, em primeiro lugar, é o fato de que, diz ele, como se sabe, **a alma não é a mesma coisa que o corpo**, que a alma e o corpo são **duas coisas distintas**, que o corpo é mortal e a alma, em contrapartida, **é imortal**. (...) É esse ensinamento teórico, no mínimo bem simples, que Platão **propõe aos amigos de Dion** como fundo de **sua atitude política e de sua extrema aplicação no que concerne à obediência às leis**. (...) Mas o que constitui, a meu ver, o **tema mais geral** e, sem dúvida, mais interessante desses conselhos **é a maneira como Platão mostra**, através deles, **como a formação moral dos que governam é indispensável para o bom governo da cidade**.*
	254	**19**	249	*(...) E **governar como convém significará que será possível governar utilizando dois recursos**. Primeiro phóbos (o temor). (...) Mas, junto com isso, e será **esse** o segundo **meio de governar**, **os governantes têm de mostrar aidós (isso é, pudor e respeito)**. (...) **Ser escravo da lei, querer se constituir em escravo da lei, é isso que vai caracterizar a** aidós (o respeito) dos que governam, aquele **respeito para com eles** mesmos, **a cidade e as leis**. E é esse respeito que vai acarretar em seguida **o respeito que os outros – os que são governados – poderão ter para com eles**. (...)*
	255	**20**	250	*Enfim, terceiro texto de que **eu gostaria de lhes falar**: é o texto encontrado na Carta VIII, escrita pouco depois da Carta VII, no momento em que **a guerra civil** que já ameaçava Siracusa **estourou**. (...) Muito rapidamente, **quais são os conselhos** que Platão vai dar agora aos siracusanos que estão **se dilacerando na guerra civil?** (...) Diz que **é preciso distinguir o que pertence à alma, o que pertence ao corpo e o que pertence às riquezas**. (...) E, diz ele, é necessário que a politeía, que a **organização de uma cidade respeite essa hierarquia e não dê mais importância às riquezas do que ao corpo e à alma**. (...)*
	256	**21**	251	*Ora, e **é sobre isso que eu gostaria de insistir agora, esses conselhos** dados na Carta VIII são **introduzidos** por um trecho, **trecho de pura e simples transição**, podemos dizer, mas que **indica muito bem que Platão põe esses conselhos na conta de sua função de** parrhesía. (...)*
	256/7	**22**	251/2	*Primeiro Platão, **desde as primeiras linhas que acabo de ler para vocês**, mas ao longo de todo o texto também, **insiste** no fato de que o que ele diz, **ele diz em nome pessoal. É sua opinião, é o que ele pensa, é o que ele acredita, é o que ele mesmo diz**. E vocês têm toda uma série de **expressões** que remetem de fato a **esse caráter absolutamente pessoal da enunciação**. (...)*
	257/8	**23**	252/3	*Segundo, nesse texto, **é preciso observar que a** parrhesía **se caracteriza por uma espécie de tensão entre o caráter de conselho** totalmente particular, conjuntural que ele dá – (...) mas essa parrhesía, que também é **um discurso de circunstância, de conjuntura**, esse discurso se refere ao mesmo tempo a **princípios**, princípios gerais e constantes. (...)*
	258	**24**	253	*Em terceiro lugar, essa parrhesía é um **discurso que se dirige a todo o mundo**, a ambas as partes no enfrentamento siracusano. (...) os **conselhos que dou, peço aos amigos de Dion que os comuniquem a todos os siracusanos**. (...)*
	258/9	**25**	253/4	*Enfim, quarta característica dessa parrhesía, Platão diz que, **se ele fala assim e se ele se dirige aos dois partidos** que estão face a face na Sicília, é a título de diaitetés. Esse termo – diaitetés – é um termo jurídico que **designa**, que designava no direito ateniense, o **árbitro**, o árbitro a que em vez de ir ao tribunal, se recorria para **resolver um litígio**. (...) O diaitetés **é aquele que arbitra**, mas também é aquele que **determina o regime para os que dele necessitam**. (...)*
	259	**26**	254	*Enfim, última característica dessa parrhesía é que essa parrhesía **tem de enfrentar a realidade**. (...) Por conseguinte, **o filósofo**, em sua **empresa de** parrhesía veio, dizendo o que dizia, um pouco como um sonho **divino** que viria visitar os homens, mas **homens que estariam despertos**. O que o **sonho divino**, dizendo aos homens **o que vai acontecer** e o que eles **devem fazer**, **é** para as pessoas que dormem, **o discurso do filósofo será para os homens acordados**. (...)*

	260	**27**	255	*A parrhesía* ***é*** *pois* ***a atividade que Platão reconhece e reivindica como estando no fundo, na raiz da sua atividade de conselheiro.*** Conselheiro *ele é, o que quer dizer que* ***ele utiliza a*** *parrhesía, essa parrhesía com todas as suas* ***características*** *que* ***vocês reconheceram:*** *(...)* ***se compromete pessoalmente****, (...)* ***leva em conta ao mesmo tempo princípios gerais e uma conjuntura particular****, (...)* ***se dirige como um princípio geral às pessoas, mas ela as persuade individualmente****. (...) É do* ***real político*** *que o* ***discurso filosófico*** *tirará a garantia de que não é simplesmente logos, de que não é simplesmente uma palavra dada em sonho, mas que efetivamente* ***toca o*** *ergon, aquilo que constitui o* ***real****. Temos aí um conjunto de elementos que coincidem com o que* ***eu havia procurado lhes dizer a propósito da função do parrhesiasta****. (...) na segunda parte do curso. (...)* ***Desculpem mais uma vez, esses conselhos*** *platônicos têm uma aparência bastante banal que torna* ***sua análise um pouco aborrecida****, mas* ***creio ser possível, relendo-os em certo nível, ver surgir um determinado número de problemas ou temas*** *que são importantíssimos para o* ***destino das relações entre Filosofia e Política no pensamento ocidental****.* ***Procurarei lhes explicar isso daqui a pouco****.*
2ª. hora	263	**28**	259	*Procurarei* ***ser breve*** *(...) Primeiro,* ***um*** *traço fundamental nas* ***relações entre Filosofia e Política****, fundamental e constante. Segundo, uma* ***conjuntura histórica particular****, mas que tem um alcance histórico bastante longo para envolver praticamente* ***o destino das relações entre Filosofia e Política até o fim da Antiguidade****. Enfim, terceiro, e é sobretudo sobre* ***isso que eu gostaria de insistir, esses conselhos mostram bem, creio eu****, (...)* ***o filosofar e a atividade vêm se encontrar, o ponto em que****, precisamente,* ***a Política pode servir de prova de realidade para a Filosofia****.*
	264	**29**	260	*(...) Mas* ***a Filosofia tem de dizer a verdade*** *– (...) não sobre o poder, mas* ***em relação ao poder, numa espécie de cara a cara ou de intersecção com ele****. (...)*
	264/5	**30**	260/1	*Olhem nessa* ***outra vertente do socratismo****, a vertente mais oposta ao platonismo que se possa imaginar, isso é,* ***os cínicos****. No* ***Cinismo****,* ***vocês também têm uma relação****, e uma relação bem marcante, bem acentuada,* ***entre o dizer-a-verdade filosófico e a prática política****, mas de modo totalmente* ***diferente****. (...) "Quem és tu?" Mas dessa vez* ***é Diógenes que faz a pergunta a Alexandre****. E Alexandre responde: sou* ***o grande rei*** *Alexandre. E nesse momento Diógenes responde:* ***eu vou te dizer quem eu sou, sou Diógenes, o cão****. (...) o interessante* ***jogo*** *entre a afirmação filosófica (a parrhesía filosófica) e o poder político. (...)* ***Vocês têm aí um jogo da*** *parrhesía* ***filosófica****, um jogo do dizer-a-verdade filosófico, um jogo do* ***ser-a-verdade*** *filosófico perante o exercício do poder e a identificação de um indivíduo com seu poder (eu sou o rei Alexandre),* ***jogo que é****, evidentemente, muitíssimo* ***distante*** *do de Platão, que inclusive* ***é oposto ao de Platão****. (...)*
	265	**31**	261	*(...) Ele não* ***diz a verdade*** *da ação política, ele não diz a verdade para a ação política,* ***ele diz a verdade em relação à ação política****, em relação ao exercício da política, em relação* ***ao personagem político****. É isso que chamo de* ***traço recorrente, permanente e fundamental da relação da Filosofia com a Política****. (...)*
	266	**32**	262	*(...) A* ***coexistência e a correlação da*** *prática política* ***e do dizer-a-verdade filosófico****, essa correlação nunca deve ser concebida como uma coincidência adquirida ou como uma coincidência a adquirir. (...)* ***É esse, vamos dizer, o tema geral que podermos derivar desse texto de Platão.*** *Mais uma vez, [esses conselhos] são incomensuráveis (...)*
	267	**33**	263	***O segundo tema*** *que se pode* ***derivar desses textos platônicos que li na primeira hora é o seguinte****: (...) como vai se poder* ***pensar*** *uma unidade política? (...)*
	268	**34**	264	*(...)* ***como é que o poder****, poder que, em suas unidades, era concebido somente na forma de uma espécie de monarquia,* ***como é que esse poder*** *que, em certo sentido, está nas mãos do monarca* ***poderá ser distribuído, repartido, hierarquizado em toda a superfície dessa grande unidade política?*** *(...) Essas novas* ***realidades políticas*** *são, por um lado,* ***o Império*** *e, por outro,* ***o Príncipe*** *monarca.*
	269	**35**	265	*(...)* ***Eu evocava há pouco para vocês a solução*** *que era a solução* ***dos cínicos*** *que, no fundo, situavam a relação entre o dizer-a-verdade filosófico e o exercício do poder político* ***na praça pública****. (...)*
	269/70	**36**	265/6	*(...)* ***Parece-me que a polaridade cinismo-platonismo*** *foi algo importante, sensível e explícito bem cedo, duradouro também. (...)* ***Será que o discurso filosófico deve ser aquele que se dirige à alma do Príncipe para formá-la?*** *Ou será que o* ***discurso verdadeiro da Filosofia deve se fazer na praça pública****, em desafio, em defrontamento, em derrisão,* ***em crítica à ação do Príncipe e à ação política?*** *(...) E tenta explicar como o* ***dizer-a-verdade filosófico tem*** *simultaneamente* ***dois lugares que são*** *não apenas compatíveis, mas* ***que se chamam um ao outro:***

				*por um lado, o **dizer-a-verdade filosófico** tem seu lugar **no público**; e o dizer-a-verdade filosófico também tem seu lugar **na alma do Príncipe**, **se o Príncipe é esclarecido**. (...)*
	271	**38**	267	*(...) **É preciso que os filósofos se tornem reis ou que os reis se tornem filósofos** – o que isso quer dizer, senão que **o que no soberano será filósofo lhe dirá o que deve fazer como soberano,** e que **a parte dele que será soberana não fará outra coisa senão transformar em atos do seu governo o que lhe dirá o discurso filosófico?** (...) A **coincidência** de que se trata é a coincidência entre **os que praticam a Filosofia**, que filosofam **verdadeiramente e de maneira competente**, e os que **exercem o poder**.*
	271/2	**39**	267/8	*(...) O que é importante, **o que é exigido é que o sujeito do poder seja também o sujeito de uma atividade filosófica**. (...) Pois bem, **creio que a resposta a essa pergunta é esta**: o que está em questão, **como vocês estão vendo, é a Filosofia na medida em que é um** philosopheîn. (...) Essa **prática de Filosofia é**, antes de mais nada, é essencialmente, é fundamentalmente **uma maneira para o indivíduo de se constituir como sujeito num certo modo de ser**. **E é esse modo de ser do sujeito filosófico que deve constituir o modo de ser do sujeito que exerce o poder**.*
	272/3	**41**	268/9	*Digamos o seguinte, e **vou parar aqui hoje**: a **Política**, como vimos pela última vez, **é aquilo** através do que, a partir do que e em relação ao que **o dizer-a-verdade filosófico deve encontrar sua realidade**. O que **eu queria lhes mostrar hoje** (...) **é que esse filosofar**, que encontra portanto na sua relação com a Filosofia o seu real, esse filosofar não deve definir para a Política **o que ela deve fazer**. (...) **Tem de definir para o governante, para o homem político o que ele tem de ser**. (...) Marco Aurélio é exatamente aquele em quem, cinco séculos e meio antes, Platão pensava: **um homem que tem de exercer um poder numa unidade política que supera infinitamente a da cidade**. **Problema**, por conseguinte, no cerne do Império, no centro do Império, do **monarca que tem de ser não apenas senhor do Império, mas senhor de si mesmo**. Marco Aurélio foi esse **soberano ideal**. (...) **Em suma**, o que vemos **aparecer** como **o lugar das relações fundamentais entre a Filosofia e a Política através desses textos de Platão**, o lugar em que se amarram as relações entre Filosofia e Política **– relações** que são, mais uma vez, **de interseção e não de coincidência** –, esse **lugar é a alma do Príncipe. E é esse o problema,** e os que estão ligados à questão da **alma do Príncipe**, **que procurarei explicar para vocês da próxima vez**.*
Aula 9 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 3ª. Ed. 2010**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
2.mar. 1983				
1ª. hora	275	**1º.**	271	***Para começar hoje, eu gostaria de marcar algumas etapas do percurso** [...]. **O fio condutor** que eu havia escolhido para **o curso deste ano era essa noção de** parrhesía, noção complexa que, se **a tomamos em seus valore etimológicos** ou, em todo caso, em seus **valores correntes**, parece **remeter a dois princípios**: o princípio do **livre acesso de todos à palavra**, por um lado e (...) o princípio, um pouco diferente claro, **da franqueza com que se diz tudo**. Em suma, a parrhesía não seria porventura que todos possam dizer tudo? É o que sugere, num sentido, a palavra. **Na verdade, vocês se lembram, vimos que as coisas eram um pouco mais complicadas que isso**. (...) porque a parrhesía não é a liberdade de palavra, a liberdade de falar facultada a qualquer um. (...) ligada a uma organização, se não exatamente legislativa, pelo menos **instituída, consuetudinária, do direito de palavra e dos privilégios do direito de palavra**. (...) não era tampouco simplesmente a licença de dizer tudo, mas, por um lado, **uma obrigação de dizer a verdade** e, por outro lado, **uma obrigação acompanhada do perigo que comporta dizer a verdade**. (...)*
	276	**2º.**	272	*(...) eu **tentei mostrar a vocês como essa** parrhesía supunha então uma **estrutura institucional precisa, a da** isegoria, (...) Íon, **como vocês se lembram**, não queria voltar a Atenas como bastardo, pois não teria todos os seus direitos, os direitos iguais – reconhecidos unicamente aos **cidadãos**, e a todos os cidadãos – **de poder tomar a palavra**. (...) O direito de Péricles se inscreve portanto nesse **jogo de** isegoria. Era o segundo ponto.*
	276	**3º.**	272	*(...) ainda que a parrhesía se inscreva nesse campo igualitário da isegoria, ela **supõe, implica o exercício de certa ascendência**, uma ascendência política exercida **por uns sobre os outros**. (...)*

	276	**4º.**	272	*(...) a parrhesía* ***ocupava um espaço no interior de um campo agonístico****, campo agonístico em que* ***se experimentava sem cessar o perigo que há em exercer a palavra verdadeira no campo político.*** *Íon evocava* ***a inveja*** *do povo, a inveja da maioria, a inveja dos mais numerosos ante os que exercem sua ascendência. Evocava também a inveja dos rivais que não suportam que um deles se adiante e* ***tome a ascendência sobre os outros****. (...)*
	276/7	**5º.**	272/3	*Eis os quatro pontos, as quatro características,* ***a meu ver, dessa*** *parrhesía (...) Então,* ***a partir dessa análise, me parece que pudemos ver um certo número de deslocamentos****, de transformações se realizarem em torno dessa noção de parrhesía, e isso em textos que datam da primeira metade do séc. IV, isso é, mais tardios que os de Eurípides, ou que se relacionam, em todo caso, a* ***uma situação posterior àquela a que Tucídides se referia****. (...)* ***Vimos*** *que, sobre esses quatro pontos,* ***havia modificações notáveis dessa noção de*** *parrhesía****.***
	277	**6º.**	273	*(...)* ***generalização da noção****, no sentido de que a parrhesía, essa obrigação e esse risco de dizer a verdade no campo político, já não aparece simplesmente ligada ao funcionamento, e ao funcionamento exclusivo da* ***democracia****. (...)*
	277	**7º.**	273	*(...) a passagem da noção* ***a uma certa ambivalência, uma certa ambiguidade de valor****, como se o valor imediatamente, uniformemente positivo da parrhesía, tal como aparecia em Eurípedes ou através do personagem de Péricles em Tucídides,* ***começasse a se turvar****. (...)*
	278	**8º.**	274	***Repetir*** *o que é a* ***opinião já constituída do povo ou do soberano*** *e apresentar como sendo verdade: trata-se de* ***uma prática que é de certo modo a própria sombra da*** *parrhesía, sua* ***imitação turbada e ruim****. É isso que se chama de* ***lisonja****. (...)*
	278/9	**9º.**	274/5	*Terceira* ***transformação que vimos se esboçar nesses textos*** *do início do séc. IV: é, grosso modo,* ***o desdobramento da*** *parrhesía, seu desnivelamento, na medida em que a parrhesía (...) era* ***uma maneira de dar livremente sua opinião sobre questões relativas à organização da cidade, ao governo da cidade, à opção entre guerra e paz****, etc. (...) Trata-se para a parrhesía de* ***empreender uma tarefa que consiste em mostrar aos indivíduos como****, para governar convenientemente a cidade, [quer se trate] de cidadãos que querem dar sua opinião ou [de] um soberano que quer impor suas decisões, de qualquer modo* ***uns e outros, uns e o outro [precisam] se governar****. (...) E, a partir daí, a parrhesía* ***vai ser*** *ao mesmo tempo* ***uma noção política*** *– que coloca o problema de saber como se pode abrir, no interior de um governo qualquer, democrático ou monárquico, um espaço para esse dizer-a-verdade –* ***e um problema filosófico-moral****. (...)*
	280	**10**	276	*(...)* ***Quem terá a capacidade da*** *parrhesía****, quem*** *eventualmente terá o monopólio da parrhesía?(...)*
	280	**11**	276	*A* ***Retórica*** *como* ***arte da palavra*** *– (...) a retórica pode se apresentar como sendo* ***a própria arte do dizer-a-verdade****, (...) Mas diante disso, claro, a* ***Filosofia*** ***vai se apresentar como sendo a única prática de linguagem capaz de responder a essas exigências novas da*** *parrhesía. (...) a parrhesía* ***filosófica*** *poderá se dirigir* ***também aos indivíduos****. Ela poderá* ***dar conselhos****,* ***conselhos particulares ao Príncipe, conselhos individuais aos cidadãos****.*
	280	**12**	276	*(...) a* ***única capaz de distinguir entre o verdadeiro e o falso****. (...)*
	281	**13**	277	***Creio*** *que com isso, vamos dizer,* ***pusemos um pouco em perspectiva alguns dos grandes problemas*** ***do pensamento filosófico****, do pensamento político da Antiguidade. (...)*
	281	**14**	277	*Primeira questão: (...)* ***qual regime político é o mais favorável a esse dizer-a-verdade****? (...)*
	281/2	**15**	277/8	*(...)* ***relações*** *entre, grosso modo,* ***verdade e coragem****, ou entre* ***verdade e ética. Quem*** *é capaz de fazer um discurso* ***verdadeiro?*** *(...) Quem é capaz de* ***ter a coragem da verdade?*** *(...) Qual é* ***a educação necessária****? (...)*
	282	**16**	278	*(...) é o* ***problema do governo da alma****, da* ***Psicagogia****. Para* ***se conduzir e conduzir os outros, e para poder conduzir os outros conduzindo bem a si mesmo, de que verdades necessitamos? Que prática e que técnicas são necessárias? Que conhecimentos, que exercícios?*** *(...)*
	282/3	**17**	278/9	*(...) Luciano, como neossofista, como segundo sofista, ou em todo caso pertencente a esse movimento,* ***deve ser situado muito mais do lado da Retórica****. (...) os filósofos processaram o autor desses filósofos em leilão. (...) E* ***a Filosofia****, convocada como* ***juiz*** *entre os filósofos e Parresiades, vai* ***convocar*** *um certo número de* ***juízas auxiliares****. Essas* ***juízas auxiliares*** *são Areté (a* ***virtude****), Dikaiosýne (a* ***justiça****), Sophrosýne (a sabedoria ou a* ***temperança****), Paidéia (a cultura, a* ***educação****, a formação). E, depois, quinta juíza auxiliar da Filosofia: Alétheia (a* ***verdade****), convocada portanto* ***como juíza auxiliar do tribunal presidido pela Filosofia para dizer se efetivamente Parresiades foi culpado ao atacar maldosamente os filósofos****, diz que aceita ir ao tribunal para julgar Parresiades, acusado pelos* ***filósofos****. Mas pede que* ***venha com ela duas de suas companheiras****: Eleuthería e Parrhesía. Eleuthería é a liberdade em geral. Parrhesía é essa liberdade de*

				falar, com ***o risco*** ***que isso comporta****. E o que é interessante é que Eleuthería (a* ***liberdade****) aceita ir. Não só ela aceita mas* ***quer ir*** ***sem*** ***suas companheiras****, que são em particular Élegkhos (a* ***argumentação****, a discussão) e Epídeixis (o* ***elogio****). Parrhesía, nesse momento,* ***intervém*** ***e diz que ela*** ***aceita*** ***acompanhar*** *Eleuthería mas, diz ela, tem de levar consigo* ***certo número de*** ***auxiliares*** *E, sendo os* ***filósofos*** *que é preciso combater – ou antes, os filósofos que atacam Parresiades e contra os quais Parresiades tenta se defender – pessoas pretensiosas, argumentadores difíceis de se refutar, precisa do auxílio de Élegkhos (a* ***argumentação****) e Epídeixis (o* ***elogio****).*
	283/4	**18**	279/80	*E se desenrola nesse momento* ***o processo de Parresiades contra os filósofos****, sob a* ***arbitragem da própria Filosofia*** *e da sua série de* ***juízas****. (...) percebi as* ***más qualidades que um orador deve adquirir*** *(a saber: a* ***mentira****, o* ***impudor*** *e os* ***arroubos oratórios****), eu* ***quis*** *então* ***alcançar a Filosofia fora das tempestades e viver assim num porto tranquilo sob a sua proteção****. (...)* ***Mas é indo*** ***para a Filosofia*** *que ele percebe* ***um outro defeito****, simétrico de certo modo aos dos oradores – o defeito dos oradores é portanto:* ***mentira, impudor e arroubos oratórios****. (...)*
	284	**19**	280	*Então,* ***nas últimas aulas que nos restam, gostaria de retomar alguns desses problemas de que lhes falei****: o problema da* ***condução*** ***das almas****, o problema da* ***distinção*** ***entre lisonja e*** *parrhesía, oposição técnica, porém mais do que técnica, entre a Filosofia e a Retórica. (...)*
	284/5	**20**	280/1	*O que,* ***a meu ver, merece uma análise****, e uma análise não apenas formal mas* ***histórica*** *– porque sobre esse ponto as análises históricas* ***me parecem ter sido relativamente*** ***deficientes****, se não discretas –, é o problema do que poderíamos chamar de* ***ontologia ou ontologias do discurso de verdade.*** *(...)* ***Creio que uma*** ***História das Ontologias do discurso verdadeiro*** *ou do discurso de verdade, uma História das Ontologias da veridicção seria uma história na qual* ***se fariam pelo menos*** ***três perguntas****: (...)* ***qual é*** ***o modo de ser*** *próprio deste ou daquele* ***discurso*** *de veridicção confere ao real de que ele fala, através desse jogo de verdade que ele exerce? (...)* ***qual é*** ***o modo de ser*** ***que esse*** ***discurso*** *de veridicção* ***impõe ao sujeito que o faz****, de maneira que esse sujeito possa* ***jogar convenientemente esse jogo determinado da verdade?*** *(...) E enfim, que toda* ***ontologia*** *seja analisada como uma ficção. (...) Ou ainda:* ***a História do Pensamento****, se quisermos distingui-la de uma* ***História dos Conhecimentos*** *que se faria em função de um índice de verdade, se quisermos e distingui[-la] também de uma* ***História das Ideologias*** *que se faria em relação a um critério de* ***realidade****, pois bem, essa* ***História do Pensamento*** *– em todo caso* ***é o que eu gostaria de fazer – deverá ser concebida como uma História das Ontologias*** *que seria relacionada a um princípio de liberdade, em que* ***a liberdade é definida****, não como um direito de ser, mas* ***como uma capacidade de fazer****.*
	285/6	**21**	281/2	*(...)* ***enfrentamento entre o discurso retórico e o*** *discurso* ***filosófico****. (...)* ***Para estudar essa questão, para vê-la emergir no pensamento platônico, vou me dirigir a dois textos****. (...) É o texto que se refere a* ***essa situação em que era****, para Sócrates, ao mesmo tempo mais necessário* ***praticar a*** *parrhesía e mais perigoso* ***exercê-la****, onde a parrhesía filosófica está em seu ponto de conflito mais agudo, conflito de vida ou morte, com a* ***eloquência*** *político-judiciária tradicional. Esse texto, é claro,* ***é a*** *Apologia. (...) texto que não se oferece como o* ***jogo*** *de Sócrates* ***com sua própria vida*** *diante dessa eloquência político-judiciária que quer* ***matá-lo****. É um texto em que a reflexão crítica sobre a Retórica gira em torno do* ***jogo do eros****, e não da vida ou da morte, [em que se coloca] o* ***problema do*** ***elogio do amor*** *e [das]* ***duas maneiras de abordar o elogio do amor****, de refletir sobre o amor, pela* ***Retórica*** *ou pela* ***Filosofia****.*
	286	**22**	282	*(...) a Apologia, (...) podemos identificar o que [parece] pertinente a uma análise do dizer-a-verdade filosófico em sua* ***oposição ao dizer retórico****,* ***à maneira retórica de falar****. (...) como Sócrates* ***apresenta seu próprio discurso perante dos seus acusadores*** *(...)*
	287	**24**	283	*É* ***contra essa imagem*** *[forjada por] seus* ***adversários****, que* ***são artistas na arte da linguagem****, que* ***nunca dizem coisas verdadeiras*** *mas que conseguem* ***persuadir*** ***todo o mundo e quase o próprio Sócrates****, é* ***contra essa imagem*** *que Sócrates vai se apresentar como sendo o quê? Como sendo justamente* ***o que diz a verdade****,* ***diz sempre a verdade, e a diz*** ***fora precisamente dessa arte*** ***e dessa técnica que, falando, permite persuadir os outros****. Sócrates se apresenta como* ***o homem do dizer-a-verdade*** ***fora*** ***de toda*** *tékhne. (...)*
	288/9	**25**	284/5	***Terceira característica enfim dessa*** ***linguagem não retórica de Sócrates*** *(****a primeira era*** ***a linguagem de todos os dias****,* ***[a segunda] a linguagem como ela vem****): é uma* ***linguagem na qual ele diz exatamente o que pensa****, é uma linguagem* ***na qual há****, em seu cerne, no próprio* ***princípio da enunciação****, um ato de confiança, como que uma* ***espécie de pacto entre ele próprio e o que ele diz*** *(pisteúo gár díaia eînai hà légo: tenho* ***confiança****, tenho* ***fé*** *no fato de que* ***as coisas que digo são*** ***corretas****).*

	289	**26**	285	*(...) essas **três características do discurso filosófico** **como** parrhesía, como dizer-a-verdade, são **fortemente amarradas** por Platão ou Sócrates. (...) **Um discurso sem ornamento, um discurso que utiliza as palavras e as frases que vêm à mente, um discurso que aquele que o pronuncia crê verdadeiro**. (...)*
	290	**27**	286	*(...) A linguagem **retórica** é uma linguagem **escolhida, moldada e construída para produzir seu efeito sobre o outro**. **A linguagem filosófica, seu modo de ser é ser** étymos, isso é, **a tal ponto despojada e simples, a tal ponto conforme ao que é o próprio movimento do pensamento**, que, sem ornamento, **será tal que é, em sua verdade, adequada ao que se refere.** Será adequada **àquilo a que se refere e será conforme também ao que pensa e crê quem a utiliza**. (...)*
	290/1	**28**	286/7	*(...) Sócrates **deve responder a uma pergunta**. (...) esse papel de **parrhesiasta**. (...) De fato, continua Sócrates, **se alguém se põe em oposição violenta a vocês, arrisca a própria vida**. (...) a **democracia** ateniense não funciona como deveria, ou funciona mal, na medida em que aqueles que poderiam, aqueles que deveriam se sentir na obrigação de desempenhar esse papel de **parrhesiasta** são tão ameaçados em sua própria vida, que preferem **renunciar a ele**. (...)*
	292	**30**	288	*(...) A **função**, o **papel parrhesiástico** aparece portanto aqui como sendo do mesmo **tipo**, qualquer que seja o **regime** (democracia ou tirania, a diferença não é essencial). (...)*
	293	**31**	289	*(...) **não quis dar conselhos** à Assembleia, **porque é perigoso** demais se opor à maioria de vocês, trata-se de uma parrhesía exercida como um **poder político direto, como ascendência que se assume sobre os outros**. (...) **O filósofo** como [tal] **não tem de se pôr nessa posição** que consiste em **querer adquirir ascendência sobre os outros**, dando um conselho de **política**, no interior do campo político, aos atores políticos.*
	293/4	**33**	289/90	*(...) o **filósofo** diria aos homens políticos **o que fazer**. (...) **o filósofo** como tal **não tem de impedir** a cidade de cometer tolices ou injustiças. Em compensação, a partir do momento em que, pertencendo à cidade – seja a título de cidadão numa democracia, seja a título de cidadão ou de súdito de um poder tirânico ou despótico –, **ele tem de fazer alguma coisa**, **na medida em que a injustiça cometida seria a injustiça que ele próprio cometeria, seja em seu papel de cidadão, seja no papel de súdito, nesse momento o filósofo deve dizer não**. (...)*
	294	**34**	290	*(...) a parrhesía socrática **é negativa e pessoal**. (...) o **filósofo** tem de ser **parrhesiasta**, (...) **Aquilo de que a Filosofia se ocupa** não é a Política, não é sequer a justiça e a injustiça na cidade, mas **a justiça e a injustiça** **na medida em que são cometidas por alguém que é um sujeito agente**, agente como cidadão, agente como sujeito, eventualmente agente como soberano. **A questão da Filosofia não é a questão da política, é a questão do sujeito da política.***
	294	**35**	290	*Acrescentarei simplesmente **mais uma palavra**. (...) é uma parrhesía em que aquilo de que se trata é **a salvação do sujeito agente**, e não a salvação da cidade. (...) o **problema da atitude filosófica**. (...) **A** parrhesía **como forma de vida, a** parrhesía **como modo de comportamento, a** parrhesía **até na própria indumentária do filósofo são elementos constitutivos desse monopólio filosófico que a** parrhesía **reclama para si**. (...)*
	295	**36**	292	*(...) **Bem, daqui a pouco terminarei o que eu queria lhes dizer sobre a** Apologia, **e passaremos, se tiver tempo, ao** Fedro.*
2ª. hora	298	**37**	295	*[**Gostaria de terminar**] bem rapidamente o que **eu queria dizer a vocês sobre a** Apologia, na medida em que [são] coisas ao mesmo tempo **muito conhecidas e [já evocadas] ano passado**. (...) Essa ruptura é marcada pela **interdição do** daímon **e**, ao mesmo tempo, **pela obrigação de fazer a verdade agir em relação a esse campo político**, a partir do momento em que as **exigências** desse campo político, dessas **estruturas políticas são tais que quem se acha situado nele correria o risco de se tornar sujeito de uma ação injusta**. (...)*
	299	**38**	296	***Vocês sabem** que essa pergunta toda uma série de textos na Apologia responde **mostrando que o filósofo tem um papel parrhesiástico a desempenhar que** (...) **é outra coisa além dessa simples recusa manifesta e explícita de se tornar um sujeito injusto**. (...) uma parrhesía propriamente **filosófica**, a que é descrita, **como vocês sabem**, quando [Sócrates] fala da **tarefa que lhe foi confiada**, (...) pelo deus, pelos oráculos, sonhos e por todos os mios, diz ele, de que uma potência divina pode se valer. (...) **tarefa é a que ele decidiu realizar até seu derradeiro sopro, é aquela à que ligou sua existência, é a tarefa pela qual ele recusa todo pagamento e toda retribuição**. (...) Ele está à disposição de **qualquer um**, do rico como do pobre, contanto que **queira escutar**. E é **esse pacto da escuta**, da escuta **necessária antes mesmo de começar a tarefa filosófica**, é nessa escuta já combinada que é designada assim nesse texto. (...) **se ocupar de si** mesmo **consiste**, primeiramente e antes de mais nada, em **saber se sabemos** mesmo o que sabemos ou não. **Filosofar**, **se ocupar de si** mesmo, **exortar os outros a se ocupar deles** mesmos, e isso **escrutando, testando, provando o que sabem e o que não sabem os outros**, **é nisso que consiste a***

				parrhesía ***filosófica que se identifica, não simplesmente com um modo de discurso, com uma técnica de discurso, mas com a própria vida****. (...)*
	299	**40**	296	*(...) essa parrhesía* ***filosófica*** ***se opõe****, termo a termo,* ***ao que é o discurso filosófico****. (...)*
	300/1	**41**	297/8	***Passo portanto rapidamente por cima disso e gostaria agora de chegar ao*** *Fedro. (...) E,* ***nesse discurso****, ou nessa* ***imitação-pastiche*** *de discurso, Sócrates* ***explica*** *– (...)* ***o discurso verdadeiro*** *(...) um discurso que* ***mantém com a verdade relações muito complexas já que****, por um lado, ao contrário dos dois primeiros em que só se elogiava os que não amavam e se desqualificava os apaixonados, (...) é o* ***elogio*** *do amor verdadeiro,* ***do verdadeiro amor****. (...) É o discurso* ***verdadeiro que faz o elogio do verdadeiro amor****. (...) Ele passa por toda uma série de coisas que são chamadas de* ***fábulas****: (...)* ***reflexão diretamente consagrada ao problema do que é a arte da linguagem*** *e do que é, em relação ao* ***logos, a verdadeira*** *tékhne. (...)*
	301	**42**	298	***Não tenho a intenção de entrar no detalhe dessa quarta parte, gostaria*** *simplesmente de considerá-la do ponto de vista dessa* ***História do Modo de Ser do Discurso Verdadeiro e da sua caracterização relativamente à Retórica****. (...) Há uma passagem muito mais clara. (...) É a seguinte: quando Platão acaba de fazer seu segundo discurso (o terceiro da série), que* ***é o discurso verdadeiro sobre o verdadeiro amor****, Fedro, que estava tão apaixonado pelo discurso de Lísias, tem* ***os olhos que se abrem ou os ouvidos que se destampam****. (...) Lísias não passa de um* ***logógrafo****, quer dizer, é uma* ***pessoa que escreve seus discursos e que não faz seu discurso de certo modo a partir do seu próprio*** *logos****, na atualidade da palavra****. (...) Sócrates acaba de* ***improvisar sobre o canto das cigarras****. (...) Não desprezemos os logógrafos, diz ele, porque* ***a diferença não é entre o escrito e o oral****. Não há nada em si, diz Sócrates, de feio (asckhrón: de vergonhoso) em escrever esse discurso.* ***O ponto é que a coisa começa a ficar feia*** *(aiskhrón)* ***é quando não se fala****, nem por escrito nem oralmente,* ***da boa maneira****, mas da ruim.*
	302/3	**43**	299/300	*(...) É* ***outra*** *coisa, é: (...) qual a* ***qualidade do próprio discurso****? (...)*
	303	**44**	300	*(...) na realidade,* ***para que um discurso****, escrito ou oral****, seja bom****,* ***é preciso que quem fala ou escreve tenha conhecimento do verdadeiro*** *(tò alethés) a propósito* ***das coisas de que fala****. (...) Sócrates salienta o seguinte:* ***se a verdade se contenta simplesmente em ser conhecida por quem fala****, de certo modo* ***antes que fale****, como condição preliminar (...)* ***seu discurso não será um discurso de verdade****. (...) se a verdade* ***é dada antes da prática do discurso****, (...)*
	303/4	**45**	300/1	*Para que o discurso seja* ***um discurso da verdade****, o conhecimento do verdadeiro* ***não pode ser dado antes*** *a quem vai falar,* ***a verdade tem de ser uma função constante e permanente do discurso****. (...) O discurso, a arte étymos, a* ***arte autêntica de falar será uma verdadeira arte contanto que a verdade seja uma função permanente do discurso****. (...)*
	304	**46**	301	*(...) Sócrates* ***desenvolve sua concepção da relação entre o discurso e a verdade****, mostrando* ***como a verdade deve ser****, (...) a cada instante,* ***aquilo*** *aa que esse discurso* ***se relaciona****. (...)* ***o problema*** *que ele vai colocar, ele não vai colocar no âmbito da simples retórica,* ***vai colocá-lo no âmbito muito mais geral dessa categoria no interior da qual a retórica se situa ou deveria se situar, que é a Psicagogia*** *(****a conduta das almas****) dià tôn logôn (pelos discurso).*
	306/7	**49**	303/4	*(...)* ***enfatizam que a função da verdade*** *deve ser uma função* ***permanente ao longo de todo o discurso****. (...) A* ***dupla exigência*** *de uma Dialética e de uma Psicagogia, de uma tékhne dialektikè e de um saber de Psicagogia (de psykhagogía), essa dupla exigência deve ser* ***compreendida como*** *sendo, mais uma vez, (...) uma* ***exigência em função daqueles a quem se fala****. (...) discurso filosófico. (...) o* ***vínculo*** *que há entre o acesso à verdade e a relação da alma consigo mesma. (...)*
	307	**50**	304	*Dialética e Psicagogia são* ***duas faces de um só e mesmo processo, de uma só e mesma arte, de uma só e mesma*** *tékhne que é a tékhne do logos. Como o logos filosófico, a tékhne filosófica do logos é uma tékhne que possibilita ao mesmo tempo* ***o conhecimento da verdade e a prática ou a ascese da alma sobre si*** *mesma. (...)*
	308	**51**	305	***A Filosofia****, por sua vez, é étymos tékhne (a* ***técnica autêntica****)* ***do discurso verdadeiro****. Seria preciso então colocar* ***a questão da escrita****, tal como podemos* ***deduzir daí****, e tal como* ***ela aparece no fim do discurso****.* ***Tentarei lembrar isso para vocês da próxima vez****. [...]*

Aula 10 / Parte	Pág. PDF / pos.	Par.	Pág. 3ª. Ed. 2010	Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)
9.mar. 1983				
1ª. hora	310	**1º.**	307	*Hoje* ***é a última sessão. Meu projeto era****, em primeiro lugar,* ***terminar o que eu estava lhes dizendo a propósito do que é o filósofo parrhesiasta em Platão****. (...) E hoje* ***gostaria de fazê-lo a propósito do*** *Górgias, que faz surgir, a meu ver,* ***um terceiro aspecto da função parrhesiástica da Filosofia****. (...) Estava portanto* ***me perguntando se não seria o caso de começar concluindo****, antes de passar a essa terceira parte, esse terceiro aspecto, esse terceiro* ***perfil do filósofo parrhesiasta****. Estava* ***nesse ponto das minhas hesitações****,* ***quando [o serviço de] xerox me avisou que eles estavam com*** *um problema* ***e que o texto que*** *eu queria distribuir para vocês (o texto do Górgias)* ***não estaria pronto*** *antes das dez, no mínimo, se é que estaria. Então, por conseguinte,* ***a ordem das coisas determinou a série das minhas enunciações****. E é portanto* ***forçado, obrigado, que vou começar concluindo****. (...)* ***Perdoem-me*** *então esta* ***inversão*** ***de cronologias e das lógicas. Concluamos****, portanto,* ***para começar****.*
	310/1	**2º.**	307/8	*Na primeira parte* ***do meu curso****, (...) analisar uma certa* ***forma de*** *parrhesía (...) momento pericliano da parrhesía. (...) Enquanto o momento pericliano se situa, claro, na segunda metade do séc. V,* ***o momento socrático e platônico se situaria na primeira metade****, ou mesmo bem no início do séc. IV. (...) O segundo era o momento platônico (...)*
	311/2	**3º.**	308/9	*(...) uma* ***espécie de deslocamento dos lugares*** ***e*** ***das formas de exercício da*** *parrhesía. (...) o essencial da* ***prática parrehsiástica****, é a Filosofia. (...) esse problema do exercício da a parrhesía no campo político será posto e sempre posto de novo. (...) a questão* ***do conselheiro do imperador, a questão da liberdade dada pelo imperador à sua roda de lhe dizer ou não a verdade****, a necessidade que ele tem de ouvir os* ***lisonjeadores****, ou* ***a coragem com a qual ele aceita que lhe digam a verdade****, tudo isso continuará a ser* ***um problema*** ***político****. (...) houve uma espécie de* ***desvio*** ***progressivo da*** *parrhesía, (...) um conjunto de funções foram desviados para a e na* ***prática filosófica*** *(...) uma certa* ***inflexão*** ***do discurso filosófico****, da prática filosófica,* ***da vida filosófica****. (...) Ao mesmo tempo que* ***a Filosofia*** ***se torna o lugar****, ou antes, se torna* ***um dos lugares da*** *parrhesía – (...) aparece* ***um outro ator*** ***da*** *parrhesía, um outro parrhesiasta. (...) O parrhesiasta que aparece agora (...) tem algo* ***mais, que é a*** ***ascendência*** *em nome da qual ele* ***pode tomar a palavra e empreender a condução dos outros****. (...) é agora alguém diferente, é um* ***outro perfil****, é um outro personagem. (...) Sócrates (...) essa* ***duplicação do parrhesiasta político****, que é um cidadão à frente dos outros,* ***pelo*** ***filósofo****, que é um cidadão* ***como os outros****, que fala a* ***linguagem*** *de* ***todo mundo****, mas* ***apartado*** ***dos outros****, isso* ***me parece ser*** ***um outro aspecto*** ***dessa mesma transformação que procurei apreender****.*
	312/3	**4º.**	309/10	*(...)* ***Um outro foco da*** *parrhesía se acendeu portanto na cultura antiga, na* ***cultura grega****, um* ***foco de*** *parrhesía* ***que não atingiu o primeiro****, (...)* ***o papel dessa*** *parrhesía* ***política*** *que havia adquirido* ***todas as suas dimensões****, toda a sua importância, todo o seu valor e todos os seus* ***efeitos no campo da democracia****. (...) a parrhesía* ***filosófica****, (...) adquirirá mais importância ainda. (...) O que é* ***a filha da*** *parrhesía não é certamente toda a Filosofia. (...) É* ***a Filosofia entendida como livre coragem de dizer a verdade*** *e, (...) de adquirir* ***ascendência*** ***sobre os outros para conduzi-los convenientemente****, (...) num* ***jogo*** ***que deve aceitar****, (...) o* ***risco*** *(...) como* ***livre coragem de dizer a verdade para adquirir ascendência sobre os outros*** *(...) É isso, a meu ver, que é* ***a filha da*** *parrhesía. (...)*
	313	**5º.**	310	*(...)* ***testemunho*** *bem* ***precoce*** *o que um dos contemporâneos de Sócrates já manifestava. (...) essa espécie de* ***jogo****, (...) o* ***filósofo em relação ao tirano****, (...) Aristipo aqui aceita as injúrias de Dionísio. (...) ter mais* ***certeza*** *de guiá-lo melhor, como se pega uma baleia. (...)*
	314	**6º.**	311	*De fato,* ***me parece que a Filosofia Antiga se apresenta como uma*** *parrhesía* ***sob diferentes aspectos****. (...) a Filosofia Antiga ser uma* ***forma de vida*** *deve ser interpretado no âmbito geral dessa* ***função parrhesiástica*** *pela qual ela foi perpassada, penetrada e sustentada. (...) opção de existência (...) dimensão da* ***purificação da existência nas formas ascéticas da vida filosófica*** *existe (...) essa função não foi, se consideramos as coisas* ***na longa duração*** *– (...) A* ***vida filosófica é uma manifestação da verdade****. (...)* ***é um testemunho****. Pelo tipo de existência que se leva, pelo conjunto de opções que se faz, pelas* ***coisas que você renúncia, pelas que aceita, pela maneira como você se veste, pela maneira como fala****, etc., a* ***vida filosófica deve ser****, de ponta a ponta,* ***a manifestação dessa verdade****.*

	314/5	**7º.**	311/2	*(...) **O interessante é ver de que maneira**, de forma muito sistemática, **são listados e como que entrelaçados elementos de doutrina**, descrições físicas, materiais do habitus, do éthos **do filósofo**, e um certo número de **anedotas**, pequenos relatos, pequenas cenas, fragmentos de diálogo, réplicas. (...) **Viver filosoficamente é procurar mostrar – pelo éthos (a maneira como se vive), a maneira como se reage** (a determinada situação, nessa ou naquela cena, quando se está confrontado com essa ou aquela situação) e evidentemente **a doutrina que se ensina** –, sob todos esses aspectos e por esses três veículos (o éthos da cena, o kairós da situação e a **doutrina**), **o que é a verdade.***
	315	**8º.**	312	*(...) a **Filosofia também é** parrhesía, (...) de **forma permanente**, ela não cessou de **se dirigir, de uma maneira ou de outra, aos que governam**.(...)*
	315/6	**9º.**	312/3	*(...) a Filosofia Antiga **é uma** parrhesía (...) O **funcionamento da escola de Epicteto é**, (...) muito significativo, na medida em que **era uma espécie de estrutura flexível em que o ensino ou a palavra podiam se dirigir**, alternada ou simultaneamente, **seja a alunos permanentes** destinados a se tornar filósofos de profissão, seja a **alunos que vinham fazer um estágio** para completar de certo modo **seus estudos e sua formação**, pessoas que necessitavam por um certo tempo **fazer uma espécie de cura filosófica** – uma espécie de **atualização filosófica**. (...) Também seria necessário **citar comunidades mais raras**, mais fechadas, como as dos epicuristas, onde o **jogo do dizer-a-verdade** também tinha bastante importância. (...) Parece-me que, sob esses **diferentes aspectos**, a **Filosofia Antiga pode aparecer como uma espécie de grande elaboração dessa forma geral**, **desse projeto geral que é a** parrhesía, a **coragem de dizer a verdade aos outros para conduzí-los em sua própria conduta**.*
	316/7	**10**	313/4	*(...) a **Filosofia Antiga** assim, isto é, como uma **espécie de prática parrhesiástica**, (...) A **Filosofia é**, viveu, ao longo da Antiguidade **como livre interpelação da conduta dos homens por um dizer-a-verdade que aceita correr o risco do seu próprio perigo**.*
	317	**11**	314	*Gostaria simplesmente de citar algumas passagens dessa conversação que mostram como atua a **função parrhesiástica** tal como a esquematizei há pouco.*
	317	**12**	314	*Primeiro, a **Filosofia como modo de vida**, **como modo de vida manifesto, como manifestação perpétua da verdade**. (...)*
	318	**13**	315	*Segunda **característica do cínico**, que coincide com o que eu lhes dizia, **é o fato de que, para dizer a verdade, ele está disposto a se dirigir inclusive aos poderosos, inclusive àqueles que são temíveis, sem que considere**, de seu lado, que seja **um perigo**, para ele desastroso, **perder a vida se seu dizer-a-verdade irritar aqueles a quem ele se dirigiu**. (...)*
	319	**15**	316	*Mas a questão que **eu gostaria de colocar é esta**: **não se poderia encarar a Filosofia Moderna**, pelo menos a que reaparece a partir do séc. XVI, **como** sendo a **realocação das funções principais da** parrhesía **dentro da Filosofia e o resgate da** parrhesía, que havia sido institucionalizada, organizada, que havia desempenhado de forma **múltipla, rica, densa, interessante** aliás, na pastoral cristã? (...)*
	320	**16**	317	*De fato, **vendo a maneira como a Filosofia Moderna se desvencilhou** no séc. XVI, de um certo número de discussões, a maior parte das quais girava em torno do que era a **pastoral cristã, de seus efeitos, de suas estruturas de autoridade, da relação que ela impunha à Palavra, ao Texto, à Escritura**, considerando que a Filosofia, no séc. XVI, **se desvencilhou como crítica dessas práticas pastorais**, parece-me que podemos considerar que **é como** parrhesía **que ela se firmou novamente**. (...)*
	320/1	**17**	317/8	*Em todo caso, [...], era **para sugerir a vocês uma História da Filosofia** que não se alinhassem a nenhum dos dois esquemas que atualmente prevalecem com tanta frequência, o de uma **História da Filosofia** que buscaria sua origem radical em algo como **um esquecimento**, ou ainda o outro esquema, que consistiria em **encarar a História da Filosofia como progresso ou avatar ou desenvolvimento de uma racionalidade**. (...) fazer também a História da Filosofia, (...) **como uma série de episódios e de formas** (...) **da veridicção**. (...) Como **movimento da** parrhesía, como **redistribuição da** parrhesía, como um jogo diverso do dizer-a-verdade, **Filosofia encarada assim no que poderíamos chamar de sua força alocutória**. (...) o que **era o tema geral que eu queria desenvolver ou sugerir no curso deste ano.***
	321	**18**	318	*Gostaria agora de voltar (...) **Primeiro a imagem** de Péricles, (...) podemos **esboçar o personagem de Sócrates**, (...)*
	321/2	**19**	318/9	*Mas – e **esse é o outro conjunto de conclusões que eu gostaria de tirar – realçando essa passagem, essa transformação** de um personagem em outro, **parece-me que podemos** **ressaltar alguns dos três aspectos nos quais a Filosofia Antiga manifestou e exerceu as funções parrhesiásticas**. (...) a relação da parrhesía **filosófica com a Política**, (...) falar a propósito **da maneira como eles devem governar os outros e como devem governar a si** mesmos. (...)*

	322	**20**	319	*(...) é que a parrhesía* ***filosófica*** *se situa numa* ***relação*** *não mais de cara a cara ou de exterioridade correlativa com respeito à Política,* ***mas de oposição com respeito à Retórica****. (...)*
	323	**21**	320	*(...) a relação da* ***Filosofia como*** *parrhesía à Política. (...) o Górgias,* ***me parece, mostra a relação da Filosofia com o que é a ação sobre as almas, o governo dos outros, a direção e a condução de outrem; a Filosofia como Psicagogia****. (...) É uma* ***certa relação de inclusão****, uma certa* ***relação de reciprocidade****, uma certa relação de* ***conjuminância****, uma relação que* ***é pedagógica e erótica****, e é isso que está definido no Górgias e que me parece ser o terceiro aspecto,* ***o terceiro perfil do filósofo como parrhesiasta****. (...)*
	324	**23**	321	*(...) A* ***Filosofia como exterioridade relativamente a uma Política*** *que constitui sua prova de realidade, a* ***Filosofia como crítica relativamente a um domínio de ilusão*** *que coloca diante do desafio de* ***se constituir como discurso verdadeiro, a Filosofia como ascese****, isto é, como* ***constituição do sujeito por si mesmo, parece-me que é isso que constitui o ser moderno da Filosofia****, ou talvez o que, no* ***ser moderno da Filosofia, retoma o ser da Filosofia Antiga****.*
	325	**25**	322	*Eram* ***as coisas que eu pretendia extrair dessa História da*** *parrhesía e da transferência da parrhesía* ***política*** *para a parrhesía* ***filosófica****. (...)* ***Então, se vocês quiserem, vamos interromper agora****. [...]*
2ª. hora	326	**26**	323	***Repito o que disse: é a última aula. Suponho que vocês sabem que esta é a última aula do curso porque já tirei minhas conclusões****. (...) a título* ***aditivo*** *(...)*
	326	**27**	323	*Brevemente, o que* ***eu gostaria de dizer a vocês a propósito do*** *Górgias é o seguinte:*
	327	**28**	324	*(...)"O que é* ***Retórica?****" (...)*
	327	**29**	324	*(...) "o que é* ***Retórica****, o que é* ***o ser da Retórica?*** *(...)*
	328/9	**30**	325/6	***Nem é preciso dizer os motivos pelos quais esse texto me interessa, já que um dos aspectos, uma das questões que eu gostaria de colocar para a História dessa*** *parrhesía é um pouco a questão dessa* ***longa e lenta evolução multissecular*** *que levou a uma concepção da parrhesía política como direito, privilégio [de]* ***falar aos outros para guiá-los*** *(parrhesía pericliana) até essa outra parrhesía, eu ía dizendo Pós-Antiga,* ***a de depois da Filosofia Antiga****, que vamos encontrar no* ***Cristianismo*** *e em que ela se tornará* ***uma obrigação de falar de si mesmo****, uma obrigação de* ***dizer tudo sobre si*** *mesmo, e* ***isso para se curar****. (...) grande mutação (...) E em certo sentido é exatamente isso que* ***eu queria reconstituir****. (...)* ***Essa longa História é*** *evidentemente muito importante quando se quer analisar as* ***relações entre subjetividade e verdade*** *e as* ***relações entre governo de si e governo dos outros****. (...) será que efetivamente pode-se* ***ler esse texto*** *como a primeira formulação dessa* ***inflexão****, dessa* ***reviravolta****? (...)*
	332	**33**	329	*(...)* ***Parece-me*** *que esse texto* ***esclarece muito bem o significado do texto*** *que precede imediatamente e do qual* ***lhes distribuí uma xerox****. (...)*
	333	**34**	330	*Em compensação –* ***aqui passamos ao outro texto de que eu gostaria de falar*** *–, há uma passagem em que vemos* ***qual é o modo de ser do discurso que efetivamente poderá realizar a Psicagogia de que se trata****. (...)*
	334	**35**	331	*(...)* ***o que se deve fazer quando se comete uma falta****? (...)* ***Gostaria*** *então de voltar um pouco aos* ***elementos*** *presentes nessa passagem.*
	334	**36**	331	***Parece-me*** *que, nessa passagem, estão* ***definidos****, mesmo que de maneira rápida e de certo modo* ***puramente metodológica (com regras da discussão),*** ***o modo de ser do discurso filosófico e sua maneira de vincular a alma ao mesmo tempo à verdade, ao Ser*** ***(ao que é)*** ***e ao Outro****. (...)*
	336	**39**	333	*Se insisto em Cálicles* ***é, vocês vão ver, por uma razão simples. Eu gostaria*** *simplesmente, para* ***situar as coisas, porque temos de correr,*** ***de dizer que*** *no fundo Cálicles é um rapaz ao mesmo tempo* ***correto, conveniente*** *e, afinal,* ***totalmente normal****. (...) A única coisa em que ele* ***tropeça e que faz que essa atitude absolutamente normal – querer estar entre os melhores e ser****, a título de melhor,* ***alguém que comande o mais fraco e o menos bom*** *- [encontre uma* ***resistência] é que ele tem diante de si um*** *nómos (uma lei), que é precisamente a* ***lei da Democracia ateniense****, que tende a dar* ***o mesmo estatuto a todo mundo*** *e, sobretudo,* ***impedir que um prevaleça sobre os outros****. (...)*
	337/8	**40**	334/5	*(...) o que Sócrates* ***vai propor a Cálicles****? (...) jogo discursivo que* ***é inteiramente diferente*** *(...)*

	338	**41**	335	*O que **Sócrates propõe a Cálicles** **é um** **discurso** que não jogue esse jogo de três estágios. (...) É um **discurso** **utilizado como** básanos, como **prova** **de uma alma por outra**. (...) Ela atua no registro da **realidade** e no registro da **verdade**. Ou seja, **a pedra de toque permite saber qual é** **a realidade** **da coisa** que se quer provar por ela e, manifestando a realidade da coisa provada por ela, **mostra-se se essa coisa é mesmo o que pretende ser** e se, por conseguinte, **seu discurso ou sua aparência são bem conformes ao que ela é**. (...)*
	340	**43**	337	*(...) **A coragem parrhesiástica é necessária**. (...)*
	341	**45**	338	*É assim que, **vocês estão vendo**, episteme, eunoia e parrhesía constituem **operadores de verdade**. (...) A parrhesía **filosófica** **de Sócrates** **vincula** **o outro**, vincula os dois outros, **vincula o mestre e o discípulo** na unidade do Ser, ao contrário da parrhesía de tipo pericliano que vinculava a **pluralidade dos cidadãos** reunidos na cidade à **unidade de comando do que assume a** **ascendência** **sobre eles**. (...) **É isso. Muito obrigado.***

Fim do Curso de 1983

17.jan. 2023

David – Encontro 06 07 / CV / 28 e 30. Jan. 2023

Leituras indicadas (CV – Aulas 1 a 5 – primeira e segunda partes)

Passagens apontadas:

Aula 1 / Parte	Pág. PDF / pos.	Par.	Pág. 1ª. Ed. 2011	Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)
01.fev. 1984				
1ª. hora	8/2ª.	**1º. e nota**	3	***Nota de rodapé:*** *[- Não pude começar meu curso, como de costume, no início de janeiro. Estive doente, doente mesmo. Correram* ***boatos*** *de que era para* ***me livrar de uma parte do meu público*** *que eu havia trocado as datas.* ***Não, não, eu estava doente mesmo.*** *Por conseguinte,* ***peço que me desculpem.*** *Vejo, aliás, que* ***não foi resolvido o problema da quantidade de lugares. A outra sala não está aberta? Vocês pediram? A resposta foi categórica? [resposta proveniente do público] – Sim. – Não vai ser aberta? – Vai, se for pedido. – Se for pedido...*** *Nesse caso,* ***fico mais contrariado ainda****, porque pensei que a coisa se fizesse automaticamente.* ***Vocês se incomodam de ir ver se é possível fazer isso agora ou eventualmente para a próxima hora? Detesto fazer vocês virem e deixá-los em condições materiais desastrosas.]*** *(...)* ***Este ano gostaria de continuar*** *o que havia começado no ano passado sobre esse tema da parrhesía, do dizer-a-verdade.* ***As aulas que gostaria de dar serão*** *sem dúvida* ***um pouco descosidas*** *porque se trata de algumas coisas que* ***eu gostaria****, de certo modo,* ***de terminar para****, depois desta trip greco-latina que durou vários anos,* ***voltar a alguns problemas contemporâneos que tratarei*** *seja na segunda parte do curso, seja eventualmente* ***na forma de um seminário de trabalho****.*
	8/2ª. e 9/1ª.	**2º.**	3/4	*(...) Vocês* ***sabem que os cursos do Collège são e deve ser****, [de acordo com os] termos do regulamento,* ***cursos públicos****. (...) Os* ***professores do Collège têm a obrigação de informar regularmente****, nesses cursos públicos,* ***sobre as pesquisas que fazem****. (...) Não escondo que* ***vou levantar o problema de saber se é possível****, se pode ser institucionalmente aceitável* ***compartilhar o trabalho que faço aqui*** *entre esses cursos públicos – que mais uma vez* ***fazem parte do ofício e fazem parte dos direitos de vocês - e cursos que seriam reservados a pequenos grupos de trabalho, com alguns estudantes ou pesquisadores mais especializados na questão a estudar****. (...)*
	9/1ª. e 2ª.	**3º.**	4/5	*Este ano,* ***gostaria de continuar o estudo da fala franca****, da parrhesía como modalidade do dizer-a-verdade.* ***Para aqueles de vocês que não estiveram aqui ano passado, recapitulo a ideia geral****. (...) pareceu-me que seria igualmente interessante* ***analisar, em suas condições e em suas formas, o tipo de ato pelo qual o sujeito, dizendo a verdade,*** *se manifesta,* ***e com isso quero dizer: representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade****. (...) o estudo das* ***formas "aletúrgicas"****. (...) Assim:* ***a partir de que práticas, através de que tipos de discursos se procurou dizer a verdade sobre o sujeito*** *louco ou sobre o sujeito delinquente?* ***A partir de que práticas discursivas se constituiu****, como objeto de saber possível,* ***o sujeito falante, o sujeito trabalhante, o sujeito vivente?*** *É todo* ***esse campo de estudo*** *que procurei percorrer durante esse período.*
	9/2ª.	**5º.**	5	*Esse tema* ***me levou*** *(...)* ***a análise histórica das práticas do dizer-a-verdade sobre si mesmo. Foi fazendo essa análise que percebi uma coisa, a qual não esperava exatamente****. (...)*
	10/1ª.	**6º.**	6	*(...) Mas creio que seria interessante* ***situar essas práticas****,* ***essa obrigação, essa incitação a dizer a verdade sobre si mesmo num contexto mais amplo*** *(...) é o da epiméleia heautoû (do cuidado de si, da aplicação a si mesmo). (...) Foi* ***estudando essas práticas de si****, como marco histórico em que se desenvolveu a injunção do* ***"é preciso dizer a verdade sobre si mesmo", que vi se delinear****, de certo modo,* ***um personagem****, personagem constantemente apresentado como* ***o parceiro indispensável****, em todo caso o* ***auxiliar quase necessário dessa obrigação*** *de dizer a verdade sobre si mesmo. (...) E* ***é o outro presente e necessariamente*** *presente na prática do dizer-a-verdade* ***sobre si*** *mesmo, que me reteve e me deteve.*

	10/1ª. e 2ª.	**7º.**	6/7	*O estatuto desse **outro** (...) – **esse outro indispensável para que eu possa dizer**-a-verdade sobre mim mesmo, seja ele **o médico, o psiquiatra, o psicólogo ou o psicanalista** – (...) esse outro **tão necessário** para que **eu possa dizer a verdade sobre mim** mesmo, esse outro **na cultura antiga pode ser um filósofo** de profissão, mas também qualquer um. (...) Pode ser **um professor, um professor que faz mais ou menos parte de uma estrutura pedagógica institucionalizada** (...) mas pode ser um **amigo pessoal**, pode ser **um amante**. Pode ser **um guia provisório para um rapaz** que ainda não atingiu de todo sua maturidade, que ainda não fez as opções fundamentais em sua vida, que **ainda não é totalmente senhor de si** mesmo, mas pode ser também **um conselheiro permanente**, que vai seguir alguém ao longo de sua existência e leva-lo até a sua morte. (...)*
	10/2ª.	**8º.**	7	*O **estatuto desse outro é variável**, portanto. E seu papel, **sua prática**, não é tão mais fácil de isolar, de definir, já que, por certo lado, **esse papel cabe à Pedagogia, se apoia nela, mas também é uma direção de alma**. (...) **o modo de vida sob todos os seus aspectos**.*
	11/1ª.	**9º.**	8	*(...) para ser **eficazmente o parceiro do dizer-a-verdade sobre si**,* [tem] ***certa qualificação**. (...) A qualificação necessária a esse personagem incerto, um tanto nebuloso e flutuante, **é certa prática, certa maneira de dizer que é precisamente chamada de** parrhesía (a fala franca).*
	1/1ª.	**10**	8	*(...) Foi assim, portanto, que **fui levado a me deter sobre essa noção de** parrhesía **como elemento constitutivo** do dizer-a-verdade sobre si, ou, mais precisamente, como **elemento qualificador do outro necessário** no jogo e na obrigação de dizer a verdade sobre si.*
	11/2ª.	**12**	9	*Mas **aconteceu que, estudando, nessa perspectiva, essa prática parrhesiástica como pré-história** desses célebres pares, **percebi de novo uma coisa que me surpreendeu um pouco e que eu não havia previsto**. (...)*
	11/2ª.	**13**	9	*A noção de parrhesía – foi **o que procurei lhes mostrar ano passado** – é primeiro, fundamentalmente, **uma noção política**. (...) Mas, por outro lado, esse inconveniente era **compensado** pelo fato de que, **retomando ou empreendendo a análise da parrhesía no campo das práticas políticas**, **eu me aproximava um pouco de um tema que havia sido afinal de contas constantemente apresentado na análise que eu havia [empreendido] das relações entre sujeito e verdade:** o das relações de poder e de seu papel no **jogo entre o sujeito e a verdade**. Com a noção de parrhesía, arraigada originariamente na prática política e na problematização da **democracia, derivada depois para a esfera ética pessoal e da constituição do sujeito moral**, com essa noção dotada de arraigamento político e derivação moral, **temos**, para dizer as coisas muito esquematicamente – e é por isso que **me detive nela e torno a me deter –, a possibilidade de colocar a questão do sujeito e da verdade do ponto de vista da prática do que se pode chamar de governo de si** mesmo **e dos outros**. (...) Parece-me que **examinando a noção de** parrhesía **podemos ver se ligarem entre si a análise dos modos de veridicção, o estudo das técnicas de governamentalidade** e a **identificação das formas de prática de si**. **A articulação entre os modos de veridicção, as técnicas de governamentalidade e as práticas de si é, no fundo, o que sempre procurei fazer**.*
	12/1ª.	**14**	10	*(...) Trata-se, ao contrário, da **análise das relações complexas** entre três elementos distintos, que não se reduzem uns aos outros, que não se absorvem uns aos outros, mas **cujas relações são constitutivas umas das outras**. Esses três elementos são: **os saberes**, estudados na especificidade da sua **veridicção**; **as relações de poder**, estudadas não como uma emanação de um poder substancial e invasivo, mas nos **procedimentos pelos quais a conduta dos homens é governada**; e enfim **os modos de constituição do sujeito através das práticas de si**. E realizando **esse tríplice deslocamento teórico** – do tema do **conhecimento** para o tema da **veridicção**, do tema da **dominação** para o tema da **governamentalidade**, do tema **do indivíduo** para o tema das **práticas de si** – que se pode, assim me parece, **estudar as relações entre verdade, poder e sujeito, sem nunca reduzi-las umas às outras**.*
	12/1ª.	**15**	10	*Agora, **depois de ter rememorado essa trajetória geral, gostaria [de evocar]** brevemente **alguns elementos essenciais** que caracterizavam a parrhesía e o papel parrhesiástico. (...)*
	12/1ª.	**17**	10	*Mas é preciso esclarecer imediatamente que a **palavra** parrhesía pode ser **empregada com dois valores**. Encontramos o **valor pejorativo** (...)*
	12/2ª.	**18**	11	*Mas a palavra parrhesía é empregada também com **um valor positivo**. (...)*
	12/2ª. e 13/1ª.	**19**	11/2	*Mas creio que isso não basta para caracterizar e definir essa **noção de** parrhesía. (...) são necessárias, além da **regra de dizer tudo** e da **regra da verdade, duas condições suplementares.** É preciso não apenas que essa verdade constitua **efetivamente a opinião pessoal daquele que fala**, mas também que **ele diga como sendo o que ele pensa** [e não] da boca para fora – **e é nisso que será um parrhesiasta**.*

				(...) Para que ***haja*** *parrhesía vocês se lembram –* ***insisti tanto sobre isso ano passado*** *– o sujeito, [ao dizer] essa verdade que* ***marca como sendo sua opinião, seu pensamento, sua crença****,* ***tem de assumir certo risco****, risco que diz respeito à própria* ***relação*** ***que ele tem com a outra pessoa a quem se dirige****. Para que* ***haja*** *parhresía é* ***preciso que****, dizendo a verdade,* ***se abra, se instaure e se enfrente o risco de ferir o outro****, de irritá-lo, de deixá-lo* ***com raiva e de suscitar de sua parte algumas condutas*** *que podem ir até a mais extrema* ***violência****. É portanto* ***a verdade, no risco da violência****. (...)*
	13/1ª.	**20**	12	***Em suma****, para que* ***haja*** *parrhesía,* ***é preciso que, no ato de verdade, haja:*** *primeiro,* ***manifestação de um vínculo fundamental entre a verdade dita e o pensamento de quem a disse****; [segundo],* ***questionamento do vínculo entre os dois interlocutores*** *(o que diz a verdade e aquele a quem essa verdade é endereçada). De onde essa* ***nova característica*** *da parrhesía:* ***ela implica uma certa forma de coragem****,* ***coragem*** *cuja forma mínima consiste em que* ***o parrhesiasta se arrisque a desfazer, a deslindar essa relação com o outro*** *que tornou possível precisamente* ***seu discurso****. De certo modo, o parrhesiasta* ***sempre corre o risco de minar essa relação que é a condição de possibilidade de seu discurso****. (...)*
	13/1ª.	**21**	12	*Mas* ***essa coragem*** *também pode adquirir, em certo número de casos,* ***uma forma máxima*** *quando, para dizer a verdade, não apenas será necessário aceitar* ***questionar a relação pessoal, amistosa****, que se pode ter com aquele [com que] se fala, mas pode acontecer até que seja necessário* ***arriscar a própria vida****. (...)*
	13/2ª.	**22**	13	*Só que – e é a* ***última característica que gostaria de lembrar*** *brevemente – a parrhesía pode se organizar, se desenvolver e se estabilizar no que poderíamos chamar de* ***um jogo parrhesiástico****. (...)*
	13/2ª.	**23**	13	*A parrhesía é, portanto, em duas palavras,* ***a coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer****, a despeito de tudo,* ***toda a verdade que pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ferina que ouve.***
	14/1ª.	**24**	14	*(...) O parrhesiasta, ao contrário,* ***será o dizedor corajoso de uma verdade em que ele arrisca a si mesmo e sua relação com o outro.***
	14/1ª.	**25**	14	***Tudo isso eram coisas que eu tinha dito ano passado. Gostaria agora de avançar um pouco e observar logo que*** ***não se deve crer que a*** *parrhesía seja uma espécie de técnica bem definida, que equilibra a retórica e é simétrica em relação a essa. (...)*
	14/2ª.	**26**	15	*(...)* ***É uma atitude, uma maneira de ser que se aparenta à virtude, uma maneira de fazer. São procedimentos****,* ***meios reunidos tendo em vista um fim e, com isso, claro, se aproxima da técnica, mas também é um papel****,* ***um papel útil, precioso, indispensável para a cidade e para os indivíduos. A*** *parrhesía, em vez de [uma] técnica [à maneira da] retórica,* ***deve ser caracterizada como uma modalidade do dizer-a-verdade.*** *(...) Podemos definir, a partir da Antiguidade, considerando as coisas justamente na clareza em que ela nos deixou,* ***quatro modalidades fundamentais do dizer-a-verdade****.*
	14/2ª.	**27**	15	*Primeiro, o* ***dizer-a-verdade da profecia****. (...)*
	15/1ª.	**28**	16	*(...) O parrhesiasta,* ***como vocês estão vendo, se opõe ao profeta*** *na medida em que o profeta não fala por si, mas em nome de outro, e articula uma voz que não é a dele. Ao contrário,* ***o parrhesiasta, por definição, fala em seu próprio nome****. (...)*
	15/1ª.	**29**	16	*Em segundo lugar,* ***creio que podemos opor também o dizer-a-verdade parrhesiástico a outro modo*** *de dizer-a-verdade que foi importantíssimo na Antiguidade,* ***mais importante*** *até, sem dúvida,* ***para a Filosofia Antiga*** *do que o dizer-a-verdade profético:* ***é o modo da sabedoria****. (...)*
	16/1ª.	**31**	18	*A esse papel, a essa caracterização do* ***sábio****, que fundamentalmente* ***se cala, só fala quando quer e [somente] por enigmas****, se opõem o personagem e as características do parrhesiasta. O parrhesiasta, por sua vez, não é alguém que se mantém fundamentalmente reservado. Ao contrário,* ***seu dever, sua obrigação, seu encargo, sua tarefa é falar e ele não tem o direito de se furtar a essa tarefa****. (...)*
	16/2ª.	**32**	19	*Enfim, terceira modalidade do dizer-a-verdade que podemos* ***opor ao dizer-a-verdade do parrhesiasta é o dizer-a-verdade do professor****,* ***do técnico, do [instrutor]****.* ***O profeta, o sábio e o que ensina.*** *(nota de rodapé – Bem,* ***se vocês quiserem****, porque talvez* ***estejam um pouco cansados, uns de ouvir, outros de não ouvir, uns de estar sentados, outros de estar de pé, eu, em todo caso, de falar, vamos parar*** ***uns cinco ou dez minutos.*** *E voltamos a nos encontrar daqui a pouco,* ***está bem?*** *Vou tentar terminar por volta das onze e quinze. Obrigado.*
2ª. hora	18/2ª.	**33**	23	*(...) Esses* ***personagens*** *(****o médico, o músico, o sapateiro, o marceneiro, o mestre de esgrima, o ginasta****), muitas vezes evocados por Platão em seus diálogos, socráticos e outros,* ***possuem um saber caracterizado como*** *tékhne, know-how, isso é, que implica*

				conhecimentos, mas conhecimentos que tomam corpo numa prática e que implicam, para seu aprendizado, não apenas um conhecimento teórico mas todo um exercício (toda uma *áskesis* ***ou toda*** *uma meleté*). ***Eles detêm esse saber, professam-no e são capazes de ensiná-lo aos outros***. *Esse* ***técnico, que detém uma*** *tékhne*, ***aprendeu=a e é capaz de ensiná-la,*** *é alguém – e nisso ele vai se diferenciar, claro, do sábio* ***que tem de dizer a verdade, ou em todo caso formular o que sabe e transmití-lo aos outros***.*(...) [início inaudível] ... e ambiguidade da parrhesía sempre* ***limitada das instituições***. *De fato,* ***a sala 6 não era sonorizada****, não é sonorizada, não vai ser sonorizada.* ***Disseram a verdade a vocês ao dizerem que a sala 6 não é sonorizada, mas o que não lhes disseram, e que não me disseram tampouco, é que a sala 5 era***. *Em todo caso* ***é a partir de agora***. *Então os que estiverem cansados de* ***ficar em pé*** *ou* ***sentados no chão*** *podem encontrar na sala 5 um lugar em que poderão* ***sentar, ler o jornal e bater papo*** *tranquilamente.* ***Entendido? É isso.*** *Então* ***obrigado e me desculpem***. *Portanto,* ***daqui para a frente, se entendi direito, todas as quartas a sala 5 será acoplada a esta. Não vão mais ser a 8 e a 6, mas a 8 e a 5. É isso, peço desculpas pelo ocorrido***.
	19/1ª.	**34**	24	*(...) Porém,* ***esse professor, esse homem da*** *tékhne, do know-how e do* ***ensino, nessa transmissão do saber, nesse dizer-a-verdade que ele mesmo recebeu vai transmitir, vemos que não assume nenhum risco – e é isso que faz sua diferença em relação ao parrhesiasta***. ***Todo mundo sabe, e eu em primeiro lugar, que ninguém precisa ser corajoso para ensinar. Ao contrário, quem ensina estabelece, ou ao menos espera, ou às vezes deseja estabelecer 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***. *Em todo caso, nesse dizer-a-verdade, se estabelece* ***uma filiação na ordem do saber***. *Ora,* ***vimos que o parrhesiasta****, ao contrário,* ***assume um risco***. *(...) O dizer-a-verdade do técnico,* ***do professor une e vincula***. *O dizer-a-verdade do parrhesiasta* ***assume os riscos da hostilidade, da guerra, do ódio e da morte***. *E se é verdade que a verdade do parrhesiasta* ***[quando] o outro, diante dele, aceita o pacto e joga o jogo da*** *parrhesía – pode nesse momento* ***unir e reconciliar****, isso só ocorre* ***depois de ter aberto um momento essencial, fundamental, estruturalmente necessário: a possibilidade do ódio e da dilaceração***.
	19/2ª.	**35**	25	*(...)* ***em vez de solidificar, como o professor, o vínculo tradicional [falando] em seu próprio nome e com toda clareza, [ao contrário] do profeta que fala em nome de outro, [na medida] enfim [em que 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 parrhesiasta põe em jogo o discurso verdadeiro do que os gregos chamavam de*** *éthos.*
	19/2ª.	**36**	25	*(...) E enfim, o éthos tem sua veridicção* ***na palavra do parrhesiasta e no jogo da*** *parrhesía.* ***Profecia, sabedoria, ensino,*** *parrhesía, 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).*
	20/1ª.	**38**	26	*Vocês veem como* ***Sócrates compõe elementos que são da ordem da profecia, da sabedoria, do ensino e da*** *parrhesía.* ***Sócrates é o parrhesiasta***. *(...)*
	21/2ª.	**43**	29	***Eis o que eu queria dizer. (...) Nota – Eu tinha a intenção de começar a falar da*** *parrhesía* ***tal como quero estudá-la este ano***. ***Mas serviria para quê? Teria cinco minutos, e teria de recomeçar da próxima vez. Bom, se vocês quiserem, vamos tomar um café. Eu poderia lhes dizer: poderia responder às perguntas de vocês, mas temo que não tenha muito sentido em auditórios... [resposta a uma pergunta do público a propósito do seminário fechado:]*** *Tenho duas coisas a dizer, essa questão e uma outra coisinha. Sobre o seminário, mais uma vez, tempos aqui um problema institucional e jurídico. Em princípio,* ***não temos o direito de fazer seminário fechado***. *E quando me ocorreu fazer um seminário fechado – o que fizemos [sobre] Pierre Revière, por exemplo, alguns talvez se lembrem,* ***houve queixas***. *E, de fato, juridicamente,* ***não temos o direito de fazer um seminário fechado. Só que, para certos tipos de trabalho, pedir a um professor que faça aa apresentação de suas pesquisas em ensino público, e nada mais do que isso... (...)***

Aula 2 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 1ª. Ed. 2011**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
08.fev. 1984				

1ª. hora	22/2ª.	**1º.**	31	*[Gostaria de retomar esse problema da] parrhesía de onde eu o havia deixado ano passado e procurar esquematizar um pouco a transformação que creio importante nessa história da parrhesía, isso é,* ***a passagem de uma prática, de um direito, de uma obrigação, de um dever de veridicção definidos em relação à cidade, para as instituições da cidade, para o estatuto do cidadão, para um outro tipo de veridicção, um outro tipo de*** *parrhesía, que, por sua vez, será definido em relação* ***não à cidade (a pólis), mas à maneira de fazer, de ser e de se portar dos indivíduos (o*** *éthos****), em relação também à sua constituição como sujeito moral****. (...)*
	28/1ª.	**23**	42	*(...) Após a crítica da parrhesía democrática, que mostrava que* ***não pode haver*** *parrhesía no sentido de dizer-a-verdade corajoso na democracia,* ***a reversão platônica mostra*** *portanto que,* ***para que um governo seja bom, para que uma*** *politeía* ***seja boa, eles têm de se basear num discurso verdadeiro****, que banirá democratas e demagogos.*
	31/1ª.	**33**	48	*Foram simplesmente algumas referências nessa* ***história do que poderíamos chamar****, um pouco pretensiosamente, de* ***crise da*** *parrhesía democrática no pensamento grego do séc. IV.* ***Vocês estão vendo que ela nos conduz, nos faz chegar, nos faz tropeçar imediatamente com o problema do*** *éthos* ***e da diferenciação ética****.*
	31/1º.	**34**	48	*Vou parar,* ***se vocês me permitirem, cinco minutos.*** *Recomeçaremos daqui a pouco, e aí* ***procurarei mostrar a vocês qual é o outro aspecto da elaboração desse problema da*** *parrhesía no pensamento do séc. IV.*
2ª. hora	32/2º.	**35**	51	***Eu lhes dizia há pouco, ao começar, que a problematização da*** *parrhesía no séc. IV tinha dois aspectos. [O primeiro aspecto consistia] numa* ***crítica da democracia*** *como pretensão a definir o* ***marco político no qual a*** *parrhesía [seria] ao mesmo tempo* ***possível e eficaz****: a democracia não é o lugar privilegiado da parrhesía,* ***é****, ao contrário,* ***o lugar no qual [o exercício] da*** *parrhesía* ***é mais difícil****. Agora,* ***gostaria de passar a outro aspecto dessa problematização da*** *parrhesía, que é* ***o complemento ou a fase positiva dessa****. (...)*
	35/1º.	**46**	56	*(...) Vê-se que* ***o que torna possível, o que torna desejável, o que torna inclusive necessário o dizer-a-verdade ao Príncipe é o fato de que a maneira como ele governará a cidade depende do seu*** *éthos* ***(da maneira como ele se constitui, ele, indivíduo, como sujeito moral), e é o fato de que esse*** *éthos* ***se forma e se determina pelo efeito do discurso verdadeiro que lhe é endereçado****. Vocês* ***estão vendo que o*** *éthos* ***é o elemento que permite que a veridicção, a*** *parrhesía* ***articulem seus efeitos no campo da Política, no campo do Governo dos Homens, na mesma maneira como os homens são governados****. (...)*
	36/2ª.	**52**	59	*(...)* ***O discurso científico*** *é um discurso cujas regras e objetivos podem ser definidos em função da questão:* ***o que é o dizer-a-verdade, quais são suas formas, quais são suas regras, quais são suas condições e estruturas?*** *O que faz que um discurso político não seja mais que um discurso político é que* ***ele se contenta com colocar a questão da*** *politeía****, das formas e das estruturas de governo****. O que faz que um discurso moral não seja mais que um discurso moral é que* ***ele se limita a prescrever os princípios e as normas de conduta.***
	36/2ª.	**53**	59	*O que faz que* ***um discurso filosófico seja outra coisa que não cada um desses*** *discursos é que* ***ele nunca coloca a questão da verdade sem se interrogar ao mesmo tempo sobre as condições desse dizer-a-verdade****, seja [do lado da]* ***diferenciação ética*** *que abre para o indivíduo* ***o acesso a essa verdade****, [seja também do lado] das estruturas políticas no interior das quais* ***esse dizer-a-verdade terá o direito, a liberdade e o dever de se pronunciar****. (...)*
	37/1ª.	**54**	60	*(...) Podemos encontrar* ***quatro maneiras de vincular entre si*** *a questão da alétheia, a questão da politeía e a questão do éthos.*
	37/1ª.	**55**	60	*Ou ainda,* ***definindo a Filosofia como o discurso que nunca coloca a questão da verdade sem se interrogar ao mesmo tempo sobre a questão da*** *politeía* ***e sobre a questão do*** *éthos* ***sem se interrogar sobre a verdade e a Política, podemos dizer que há quatro maneiras de vincular essas três questões, para fazê-las se remeter às outras ou se reagrupar umas com as outras****. (...)*
	37/2ª.	**60**	61	***Pronto, obrigado. Da próxima vez, vou procurar explicar, ou pelo menos, me apoiar em três textos****. Para aqueles que* ***quiserem lê-los****, haverá, é claro, a Apologia de Sócrates; depois, o Laques, e terceiro, o fim do Fédon. E é* ***a esse respeito que procurarei falar um pouco da interpretação e da análise que Dumézil fez*** *desse texto em seu livro chamado Le Moyne noir en gris.*
Aula 3 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 1ª. Ed. 2011**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
15.fev. 1984				

1ª. hora	38/2ª.	**1º.**	**63**	***Depois de termos evocado** da última vez a **crise da** parrhesía **política**, ou em todo caso a **crise das instituições políticas como lugar possível da** parrhesía, **gostaria de iniciar hoje o estudo da** parrhesía, **da prática do dizer-a-verdade no campo da Ética, e, para tanto, partir novamente de Sócrates, como aquele que prefere enfrentar a morte a renunciar a dizer a verdade**, mas não exerce esse dizer-a-verdade na tribuna, na Assembleia, diante do povo, dizendo sem disfarces o que pensa. **Sócrates é aquele que tem a coragem de dizer a verdade, que aceita se arriscar à morte para dizer a verdade, mas praticando a prova das almas no jogo da interrogação irônica**.*
	38/2ª.	**2º.**	63	*(...) **gostaria de comentar dois textos. O primeiro se encontra na** Apologia: é o célebre texto em que Sócrates diz que, se não quis desempenhar papel político na cidade, era porque, se o houvesse desempenhado, teria **se exposto à morte**. (...)*
	38/2ª.	**3º.**	63	*[Quanto ao] segundo texto, que **estudaremos na hora que se segue**, [trata-se], **no** Fédon, das célebres **últimas palavras de Sócrates** pedindo aos seus discípulos que ofereçam, a título de **dívida**, um **galo a Esculápio** e [no momento] em que recomenda fazerem esse **sacrifício**, acrescentando **pensem nisso, não se esqueçam, não se descuidem**. (...)*
	39/1ª.	**4º.**	64	*(...) **meus adversários são hábeis em falar** (deinôs légein); **já eu, diz ele*** **[Sócrates]** ***falo simplesmente, diretamente, sem habilidade e sem aparato**. (...) Se a **habilidade em falar provoca o esquecimento de si**, pois bem, **a simplicidade [do] falar, a palavra sem aparato ou sem ornamento, a palavra diretamente verdadeira, a palavra** parrhesía portanto **nos leva à verdade de nós mesmos**.*
	43/2ª. / 44/1ª.	**18**	73/4	*Estamos, com **essa forma de dizer-a-verdade ou de veridicção**, em certa forma de parrhesía, se entendermos por parrhesía a coragem da verdade, a coragem de dizer-a-verdade. Temos uma parrhesía evidentemente muito diferente, em seu fundamento e em seu desenrolar, da parrhesía política. Essa **nova** parrhesía, essa outra parrhesía, [Sócrates] **vai exercê-la de uma maneira bem peculiar**. **Ele a define, em sua forma, como uma missão, missão a que ele se apega, que nunca abandonará, que vai exercer em permanência até o fim**. E **vocês estão vendo** que, desse ponto de vista, **ele não será como o sábio** (...) mas **com um soldado que está pronto, à postos**. (...)*
	44/1ª.	**19**	74	*Ora, **qual o objetivo dessa missão?** (...) **zelar** permanentemente pelos outros, **cuidar** dos outros (...) para **incitá-los a cuidar** (...) **de si** mesmos. (...) zelo por si (...) a razão de certo modo **prática**, a razão **em exercícios, a que permite tomar as boas decisões** (...)*
	44/2ª.	**20**	75	*Zétesis, exétasis, epiméleia. Zétesis é **o primeiro momento** da veridicção socrática (**a busca**). Exétasis é **o exame da alma**, a confrontação da alma e a prova das almas. Epiméleia é o **cuidado de si**. (...)*
	46/1ª.	**28**	78	*(...) É isso que **o leva**, **cuidando de si** mesmo, **a cuidar dos outros**, **mas a cuidar dos outros de tal modo que lhes mostra que eles têm, por sua vez, de cuidar de si** mesmos, de sua phrónesis, da alétheia e de sua psykhé (da razão, da verdade e da alma).*
	46/2ª;	**29**	79	*(...) **Por isso gostaria, na próxima hora, de explicar a vocês como Dumézil resolve o problema dessa última frase de Sócrates, o sentido que ele lhe [dá] e como se pode, a meu ver, articular** facilmente **a interpretação que ele dá a esses temas que acabo de evocar**.*
2ª. hora	48/2ª.	**31**	83	*– **Algum de vocês leu esse livro de Dumézil? [o público] – Ainda não**.*
	48/2ª.	**32**	83	*(...) **Gostaria então de comentar um pouco essa justaposição e esse confronto dos dois textos**, mas não vou fazer isso já, **porque seria uma ruptura demasiado grande com o que estou dizendo. Acho que é melhor guardar as cartas na mão. Então vou falar agora do segundo texto que Dumézil reuniu nesse livro**. (...)*
	55/1ª.	**61**	96	*E agora **eu gostaria de voltar à vaca fria e procurar responder à pergunta que vocês se fazem: por que me detive nesse texto e nessa interpretação de Dumézil** que, aparentemente, não está na mesma linha do que eu lhes disse há pouco e da vez precedente? **É preciso formular a pergunta: qual é essa cura**, qual é **essa atividade** pela qual Sócrates **foi curado**, ele e seus discípulos, com **ajuda do deus a quem deve agradecer?** (...)*
	56/2ª.	**68**	99	*(...) **A morte de Sócrates funda bem, a meu ver, na realidade do pensamento grego** e, logo, na história ocidental, **a Filosofia como uma forma de veridicção** que não é nem a da profecia nem a da sabedoria nem a da téckne, uma **forma de veridicção própria precisamente do discurso filosófico**, cuja **coragem deve ser exercida até a morte**, como uma **prova de alma** que não pode ter seu lugar na tribuna política. É isso. **Desculpe por tê-los retido por tanto tempo. Obrigado**.*
Aula 4 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 1ª. Ed. 2011**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**

22.fev. 1984				
1ª. hora	58/2ª. e 59/1ª.	**1º.**	103/4	*Por determinadas razões (porque alguns, é verdade me pediram), **não** vou falar dos **cínicos** hoje, mas da próxima vez. Gostaria, no lugar, de fazer uma transição entre o que contei da última vez a propósito de Sócrates e da Apologia, e o que direi da próxima vez sobre os **cínicos**. (...) Então, disse ele* [Dumézil], ***tive uma ideia**, **meio maluca de início e que domina meu espírito**: devemos de fato afastar a relação com o melos, como fiz outro dia? Seria algo como: "ça me chante", com outra orientação, para **o cuidado e o haver**: o **chamamento** ao dever, em vez de à liberdade e ao prazer. Quer dizer, nossa expressão "ça me chante" se refere a uma coisa que não é em absoluto da ordem do dever, em vez de à liberdade e ao prazer, da liberdade. "**Faço isso porque "me canta"**." (...)*
	59/1ª.	**2º.**	104	*Depois de receber **essa mensagem de Dumézil**, conversei a respeito com **Paul Veyne** ontem à noite, e ele me disse: **claro, podemos perfeitamente conceber isso. Poderíamos até, quem sabe, sem que seja totalmente incompatível, pelo menos como possibilidade a partir da mesma ideia, salientar que o melos é o canto, um canto de chamamento**. É, por exemplo, **o canto do pastor que chama seu rebanho ou chama outros pastores, é o canto-sinal**. E, por conseguinte, o mélei moi significaria algo como, não exatamente, **"isso canta na minha cabeça"**, mas "**isso me canta**" na medida em que **me chama, em que me convoca**. Diríamos em nosso pavoroso vocabulário contemporâneo: **isso me interpela!** (...)*
	60/2ª.	**6º.**	107	*E agora, se vocês quiserem, passemos ao texto que eu gostaria de analisar, isso é, o Laques. (...)*
	61/2ª.	**9º.**	109	*(...) **Que relação ética há entre a coragem e a verdade?** Ou ainda **em que medida a ética da verdade implica a coragem?***
	62/2ª.	**11**	111	*(...) Trata-se, no Alcibíades, da **formação de um jovem**. Trata-se, **como vocês vão ver no Laques**, de uma **formação tornada tanto mais necessária na medida em que os pais ou os tutores do jovem não foram capazes de lhe dar** [essa] formação. **Essa relação entre educação e negligência, no** Alcibíades como no Laques, **vai fundar o princípio do** cuidado**. É preciso cuidar da educação dos jovens:** encontramos tudo isso no Alcibíades e no Laques. (...)*
	62/2ª.	**12**	111	*No Laques (...) **o objeto designado ao longo do diálogo como aquilo que se deve cuidar não é a alma, é a vida** (o bíos), isto é, **a maneira de viver. É essa modalidade, essa prática da existência que constitui o objeto da** epiméleia.*
	62/2ª. e 63/1ª.	**13**	111/2	*Quando se compara o Laques com o Alcibíades, tem-se **o ponto de partida de duas grandes linhas de evolução da reflexão e da prática da Filosofia**: a Filosofia como **o que, ao inclinar, ao incitar os homens a cuidar de si** mesmos, **os conduz a essa realidade metafísica que é a da alma**, e a **Filosofia como prova de vida**, uma prova da existência e **elaboração de uma certa forma e modalidade de vida**. (...)*
	63/1ª.	**14**	112	*(...) E é precisamente esse aspecto que **eu gostaria [de salientar]** partindo do Laques, texto no qual se vê claramente surgir o bíos como **objeto do cuidado**, mito mais do que da alma. E esse **tema do** bíos como objeto cuidado **me [parece] ser o ponto de partida de toda uma prática e de toda uma atividade filosófica de que o cinismo**, claro, é o exemplo primeiro.*
	67/2ª.	**30**	121	*(...) A pretexto de interrogá-los sobre **os mestres que podem autenticar a competência e a opinião deles,** [**Sócrates**] **vai lhes impor um jogo da** parrhesía **e da ética**, que será o jogo da parrhesía **orientada para o problema do** éthos. Como ele **faz essa transformação?** Creio que se deve responder a outra pergunta. Primeiro, **como esse jogo socrático é apresentado no diálogo, isto é, como é descoberto e aceito pelos parceiros?** Segundo: **como esse jogo é descrito, definido, em que consiste?** E terceiro: **o que autoriza Sócrates a desempenhar esse papel da** parrhesía **ética?***
2ª. hora	68/2ª.	**31**	123	*Primeira questão: **como esse jogo é revelado e aceito?** (...)*
	69/1ª.	**33**	124	*Segunda questão: agora que **se sabe** que **os dois principais interlocutores aceitaram, o que vai acontecer?** (...)*
	69/2ª. e 70/1ª.	**34**	125/6	*Vocês têm portanto **o pacto parrhesiástico**, (...) **Sócrates não desistirá** enquanto seu interlocutor não for levado (periagómenon: levado como que **pela mão, passeando**) até o ponto em que pode **prestar contas de si**. (...) Trata-se – o texto diz isso um pouco mais adiante – **da maneira como se vive** (hóntina trûpon nûn te zê).*
	71/2ª.	**41**	129	*(...) Quando **a vida** (o bíos) **de quem fala está em conformidade, há uma sinfonia** entre **os discursos de alguém e o que esse alguém é**, e é nesse momento que **aceito o discurso**. Quando **a relação entre a maneira de viver e a maneira de dizer é harmoniosa**, é nesse momento que **aceito o discurso e que sou** philólogos (amigo dos discursos). É precisamente **o que ocorre com Sócrates**.*

	74/1ª.	**51**	134	*Pronto. Então desta vez,* ***prometo, terminei com Sócrates****. É preciso para* ***um professor de Filosofia****,* ***dar*** *pelo menos uma vez na vida* ***uma aula sobre Sócrates.*** *Está feito. Salvate animam meam. Da próxima vez, prometo,* ***falamos dos cínicos****.*
Aula 5 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 1ª. Ed. 2011**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
29.fev. 1984				
1ª. hora	75/2ª.	**1º.**	137	*[Nota – "... tinha se efetuado o que poderíamos chamar, de uma maneira um tanto solene e bárbara, de* ***fundação da*** *parrhesía, da veridicção, do dizer-a-verdade* ***ético****.] Eu* ***havia procurado mostrar a vocês*** *quanto essa* ***prática de veridicção, de*** *parrhesía [ética], era* ***diferente, em sua forma, em seus objetivos, em seu domínio de aplicação, em seus procedimentos também, da*** *parrhesía política, ainda que, é claro, essa parrhesía moral, essa* ***veridicção ética*** ***se apresenta e se justifica****, em parte pelo menos, por sua* ***utilidade*** *para a cidade e pelo fato de* ***ser necessária para o bom governo e a salvação da cidade****. (...)*
	76/2ª.	**5º.**	139	*(...)* ***Vocês se lembram*** *de todas essas passagens em que* ***Sócrates*** *explicava que* ***a alma deve olhar para si mesma, que ela é como um olho que, procurando se ver, seria obrigado a olhar na pupila de outro olho para perceber a si mesma****. É do mesmo modo que, diz ele,* ***contemplando a realidade divina, podemos apreender o que há de divino em nossa própria alma*** *(...)*
	76/2ª.	**6º.**	139	*(...) Quer dizer que a* ***prestação de contas de si*** *mesmo, que no Alcibíades nos levava àquela realidade* ***ontologicamente distinta que é a*** *psykhé, no Laques nos conduz a uma coisa bem diferente.* ***Ela nos conduz ao*** *bíos,* ***à vida, à existência e à maneira como se leva essa existência****. (...)*
	77/2ª.	**8º.**	141	*(...)* ***Procuro encontrar*** *assim, pelo menos em alguns de seus linchamentos mais antigos e mais arcaicos,* ***a História do que poderíamos chamar, numa palavra, de Estética da Existência.*** *Quer dizer, não apenas, não tanto por ora, as diferentes formas que puderam adquirir as Artes da Existência, [o que] exigiria, evidentemente,* ***toda uma série de estudos particulares****. Mas* ***gostaria de captar, gostaria de tentar mostrar a vocês e mostrar a mim mesmo como, pela emergência e pela fundação da*** *parrhesía* ***socrática, a existência (o*** *bíos****) foi constituída no pensamento grego como um objeto estético, como objeto de elaboração e de percepção estética: o*** *bíos* ***como uma obra bela****. (...)*
	78/1ª.	**9º.**	142	*(...) A* ***Arte da Existência*** *e o discurso verdadeiro,* ***a relação entre a existência bela e a verdadeira vida, a vida na verdade, a vida para a verdade, é um pouco isso que eu queria captar.*** *A emergência da* ***verdadeira vida*** ***no princípio e na forma do dizer-a-verdade*** *(dizer a verdade sobre os outros), verdadeira vida e jogo do dizer-a-verdade, esse é o* ***tema das relações entre o dizer-a-verdade e a existência bela****, ou ainda, numa palavra, esse problema da "****verdadeira vida****",* ***exigiria evidentemente toda uma série de estudos.*** *Mas aqui também,* ***desculpem se me queixo mais uma vez*** *– é evidente que são coisas que* ***ainda não analisei, que seria interessante estudar em grupo, em seminário, poder discutir****. Não, não tenho condições atualmente – pode ser que venha a ter um dia,* ***talvez nunca de dar um curso na devida forma sobre esse tema da verdadeira vida.*** *Eu gostaria simplesmente de* ***dar a vocês alguns esboços e alguns delineamentos. Se entre vocês houver quem se interesse por esse problema, que o estude mais detalhadamente****.*
	79/1ª.	**13**	144	*Nesse quadro geral, em torno desse* ***tema da verdadeira vida****,* ***da estilística da existência, da busca de*** ***uma existência bela na forma da verdade e da prática do dizer-a-verdade****,* ***eu gostaria de tomar*** *sem ainda ter ideia de até onde levarei isso, se vai durar até o fim do ano ou se vou parar –* ***o exemplo do cinismo****,* ***pela razão essencial que é a seguinte****: parece-me que, no cinismo, na prática cínica, a exigência de* ***uma forma de vida extremamente marcante – com regras, condições ou modos*** ***muito caracterizados, muito bem definidos –*** ***é fortemente articulada no princípio do dizer-a-verdade ilimitado e corajoso****, do dizer-a-verdade que leva* ***sua coragem e ousadia até se transformar [em] intolerável insolência****. (...)*
	81/1ª.	**19**	148	*(...) Parrhesía e* ***cajado*** *estão vinculados, pois.* ***O cínico usa a*** *parrhesía* ***e porta o cajado****. (...)*
	82/1ª.	**22**	150	***O cinismo*** *não se contenta portanto com* ***acoplar ou fazer se corresponderem numa harmonia ou numa homofonia um tipo de discurso e uma vida conforme apenas aos princípios enunciados no discurso.*** ***O Cinismo*** ***vincula o modo de vida e a verdade a um modo muito mais estrito, muito mais preciso.*** *Ele faz da* ***forma da existência uma condição essencial para o dizer-a-verdade.*** *Ele faz da* ***forma da existência***

				a prática redutora que vai abrir espaço para o dizer-a-verdade. *Ele faz enfim da* ***forma da existência, do*** *bíos, o que poderíamos chamar de uma* ***aleturgia, uma manifestação da verdade****.*
	83/1ª.	**26**	152	*(...)* ***Há um Cinismo que faz corpo com a História do Pensamento, da existência e da subjetividade ocidentais****. Era um pouco esse* ***Cinismo*** *trans-histórico que* ***gostaria de evocar na próxima hora****. E depois,* ***da próxima vez,*** *voltarmos ao que podemos considerar o* ***núcleo histórico do Cinismo na Antiguidade****.*
2ª. hora	84/2ª.	**27**	155	*Vou* ***pedir a indulgência de vocês. O que vou lhes propor agora não é nada mais que um passeio, um excurso, uma errância. Imaginem que pudéssemos trabalhar em grupo ou que quiséssemos escrever um livro sobre o Cinismo como categoria moral na cultura ocidental****: o que faríamos? Eu teria de projetar previamente* ***um estudo como este e diria mais ou menos o seguinte ... da próxima vez voltaremos ao Cinismo histórico (o da Antiguidade), mas me deu vontade agora, um tanto excitado com o Cinismo no decorrer destas últimas semanas de propor o seguinte a vocês.***
	85/1ª.	**28**	156	*(...)* ***Poderíamos portanto imaginar a história do Cinismo não****, mais uma vez,* ***como doutrina****, e sim, muito mais,* ***como atitude e maneira de ser****, tendo é claro suas justificações e mantendo sobre si mesma seu próprio discurso justificativo explicativo. De sorte que, desse ponto de vista,* ***me parece que seria possível fazer****, através dos séculos,* ***uma História do Cinismo da Antiguidade até nós****.*
	89/2ª. / 90/1ª.	**44**	165/6	*(...) E nessa medida,* ***creio que poderíamos fazer uma História do modo cínico, da prática cínica****,* ***do Cinismo como modo de vida ligado a uma manifestação da verdade.*** *Poderíamos fazê-la a propósito da Arte Moderna, como podemos fazê-la a propósito dos movimentos revolucionários e como pudemos fazê-la a propósito da espiritualidade cristã.* ***Desculpem esses sobrevoos, são anotações, é trabalho possível. Voltaremos da próxima vez a coisas mais sérias sobre o Cinismo antigo. Obrigado.*** *(...) nota –* ***Cinismo e Ceticismo foram duas maneiras de colocar o problema da Ética da Verdade.*** *Seu cruzamento no Niilismo manifesta algo de essencial, de central na cultura ocidental. Esse algo pode ser enunciado brevemente,* ***onde o cuidado da verdade questiona está sem cessar, qual é a forma de existência que possibilita esse questionamento, qual é a vida necessária a partir do momento em que a verdade não seria necessária?*** *(...) Pouco importa a história da doutrina,* ***o importante é estabelecer uma História das Artes de Existência.*** *Neste Ocidente que inventou tantas* ***verdades*** *diversas e moldou Artes de Existência tão múltiplas,* ***o Cinismo não para de lembrar o seguinte, que muito pouca verdade é indispensável para quem quer viver verdadeiramente e que muito pouca vida é necessária quando se é verdadeiramente apegado à verdade****.*

Leituras indicadas (CV – Aulas 6 a 9 – primeira e segunda partes)

Passagens apontadas:

Aula 6 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 1ª. Ed. 2011**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
07.mar. 1984				
1ª. hora	91/2ª.	**1º.**	169	***Recebi esta semana uma carta de uma ouvinte*** *a propósito da* ***parrhesía*** ***e dos diferentes e novos significados*** *que a palavra adquire na literatura cristã.* ***E essa ouvinte me envia algumas referências muito interessantes****. (...) Então,* ***discrição****:* ***ela não põe seu nome nem seu endereço.*** ***Não posso responder portanto.*** ***Em todo caso,*** ***digo a ela que tem toda razão****.* ***Suas referências são interessantíssimas, é justamente*** ***nesse sentido que eu queria ir, se tivesse tempo, este ano****:* ***mostrar a vocês como****, através da própria evolução do termo de* ***parrhesía*** *na Antiguidade greco-romana, chegou-se no Cristianismo* ***a uma espécie de deslocamento dos sentidos da palavra*** ***parrhesía*** *que vamos encontrar na literatura cristã. (...)* ***É a breve resposta a essa carta, resposta simplesmente em forma de promessa que nem tenho certeza de ser capaz de cumprir****.*

	92/1ª.	**3º.**	170	***Voltemos então, humilde e modestamente, à História do Cinismo na Antiguidade**, ao qual eu gostaria de **consagrar esta sessão**. Se não tiver tempo de terminar, continuaremos da próxima vez, **mas gostaria de tentar concluir agora**. Começarei assinalando **alguns problemas a propósito do Cinismo**, que fazem ao mesmo tempo **sua singularidade** entre as outras formas de reflexão e de práticas filosóficas da Antiguidade e também **a dificuldade que há em analisá-lo**. (...)*
	97/2ª. / 98/1ª.	**21**	181/2	*(...) De fato, para os cínicos, o **ensino filosófico não tinha essencialmente como função transmitir conhecimentos**, mas, sobretudo e antes de tudo, **dar aos indivíduos que eram formados um treinamento ao mesmo tempo intelectual e moral. Tratava-se de armá-los para a vida, para que pudessem enfrentar os acontecimentos**. Dessa concepção de **ensino como transmissão de uma armadura para a vida**, e não um conjunto de conhecimentos, Diógenes Laércio dá um **exemplo quando explicar a maneira como Diógenes, o Cínico, concebeu o ensino que devia dar aos filhos de Xeníades**. (...) Mas, logo, Diógenes Laércio acrescenta: **todas essas ciências Diógenes havia ensinado aos filhos de Xeníades na forma de resumos e sínteses**, de maneira a fazer que **as memorizassem** mais facilmente. Ou seja, **as Ciências não são aprendidas em todo o seu desenvolvimento, mas nos princípios essenciais** que são **necessários e suficientes para viver convenientemente**. Esse **ensino era completado com um aprendizado de resistência.** Os filhos de Xeníades tinham de **ser capazes de servir sozinhos**, quer dizer, sem recorrer [a] servidores e escravos. **É o aprendizado da independência. Ele lhes ensinou a usar sempre roupas muito simples, sem túnica e sem calçado. Ensino a caça** (...) que permite que as pessoas que **se virem sozinhas, sejam independentes, pratiquem a autarquia**. O que se captura na caçada e se mata – é com isso que nos alimentamos. **Ele ensinou também uma postura física, uma atitude física extremamente rigorosa**. (...)*
	99/2ª.	**23**	183	*Essa **noção de caminho breve para a virtude**, driblando **o ensino longo e teórico**, é interessante.*
	100/2ª.	**32**	187	*Pronto. Eu **me alonguei um bocado. Daqui a pouco voltaremos sobre o problema do Cinismo histórico e sobre a questão da verdadeira vida entre os cínicos**.*
2ª. hora	102/2ª.	**33**	191	***Desculpem**, eu **me alonguei um pouco nessa apresentação geral do Cinismo**. Gostaria agora de **voltar ao problema que me preocupa e me interessa, para e no qual o Cinismo desempenha um papel**, senão exclusivo, pelo menos **importante**. O problema é o seguinte. Como eu tinha dito da última vez, o **Cinismo se apresenta essencialmente como certa forma de** parrhesía, de dizer-a-verdade, mas que **encontra seu instrumento, seu lugar, seu ponto de emergência na própria vida daquele que deve assim manifestar a verdade ou dizer a verdade, sob a forma de uma manifestação de existência**. (...)*
	103/2ª.	**38**	193	*(...) Essa noção de **verdade – como o não dissimulado, o não misturado, o reto, o imóvel e o incorruptível – é aplicável**, seja em suas quatro significações, seja nesta ou naquela dentre elas, **a maneira de ser, maneiras de fazer, maneiras de se conduzir ou formas de ação**. (...)*
	106/1ª.	**46**	198	*Enfim, quarto significado, quarto valor da expressão bíos alethés, alethés bíos em Platão: essa **vida verdadeira é uma vida que escapa da perturbação, das mudanças, da corrupção e da queda, e se mantém sem modificação na identidade do seu ser.** É essa identidade de vida em relação **a si mesma** que a faz escapar de tudo elemento de alteração e, por um lado, **lhe assegura uma liberdade entendida como independência, não independência, não escravidão, com respeito a tudo o que poderia submetê-la à dominação e ao controle perfeito e de felicidade** (eudaimonia), entendida como **controle de si e gozo de si por si**. Essa **verdadeira vida** como **vida de controle perfeito** e de **felicidade completa é evocada**, como vimos há pouco, **no** Crítias: (...)*
	106/2ª.	**48**	199	*Esse **princípio**, de "**mudar o valor da moeda**", foi utilizado regularmente na tradição cínica com duas finalidades. Primeiro, equilibrar, aproximar, estabelecer uma **simetria** entre Sócrates e Diógenes. (...)*
	107/1ª.	**49**	200	*(...) Que a **moeda não engane sobre o seu verdadeiro valor**, que lhe restituam seu valor impondo-lhe outra efígie, melhor e mais adequada, **é isso que é definido por esse princípio cínico**, tão importante, de **alterar e mudar o valor da moeda**.*
	107/1ª.	**51**	200	***Desculpem-me, estive longe de respeitar o meu contrato e dizer o que devia dizer desta vez. Vou tentar terminar da próxima vez com o Cinismo**.*
Aula 7 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 1ª. Ed. 2011**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**

14.mar. 1984				
1ª. hora	108/2ª.	**1º.**	203	*Vou lhes falar hoje da **vida cínica**, do bíos kynikós enquanto **verdadeira vida**. Como procurei lhes mostrar da última vez, o que no fundo **me parece ao mesmo tempo difícil e importante de compreender no Cinismo é o seguinte paradoxo**, bastante simples em si mesmo, no entanto. Por um lado, **o Cinismo apresenta na forma de um conjunto de características que são comuns às diversas Filosofias da época** – há certa banalidade nas teses propostas, nos princípios recomendados; e, por outro lado, ele **é marcado por um escândalo que sempre o acompanha, uma reprovação com que o rodeiam, um misto de zombarias, de repulsão, de apreensão, pelas quais se reagiu à sua presença e a suas manifestações**. (...)*
	109/1ª.	**2º.**	204	*Assim, ao mesmo tempo que **se reconhecem tão facilmente no Cinismo, os filósofos se demarcam dele violentamente com uma caricatura repulsiva**. Eles [o] apresentam como uma **espécie de alteração inaceitável da Filosofia**. (...)*
	109/1ª. e 2ª.	**4º.**	204/5	*O **Cinismo** constituiu, e **é esse o seu paradoxo, os elementos mais comuns da Filosofia em pontos de ruptura para a Filosofia.** É isso que é preciso procurar compreender: **como o Cinismo pode dizer no fundo o que diz a todo mundo e tornar inadmissível o próprio fato de dizer?** (...) O **Cinismo**, parece-me, **faz surgir sob uma nova luz, dá uma forma nova a esse grande e velho problema, ao mesmo tempo político e filosófico, da Coragem da Verdade, que havia sido tão importante em toda a Filosofia Antiga**. Poderíamos traçar muito esquematicamente o seguinte esboço.*
	109/2ª.	**5º.**	205	*(...) a brabura **política** do dizer-a-verdade.*
	109/2ª.	**6º.**	205	*(...) **ironia socrática**, ironia que consiste em fazer as pessoas **dizerem e em** fazê-las progressivamente **reconhecer que o que elas dizem saber, o que elas pensam saber, na verdade não sabem**. (...)*
	109/2ª.	**7º.**	205	*(...) A **coragem cínica** da verdade consiste em conseguir fazer condenar, rejeitar, desprezar, insultar, pelas pessoas a própria manifestação do que elas admitem ou pretendem admitir no nível dos princípios. (...) **o escândalo cínico**.*
	109/2ª. e 110/1ª.	**8º.**	205/6	*(...) No caso do **escândalo cínico** – **é isso que me parece importante e que merece ser retido, isolado** –, **arrisca-se a vida, não simplesmente dizendo a verdade, por dizê-la, mas pela própria maneira como se vive**. (...)*
	110/1ª.	**10**	206	*Desde a origem da Filosofia, e talvez, no fundo, até hoje mesmo e a despeito de tudo, o Ocidente sempre admitiu que **a Filosofia não é dissociável de uma existência filosófica, que a prática filosófica deve sempre ser mais ou menos uma espécie de exercício de vida**. É nisso que a Filosofia se distingue da Ciência. Mas ao mesmo tempo que **coloca com estardalhaço, em seu princípio, que filosofar não é simplesmente uma forma de discurso, mas também uma modalidade de vida, a Filosofia Ocidental** – e essa foi sua história e esse foi talvez seu destino – **eliminou progressivamente**, ou pelo menos negligenciou e manteve sob tutela, o **problema dessa vida filosófica**, que, como ela havia no entanto postulado de início, **não podia ser dissociado da prática filosófica**. (...)*
	111/1ª.	**13**	208	*(...) A questão da **vida filosófica** não cessou de aparecer como **uma sombra**, cada vez mais inútil, **da prática filosófica.** Essa negligência da vida filosófica possibilitou que **a relação com a verdade não pudesse mais se validar e se manifestar agora a não ser na forma do saber científico**.*
	111/1ª.	**14**	208	*(...) **Eis porque o Cinismo me interessa e o que eu gostaria de tentar identificar com ele. Vocês estão vendo como o estudo dele pode, a meu ver, se relacionar à questão das práticas e das artes de Existência**: (...)*
	111/1ª.	**15**	208	*Gostaria agora de estudar **como o Cinismo colocou a questão da vida filosófica e como a praticou**. (...)*
	111/2ª.	**16**	209	***Primeiro**, para o Cinismo, a **Filosofia é uma preparação para a vida** – (...)*
	111/2ª.	**17**	209	***Segundo**, essa preparação para a vida – aqui também, princípio bem conhecido que vocês reconhecem facilmente – **implica ocupar-se antes de tudo de si mesmo**. (...)*
	111/2ª.	**18**	209	***Terceiro** (...) o de que, para se ocupar de si mesmo, **deve-se estudar apenas o que é realmente útil na e para a existência**. (...)*
	112/1ª.	**19**	210	*Quarto, enfim. Você **precisa tornar a vida conforme aos preceitos que formula**. (...) **Só pode haver verdadeiro Cuidado de Si se os Princípios formulados como princípios Verdadeiros forem ao mesmo tempo garantidos e autenticados pela Maneira como se Vive**.*

	112/1ª;	**20**	210	*Nisso tudo,* ***vocês reconhecem princípios que são totalmente comuns e tradicionais.*** *Mas a esses quatro princípios tão gerais, tão comuns, que vocês encontram tanto em Sócrates como nos estoicos ou até nos epicuristas,* ***os cínicos acrescentavam um quinto, bem diferente, particular deles e sinal ético. Esse princípio eu evoquei da última vez ao concluir. É o princípio segundo o qual é preciso "****parakharáttein tò nômisma****" (alterar, mudar o valor da moeda).*** *Princípio difícil, princípio obscuro, princípio já partir do qual foram apresentadas muitas interpretações. (...)*
	112/2ª. e 113/1ª.	**23**	211/2	*O que é importante, o que em todo caso* ***eu gostaria de reter, é que o princípio "altera a tua moeda", "muda o valor da tua moeda", é tido como um princípio de vida, inclusive o princípio mais fundamental e mais característico dos cínicos****. (...)*
	113/1ª.	**24**	212	*(...) o preceito fundamental é* ***"reavalia o valor da tua moeda****"; mas essa reavaliação só poderia ser feita pelo canal e o meio do "****conhece-te a ti mesmo****", que* ***substitui a moeda falsa da opinião que temos de nós mesmos, que os outros têm de você, por uma moeda verdadeira que é a do conhecimento de si****. Podemos* ***manipular nossa existência, podemos cuidar de nós mesmos como de uma coisa real, podemos ter em nossas mãos a moeda verdadeira da nossa existência verdadeira*** *contanto que* ***nos conheçamos a nós mesmos****. (...)*
	114/1ª.	**29**	214/5	*Procurarei desenvolver tudo isso com* ***mais precisão daqui a pouco****. No que* ***eu queria insistir agora é que, vocês estão vendo, essa alteração da moeda****, essa mudança do seu valor, tão constantemente associadas ao Cinismo, querem sem dúvida* ***dizer algo como: trata-se de substituir as formas e os hábitos****: que costumam marcar a existência e lhe dar sua figura, pela efígie dos* ***princípios tradicionalmente admitidos pela Filosofia****. Mas, pelo próprio fato de que esses princípios são* ***aplicados à própria vida em vez de serem simplesmente mantidos no elemento do logos, pelo próprio fato de que conformam a vida assim como a efígie de uma moeda enforma o metal no qual é impressa****, por isso mesmo* ***faz-se que as outras vidas, a vida dos outros, apareça como não sendo nada mais que uma moeda falsa, uma moeda sem valor****. (...)*
	114/2ª.	**30**	215	*(...) Não a questão do* ***outro mundo****, mas* ***da vida outra****. O* ***outro mundo*** *e a* ***vida outra*** *foram,* ***me parece****, no fundo,* ***os dois grandes temas, as duas grandes formas, os dois grandes limites entre os quais a Filosofia Ocidental não cessou de se desenvolver****.*
	115/1ª. e 2ª.	**34**	216/7	*(...) Será que* ***a vida filosófica****, será que a* ***verdadeira vida****, não pode, não deve ser obrigatoriamente* ***uma vida radicalmente outra?***
	115/2ª.	**36**	217	*Nos movimentos gnósticos, no* ***Cristianismo****,* ***tentou-se pensar a vida outra, a vida de ruptura, a vida de ascese, a vida sem medida comum com a existência [ordinária] como condição para o acesso ao outro mundo.*** *E é* ***essa relação*** *entre a* ***vida outra e o outro mundo*** *– tão profundamente marcada no* ***cerne do ascetismo*** *cristão pelo princípio de que* ***a vida outra é que vai levar ao outro mundo – que vai se encontrar radicalmente questionada na Ética Protestante****, e por Lutero quando* ***o acesso ao outro mundo poderá ser definido por uma forma de vida absolutamente conforme a própria existência neste mundo****.* ***Levar a mesma vida para chegar ao outro mundo****,* ***é essa a fórmula do Protestantismo****. E é a partir desse momento que* ***o Cristianismo se torna moderno****.*
	115/2ª.	**37**	217	*Vamos parar* ***três minutos, depois retomaremos o problema da vida outra****.*
2ª. hora	117/2ª.	**38**	221	*Na análise da* ***vida cínica, eu havia indicado quatro aspectos: a vida não dissimulada, a vida independente, a vida reta e a vida soberana, senhora de si mesma****.* ***Procurarei mostrar como****, a partir desses* ***temas****, apoiando-se neles e fazendo-os* ***atuar****,* ***a prática do Cinismo*** *e da* ***Vida Cínica*** *consistia precisamente em revertê-los, até fazer deles um escândalo****.*
	117/2ª.	**39**	221	*Primeiro,* ***a vida não dissimulada****. (...)*
	119/2ª.	**44**	225	*Em segundo lugar, agora,* ***a vida sem mistura****. (...)*
	122/2ª.	**60**	231	*(...) Essa* ***vida reta*** *era uma vida* ***conforme à natureza****, mas era também uma* ***vida conforme às leis****. (...)*
	124/1ª.	**66**	234	*(...) Restaria o quarto elemento, o da* ***vida imutável, da vida sem corrupção nem decadência, da vida de soberania****. Precisaria mostrar a vocês como essa vida é* ***revertida pelos cínicos****.* ***Procurarei lhes mostrar da próxima vez, pois isso nos conduz muito exatamente a um outro momento, a uma outra figura: a verdadeira vida na espiritualidade do ascetismo cristão****.*
Aula 8 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 1ª. Ed. 2011**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**

21.mar. 1984				
1ª. hora	125/2ª.	**Nota e 1º.**	237	***Nota** – (“Vou tentar **dar duas horas de aula hoje**, mas não tenho muita certeza de chegar ao fim, **porque estou um pouco, estou até bem gripado**. Então, vou fazer o possível. **Desculpem-me se pararmos um tempinho**”.) **Gostaria hoje de terminar o que havia começado da última vez**, isso é, **a reversão cínica dos temas da verdadeira vida**. Tínhamos procurado **ver a prática da verdadeira vida**, levada **ao limite pelos cínicos, dramatizada por eles sob várias formas, se tornar a manifestação escandalosa da vida outra**. E é essa passagem, essa **inversão**, essa transformação **da verdadeira vida em vida outra** que me parece ter sido a **origem**, o cerne do **escândalo** cínico.*
	125/2ª.	**3º.**	237	*Vida **nua**, vida **mendicante**, vida **bestial**, ou ainda vida **de impudor**, vida **de despojamento** e vida **de animalidade**: é isso tudo que surge com os cínicos, nos limites da Filosofia Antiga. (...)*
	126/2º.	**7º.**	239	*Mas – e esse é **outro aspecto** **igualmente muito importante no tema geral da vida soberana na Antiguidade** –, a partir do momento em que e pelo próprio fato de que ele **é relação consigo e gozo de si mesmo, a vida soberana também funda, ou se abre para**, **uma relação com o outro e os outros**. (...)*
	126/2º.	**8º.**	239	*Essa **relação pessoal é a relação do mestre com o aluno**. É também, e com frequência, **a relação do amigo com o amigo**, como acontecia no caso de Sêneca, por exemplo. (...)*
	126/2ª. e 127/1ª.	**9º.**	239/40	*A **vida soberana é**, portanto uma **vida de ajuda e de socorro aos outros (aluno ou amigo)**. Mas ela é **útil e benéfica aos outros de outra forma** também: na medida em que, **por si** mesma, ela **é uma espécie de lição**, lição **de alcance universal que você dá ao gênero humano pela própria maneira como vive e pela maneira como**, ostensivamente, aos olhos de todos, **leva essa vida**. (...)*
	127/1ª.	**11**	240	*Mas há que compreender que essa atividade, pela qual **você é útil aos outros no exercício de uma vida soberana sobre si** mesma, é de certo modo um excedente, um excesso, ou antes, ela não é nada mais, nada menos que **a outra face da relação consigo**. Exercer sobre si o **controle perfeito, atestar aos olhos dos outros esse controle e, por esse testemunho, ajudá-los, guiá-los, servir-lhes de exemplo e de modelo** não são mais que os diversos aspectos de uma só e mesma **soberania**. Ser soberano sobre si e ser útil aos outros, **gozar a si** mesmo **e somente a si** mesmo **e**, ao mesmo tempo, **proporcionar aos outros a ajuda de que necessitam em seus embaraços**, (...)*
	128/1ª.	**15**	242	*Essa posição do **cínico como antirrei**, como o verdadeiro **rei** que, pela própria verdade da sua monarquia, **denuncia e faz surgir a ilusão da realeza política, é importantíssima no Cinismo.** (...)*
	130/1ª.	**27**	246	***Vocês estão vendo portanto que o cínico presta serviço de um modo bem diferente do que pelo exemplo de sua vida ou pelos conselhos que pode dar**. Ele é útil porque **briga**, é útil porque **morde**, é útil porque **ataca**. E os cínicos aplicavam com frequência a si mesmos esses qualificativos, essa **descrição de sua missão como uma missão de combate, comparando-se àqueles competidores** que, nos jogos e nos concursos, tentam superar os outros – e nesse momento o **cínico se define como atleta** –, ou ainda se comparando com os **soldados de um exército**, que devem ou montar guarda, ou enfrentar os inimigos e entrar num corpo a corpo com eles.*
	130/2ª.	**30**	247	*O cínico **é um combatente** cuja luta pelos outros e contra os inimigos toma a forma de **resistência**, do **despojamento**, da **provação perpétua de si sobre si**, mas também da **luta na humanidade**, em relação à humanidade, pela humanidade inteira. **O cínico é um rei de miséria**, **um rei de resistência, um rei de dedicação**. Mas **é um rei que combate**, **que combate ao mesmo tempo por si mesmo e pelos outros**.*
	133/2ª.	**43**	253	***Vocês estão vendo assim que o cínico é aquele que**, retomando **os temas** tradicionais da verdadeira vida na Filosofia Antiga, **transpõe esses temas, reverte-os em reivindicação e afirmação da necessidade de uma vida outra**. E, depois, através da imagem e da figura do **rei de miséria**, ele **transpõe mais uma vez essa ideia da vida outra em tema de uma vida cuja alteridade deve levar à mudança do mundo. Uma vida outra para um mundo outro.***
	133/2ª.	**45**	253	***Fico por aqui agora. Na segunda hora**, **apesar de não estar em forma**, **vou procurar rapidamente um texto de Epicteto** (a famosa conversação 22 do livro III), onde **há uma descrição bem precisa da missão cínica**. E **encontraremos**, nessa passagem, esses temas **aplicados por Epicteto**.*
2ª. hora	135/2ª.	**46**	257	***Vou procurar fazer rapidamente com vocês a leitura do capítulo 22 do terceiro livro das** Conversações de Epicteto. É um texto interessantíssimo na medida em que **se trata da descrição da missão cínica**. (...)*

	137/1ª.	**57**	260	*Nesse texto de Epicteto,* ***a missão filosófica vai adquirir um sentido um pouco diferente****. Pela missão,* ***o cínico é vinculado a si mesmo****, claro, a essa obrigação, mas essa ideia de missão tem essencialmente* ***por efeito afastar da profissão de cínico todos os que não têm direito a ela e todos os que não foram designados para ela****. (...)*
	137/2ª.	**58**	261	*Recebe-se portanto a* ***missão de ser cínico****. Mais uma vez,* ***todo o mundo deve ser capaz da opção da vida filosófica****. Em compensação, alguns são* ***missionários da Filosofia, fazem profissão de Filosofia****. (...)*
	139/1ª.	**66**	264	*Essa* ***missão de guerra filosófica comporta o quê?*** *Primeiro, comporta* ***tudo o que já se conhece****: a* ***dureza*** *para com si mesmo, todas as* ***privações que o cínico se impõe a si*** *mesmo. (...)*
	139/2ª.	**70**	265	*Se* ***o Cinismo****, nessa* ***prática da resistência****, tece assim* ***vínculos com a humanidade inteira****, qual será agora, sobre o fundo desse* ***laço de amizade com a humanidade inteira****, a atividade do cínico e sua tarefa* ***missionária? O cínico será – encontramos a palavra ainda há pouco – o*** *katáskopos (o batedor), ou ainda o episkopos (eu ia dizer: o bispo) do gênero humano a que ele se dirige.*
	141/1ª.	**73**	268	***Na próxima vez, que será a última, vou procurar retomar o tema da*** *parrhesía* ***e lhes mostrar como****,* ***pelo próprio modo de ser dos cínicos****,* ***os valores da*** *parrhesía* ***se flexibilizaram e qual configuração eles começam a tomar no Cristianismo****.*
Aula 9 / Parte	**Pág. PDF / pos.**	**Par.**	**Pág. 1ª. Ed. 2011**	**Passagem do Texto (palavra pronunciada em francês, gravada, transcrita e traduzida para o português do Brasil)**
28.mar. 1984				
1ª. hora	142/2ª.	**1º.**	271	***Algumas palavras primeiro sobre a*** *parrhesía* *do cínico,* ***seguidas de indicações*** *sobre a* ***evolução do termo*** *parrhesía* *nos autores cristãos dos primeiros séculos. E depois, eventualmente,* ***se tiver tempo, procurarei situar um pouquinho o que disse a vocês, este ano e nos anos anteriores, no âmbito mais geral que quis dar a essas análises****.*
	143/2ª.	**6º.**	273	*(...) Há várias maneiras de* ***dizer a verdade na vida cínica****.*
	143/2ª.	**7º.**	273	*Primeira via, primeiro caminho,* ***a relação com a verdade é uma relação imediata, uma relação de conformidade na conduta, de conformidade até a verdade no corpo****. (...)*
	144/1ª.	**8º.**	274	*Mas* ***a vida cínica tem outras responsabilidades****, outras* ***tarefas****, em relação* ***à verdade.*** *A vida cínica deve comportar também* ***um exato conhecimento de si****. (...)*
	144/1ª.	**9º.**	274	*Mas esse* ***conhecimento de si deve ser igualmente outra coisa****. Não só estima por si, mas também* ***vigilância perpétua de si sobre si, vigilância que deve se concentrar essencialmente no próprio movimento das representações****. (...)*
	144/2ª.	**10**	275	*Mas essa* ***relação com a verdade de si*** *mesmo, daquilo* ***de que somos capazes e do fluxo das representações*** *deve se acompanhar de* ***outra****, que* ***é uma relação de vigilância com respeito aos outros****. (...)*
	146/1ª. e 2ª.	**18**	278/9	*Eis, grosso modo,* ***o que eu queria dizer sobre o Cinismo****. Meu projeto – e* ***aqui eu passo para a segunda parte do que queria lhes dizer hoje*** *– e aqui eu passo para a* ***segunda parte do que queria lhes dizer hoje – não era me deter no Cinismo****,* ***mas mostrar como o Cinismo podia e havia efetivamente conduzido a uma outra forma, a uma outra definição das relações entre a verdadeira vida, a vida outra e a*** *parrhesía,* ***o discurso de verdade****. (...)*
	146/2ª.	**21**	279	***Procurarei talvez continuar no ano que vem*** *– a confirmar,* ***confesso que ainda não sei, ainda não me decidi –*** *a explorar um pouco esses temas.* ***Procurarei talvez dar seguimento a essa História das Artes de Viver, da Filosofia como Forma de Vida, do Ascetismo em sua relação com a verdade, justamente, depois da Filosofia Antiga, no Cristianismo****.*
	146/2ª.	**22**	279	*Em todo caso, o que gostaria de fazer hoje é simplesmente propor um esboço brevíssimo, uma espécie de* ***ponto de partida para análises desse gênero. Ponto de partida para mim, se eu puder dar prosseguimento a elas; incitação, se vocês as retomarem por sua vez.*** *O que* ***vou lhes dizer é*** *portanto de todo provisório, de todo incerto e de todo flutuante.* ***São ideias que me ocorreram, que procurei apoiar com alguns textos e referências (mas, é claro, com reservas, e talvez fosse necessário reelaborar, voltar à estaca zero e recomeçar de um***

				modo totalmente diverso). *Em todo caso,* ***eis como veria as coisas****. Se eu tivesse de analisar* ***a passagem de um ascetismo pagão a um ascetismo cristão****, parece-me por ora que* ***iria mais ou menos na seguinte direção****.*
	147/1ª.	**23**	280	*Primeiro – e isso é bem* ***evidente*** *–, seria preciso* ***tentar reconstruir um pouco a continuidade****, já bem conhecida e identificada,* ***entre as práticas de ascese****,* ***as formas de resistência, os modos de exercício*** *que encontramos no Cinismo e os que encontramos no Cristianismo. (...)*
	148/2ª.	**29**	283	*(...) Vamos fazer* ***uma pausa de cinco minutos****, e depois falamos da parrhesía nos* ***primeiros textos cristãos****.*
2ª. hora	149/2ª.	**30**	285	***Algumas indicações****, aqui também* ***sob reserva e a título de hipótese****, a propósito da curiosíssima evolução do sentido do termo parrhesía nos primeiros textos cristãos.* ***Para dizer a verdade, gostaria de repartir essas indicações em torno de três problemas****.* ***Primeiro****,* ***o uso da palavra nos textos pré-cristãos*** *(aqueles provenientes dos meios judaico-helenísticos, essencialmente em Filon de Alexandria e na versão dos Setenta [da Bíblia]);* ***segundo****, a noção de parrhesía* ***nos textos neotestamentários****;* ***terceiro****, enfim, a parrhesía* ***nos textos apostólicos****, sobretudo nos textos patrísticos assim como os da ascética cristã dos primeiros séculos.*
	149/2ª.	**31**	285	***Algumas palavras primeiro*** *sobre o uso do termo* ***nos textos judaico-helenísticos****. (...)*
	151/1ª.	**38**	288	***Em segundo lugar****, na literatura* ***neotestamentária*** *agora, o termo parrhesía intervém um certo número de vezes, e com um sentido* ***diferente*** *do que acabamos de ver na tradição judaico-helenística,* ***diferente*** *também, é claro, do que encontrávamos no uso grego.*
	152/1ª.	**41**	290	***Agora – é aqui que as coisas se tornam sem dúvida mais complicadas****, em todo caso mais interessantes –,* ***a ascética dos primeiros séculos, e de depois também.*** *A parrhesía começa então a aparecer com um* ***valor ambíguo****. (...) Essa ambiguidade vai ser* ***encontrada****, até certo ponto, mas profundamente* ***transposta****.*
	152/1ª.	**42**	290	*Primeiro, em seu* ***valor positivo****, a parrhesía aparece como uma espécie de* ***virtude-ponte****. (...)*
	153/1ª.	**45**	292	*No entanto, à medida que na vida do Cristianismo, na* ***prática cristã****, nas instituições cristãs, vai* ***se destacar o princípio da obediência****, tanto na* ***relação consigo*** *mesmo como* ***na relação com a verdade****, essa relação* ***de confiança*** *(...) vai como que* ***se embaraçar****. (...)*
	153/2ª.	**46**	293	*Tudo isso, claro, precisaria ser* ***mais elaborado, mas vocês estão vendo que*** *– a partir, digamos, do séc. IV –* ***se desenvolvem no Cristianismo as estruturas de autoridade pelas quais o ascetismo individual vai se encontrar como que encastrado em estruturas institucionais*** *como [, por um lado,] as* ***do cenobitismo e do monacato coletivo*** *e, por outro lado, as* ***do pastorado****, pelas quais* ***a conduta das almas vais ser confiada a pastores, padres e bispos****. (...)*
	153/2ª.	**47**	293	*Essa parrhesía, que tinha se tornado portanto essa espécie de* ***relação de confiança****,* ***de abertura de coração que podia ligar o homem a Deus****, vai* ***desaparecer como tal****, ou antes* ***vai reaparecer como confiança sob o aspecto de um defeito****, sob o aspecto de um* ***risco****, sob o aspecto de um vício. (...)*
	154/2ª.	**50**	295	*(...)* ***Onde há obediência, não pode haver*** *parrhesía. (...)*
	154/2ª.	**51**	295	*Parece-me,* ***e me deterei aqui****, que vemos se marcar no* ***Cristianismo****,* ***através dessa clivagem na noção de parrhesía****,* ***a oposição entre duas grandes matrizes, dois grandes núcleos da experiência cristã****. Como eu lhes dizia, a noção de parrhesía nesses textos patrísticos não é uma noção universalmente, uniformemente, continuamente negativa. Há uma* ***concepção positiva*** *e uma concepção* ***negativa*** *da parrhesía. (...)*
	155/1ª.	**52**	296	*E vocês têm, no Cristianismo,* ***outro polo, um polo antiparrhesiástico que funda não a tradição mística, mas a tradição ascética****. É o polo segundo o qual* ***a relação com a verdade só pode ser estabelecida na obediência*** ***temerosa e reverenciosa em relação a Deus****, e sob a* ***forma de uma decifração suspeitosa de si****, através das* ***tentações*** *e das* ***provações****. (...)*
	155/2ª.	**54**	297	*(...)* ***Verdade da vida antes da verdadeira vida:*** *foi essa* ***inversão*** *que o ascetismo cristão* ***modificou*** *fundamentalmente* ***um ascetismo antigo, que sempre aspirava a levar ao mesmo tempo a verdadeira vida e a vida de verdade*** *e que, pelo menos* ***no Cinismo****,* ***afirmava a possibilidade de levar essa verdadeira vida de verdade****.*
	155/2ª.	**55**	297	***Bom, olhem, eu tinha algumas coisas a dizer no âmbito dessas análises****. (...) notas – (...) a constituição* ***ética de si*** *mesmo supõe a aquisição de alguns* ***conhecimentos*** *mais ou menos numerosos e complexos que dizem respeito a* ***domínios*** *mais ou menos extensos e mais ou menos distantes ou próximos do próprio sujeito: a verdade fundamental sobre o mundo, a vida, o ser humano etc.;* ***verdades práticas***

				sobre o que convém fazer nessas ou naquelas circunstâncias, em suma, todo um conjunto de coisas a aprender: as *mathémata. Mas,* ***a constituição de si mesmo como sujeito ético implica também um outro jogo de verdade: não mais o do aprendizado, da aquisição de proposições verdadeiras com que nos armamos, nos equipamos para a vida e seus acontecimentos****, mas o* ***da atenção dada a nós mesmos, ao que somos capazes de fazer****, e esses jogos de verdade não são do domínio das* *mathémata,* *não são coisas que se ensinam e se aprendem,* ***são exercícios que fazemos sobre nós*** *mesmos****: exame de si; provas de resistência e outros controles das representações; dimensão da*** *áskesis. Não é tudo: não basta esse exercício da verdade sobre si mesmo. Ele não é possível, ele só encontra um fundamento na base da* ***atitude que é da Coragem da Verdade: ter a coragem de dizer a verdade sem nada dissimular e a despeito dos perigos que isso comporta. E é aí que encontramos a noção de*** *parrhesía****: noção política em sua origem e que, sem perder esse significado primeiro, se inflete juntando-se ao princípio do cuidado de si****. (...) Mas já é tarde demais. Então, obrigado.*

Curso de 1984

Fim