

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Antônio Luiz de Moraes

**GOVERNAMENTALIDADE E AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO:
A conduta ética como ação política em Foucault**

Porto Alegre
2015

Antônio Luiz de Moraes

**GOVERNAMENTALIDADE E AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO:
A conduta ética como ação política em Foucault**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Alfredo Veiga-Neto

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Porto Alegre
2015

Antônio Luiz de Moraes

**GOVERNAMENTALIDADE E AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO:
A conduta ética como ação política em Foucault**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto — UFRGS — Orientador

Professora Dra. Clarice Salete Traversini — UFRGS

Professor Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro — UFRGS

Professora Dra. Maria Cláudia Dal'Igna — UNISINOS

Professora Dra. Kamila Lockmann — FURG

À Janaina, minha querida esposa, gentil e perspicaz interlocutora.

Às minhas filhas, Fernanda e Gabriela, fontes de inspiração e motivação.

Aos meus pais, meus primeiros educadores.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao professor Alfredo, meu orientador, por sua generosa confiança e seu extremo respeito dispensados a nós, seus orientandos, com quem, em seu exemplo, tenho aprendido muito sobre educação.

Na pessoa do professor Alfredo, gostaria de agradecer a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Agradeço-lhes a oportunidade de estudar em uma universidade pública.

Agradeço ao professor Jorge Ribeiro e às professoras Clarice Traversini, Maria Cláudia Dal'Igna e Kamila Lockmann que gentilmente aceitaram o convite para Banca Examinadora. Da mesma forma, gostaria de agradecer aos professores Nilton Pereira e Silvio Gallo que participaram da Banca de Qualificação da proposta de tese.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS): Débora, Gustavo, Isabela, Jairo, Maria Isabel, Rodrigo, Roseli, Tatiana. Agradeço-lhes o carinho e a frutuosa parceria.

Agradeço aos meus colegas de trabalho com quem compartilho ideais em educação. Da mesma forma, agradeço a todos os familiares e amigos pela torcida.

Por fim, gostaria de fazer um agradecimento muito especial à minha esposa Janaina e às minhas filhas Fernanda e Gabriela pela demonstração de grande paciência e apoio incondicional nestes anos de estudo intensivo.

Em outras palavras, se considerarmos a questão do poder, do poder político, situando-a na questão mais geral da governamentalidade — entendida a governamentalidade como um campo estratégico de relações de poder, no sentido mais amplo, e não meramente político, entendida pois 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. [...] Isto 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 e é em torno destas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética. (FOUCAULT, 2006b, p. 306-307).

RESUMO

Esta tese tem como objeto do pensamento e horizonte de pesquisa a questão da autoridade na educação. Procurando situar-me no âmbito mais geral dos Estudos Foucaultianos e utilizando a descrição como ferramenta para a construção de determinadas noções que me parecem úteis para compor uma certa maneira de entender, um certo modo de pensar, argumento que a autoridade, entendida como uma imagem de força e controle, liga-se à certa forma de aleturgia. Nesse sentido, problematizo a governamentalidade, no contexto mais específico dos estudos de Foucault sobre as relações entre sujeito e verdade, como uma forma de aleturgia da ética. Descrevo que a governamentalidade no "último Foucault" ocupa-se, centralmente, da formação do *éthos* para acesso à verdade e constituição de um sujeito de conduta ética — a conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta — configurando-se esta como ação política. O governo de si é pensado como condição do governo dos outros ou, dito de outro modo, o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si. Procuo mostrar que, na Contemporaneidade, é possível verificar uma ênfase em certa aleturgia que chamo de "aleturgia da igualdade" que se ocupa do estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos com a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. Descrevo que essa aleturgia define uma imagem de força e controle da lei que compõe uma imagem tutelar da autoridade, onde o governo dos outros é pensado, então, como desvinculado do governo de si. Sustento a tese de que no campo da Educação é possível observar um enfraquecimento da imagem tradicional da autoridade e o correlato fortalecimento de uma imagem tutelar da autoridade, composta pela definição de uma imagem de força e controle da lei, que é produzida por meio do avanço da aleturgia da igualdade nesse campo. Diante disso, proponho ensaiar pensar a governamentalidade em articulação com a educação, por meio da qual se define uma imagem de força e controle da conduta ética e se compõe uma imagem ética da autoridade, onde a verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer torna-se critério da ação política. Concluo que a governamentalidade poderá nos ajudar a pensar de outro modo a questão da autoridade na educação e, ao mesmo tempo, contribuir para que o professor, numa relação de soberania consigo mesmo, acredite no valor político da sua conduta ética e se reconheça como protagonista do processo educacional. Como material analítico, utilizo a descrição de fragmentos de documentos, legislações, decisões judiciais e cenas escolares.

Palavras-chave: **Governamentalidade. Autoridade. Conduta ética. Ação política. Educação.**

MORAES, Antônio Luiz de. **Governamentalidade e Autoridade na Educação**: A conduta ética como ação política em Foucault. Porto Alegre, 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

ABSTRACT

This paper, as an object of thinking and a horizon of a research, aims at the question on the authority in education. Attempting to focus on a larger range of the Foucauldian studies and using the description as a tool for the building of some notions, which are useful to compose a certain form of understanding, a certain form of thinking, argument that the authority, understood as an image of power and control, connected with a certain kind of alethurgy. In this way, I problematize governmentality, within a more specific context of Foucault's studies on the relations between the individual and the truth, as a form of ethical alethurgy. I describe that the governmentality in the "last Foucault", deals centrally with the formation of *êthos* in order to access truth and the constitution of ethical practice — the practice in which the individual is seen as the moral one of his own practice — constituting, the ethical practice as a political action. Self-governance is thought as a condition of the governance of the others or, in other words, the governance of the others is thought as indexed to self-governance. I am engaged in exposing that, in Contemporaneity, it is possible to verify an emphasis on what I call "alethurgy of equality", which is involved with the establishment of the truth of the intrinsic equality of all individuals with the related statement of the individual independence of each one as a maximum value. I describe that this alethurgy defines an image of power and control of the law, which composes a tutelary image of authority in which the governance of the others is thought, then, disassociated from the self-governance. I sustain that, in the educational field, it is possible to observe a sort of weakening of the traditional image of authority and the correlation of the strengthening of the tutelary image of the authority. It is established for the definition of an image of power and control of the law, produced for the sort of a very great advance of alethurgy of equality in such field. According to what I already mentioned, I propose to essay the thinking of ethical governmentality articulated with education, as a means of an image of power and control of an ethical practice; composed of an ethical image of authority. It is considered in a way that the truth is shown either through the positivity of the ethical practice or the observable link between saying and doing, which becomes the condition of a political action. Summing up, I do believe ethical governmentality can help us to think in another form of other questions of authority in education and, at the same time, contribute for the teacher – in a relation of sovereignty with himself - believe in his political value of his ethical practice and recognize himself as the protagonist of the educational process. As an analytical material, I resort of descriptions of fragments of documents, legislation, legal decisions and school questions.

Keywords: **Governmentality. Authority. Ethical Practice. Political Action. Education.**

MORAES, Antônio Luiz de. **Governamentalidade e Autoridade na Educação: A conduta ética como ação política em Foucault.** Porto Alegre, 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANATEL — Agência Nacional de Telecomunicações

CCDH-AL/RS — Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul

CEED/RS — Conselho Estadual de Educação/RS

CNE/CP — Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno

DUDH — Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA — Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU — Organização das Nações Unidas

PNDH I — Plano Nacional de Direitos Humanos I

PNDH II — Plano Nacional de Direitos Humanos II

PNDH-3 — Plano Nacional de Direitos Humanos III

PNEDH — Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

SEDH/PR — Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República

LISTA DE QUADROS

Fragmento 1 - Dignidade Inerente a Todos os Membros da Família Humana	96
Fragmento 2 - Todos os Seres Humanos Nascem Livres e Iguais	97
Fragmento 3 - Direitos Humanos Como Verdadeira Política de Estado	99
Fragmento 4 - Toda Pessoa Tem Direitos Inerentes à sua Natureza Humana	100
Fragmento 5 - Para Concretização do Princípio da Igualdade	101
Fragmento 6 - Dignidade Inerente e dos Direitos Iguais e Inalienáveis	108
Fragmento 7 - Direitos Fundamentais Inerentes à Pessoa Humana I	109
Fragmento 8 - Direitos Fundamentais Inerentes à Pessoa Humana II	109
Fragmento 9 - Condição de Igualdade na Orientação das Relações	110
Fragmento 10 - Pedido de Indenização por Dano Material, Moral e Estético	111
Fragmento 11 - Dever de Exercer Permanente Vigilância Sobre Seus Alunos	112
Fragmento 12 - Briga que Deveria Ser Contida por Severa Disciplina	113
Fragmento 13 - Obrigação de Zelar pela Integridade Física e Moral dos Alunos	113
Fragmento 14 - Não Fica Sentado de Jeito Nenhum	125
Fragmento 15 - Mas Não Muda de Postura	125
Fragmento 16 - E Não Me dá Ouvidos	126
Fragmento 17 - Demonstrando Falta de Respeito Comigo	126
Fragmento 18 - Pediu Desculpas à Colega e a Mim, Professor	128
Fragmento 19 - Comprometeram-se a Brincar Com Respeito e Amizade	129
Fragmento 20 - Foi Mal, Vamos Terminar o Trabalho Sem Incomodar	129
Quadro 1: A Governamentalidade no "último Foucault" Comparada à Aleturgia da Igualdade	132
Fragmento 21 - Uso do Telefone Celular na Sala de Aula	135

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 DELINEAMENTOS E DESLOCAMENTOS	13
1.1 A AUTORIDADE COMO LIGADA À CERTA ALETURGIA	19
1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA: UM TRABALHO DO PENSAMENTO	26
2 PENSAR COM FOUCAULT	34
2.1 FOUCAULT, GENEALOGISTA DO SUJEITO	35
2.2 FOUCAULT, INTELECTUAL ESPECÍFICO	39
3 GOVERNAMENTALIDADE NO "ÚLTIMO FOUCAULT"	42
3.1 A LIBERDADE NAS RELAÇÕES DE PODER	44
3.2 FORMAÇÃO DO <i>ÊTHOS</i> E ACESSO À VERDADE	49
3.3 RELAÇÕES ENTRE SUJEITO E VERDADE	56
3.3.1 Pensamento, verdade e poder	62
3.3.2 Trilhar o caminho de pequenas certezas	64
3.4 A <i>PARRESÍA</i> INDEXADA À FORMAÇÃO DO <i>ÊTHOS</i>	68
3.4.1 O vínculo observável entre o dizer e o fazer	71
3.4.2 A verdade manifestada na positividade da conduta ética	76
4 AMBIGUIDADES DA IGUALDADE	82
4.1 FIM DA AUTORIDADE E CRISE NA EDUCAÇÃO?	84
4.2 ALETURGIA DA IGUALDADE E IMAGEM TUTELAR DA AUTORIDADE	89
4.2.1 Descrição de traços da aleturgia da igualdade	94
4.3 CENÁRIOS EDUCACIONAIS	102
4.3.1 O avanço da aleturgia da igualdade na educação	104
4.3.2 Governamentalidade e imagem ética da autoridade na educação	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	139

APRESENTAÇÃO

Ao longo do texto, serão encontradas recorrências de algumas expressões. Isso não significa que essas expressões foram transcritas literalmente num simples "copiar-colar". Não se trata disso. Trata-se, em primeiro lugar, de uma limitação pessoal. Em segundo lugar, trata-se de procurar ter presente o alerta de Foucault (2010e) em relação aos seus escritos, quando disse que procurou fazê-los funcionarem como uma experiência para ele mesmo e também, quando possível, para os seus leitores. Para Foucault, uma experiência não é nem verdadeira nem falsa; é uma ficção, alguma coisa que se fabrica para si mesmo, que não existe antes, mas que poderá existir depois.

Nesse sentido, afirmo que a recorrência literal de algumas expressões ao longo do texto, trata-se, antes, de um recurso de escrita para mim e, se oportuno, para os leitores. Trata-se de repetir ostensivamente algumas palavras, não para memorizar, mas para martelar e experimentar a tentativa de quebrar determinados esquemas de pensamento que se tornaram tão intimamente ligados a nós que exatamente por isso não percebemos, conforme o alerta Foucault (2012n).

Foucault, insistentemente, nos convoca a pensar de outros modos, para que possamos nos apropriar de outros modos de ver as coisas, de outras maneiras de entender e descrever o mundo. Pensar com Foucault, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010), implica partir do entendimento que não há solo-base externo por onde caminhar. O solo sobre o qual repousa o caminho é feito durante o ato de caminhar.

Pensar com Foucault implica, citando Rorty (1992), deixar de acreditar que a verdade existe por si mesma, que ela está diante de nós à espera de ser descoberta. Implica deixar de pensar a verdade como um assunto profundo; que somente as descrições que fazemos é que podem ser verdadeiras ou falsas. Implica aceitar a contingência dos pontos de partida e procurar sempre esgotar as possíveis descrições ou explicações. Pensar com Foucault implica, citando Wittgenstein

(2009), tomar as palavras como ferramentas que utilizamos para lidar com o mundo para este ou aquele fim. Pensar com Foucault implica, citando Deleuze e Guattari (1995), não mais acreditar em estruturas arborescentes, mas em rizomas; partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar. É um pouco disso tudo que procurei fazer, tomando a autoridade na educação como objeto do pensamento e horizonte de pesquisa sob a perspectiva da governamentalidade no "último Foucault".

1 DELINEAMENTOS E DESLOCAMENTOS

Não é, pois, o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral de minhas pesquisas. (FOUCAULT, 2014a, p. 119).

Viver em sociedade é, de toda forma, viver de maneira que seja possível agir sobre a ação uns dos outros. Uma sociedade "sem relações de poder" só pode ser uma abstração. (ibid., p. 135, grifo do autor)

Trago aqui, neste capítulo inicial, as citações com que iniciei a proposta de tese. Justifico tal escolha pelos mesmos motivos pelos quais as trouxe anteriormente, porém, gostaria de pontuar certos deslocamentos. Em primeiro lugar, com essas citações, procuro marcar o meu propósito de situar o presente trabalho no âmbito mais geral dos Estudos Foucaultianos. Em segundo lugar, creio que Foucault, nessas assertivas, chama a atenção para duas questões fundamentais. Primeira: o tema do poder não está no primeiro plano do seu trabalho, mas o do sujeito. No entanto, Foucault refere-se a um sujeito que não se encontra num vazio; é um sujeito que se define e se constitui na concretude das relações de poder. Segunda: qualquer forma de existência social implica a possibilidade de ação de uns sobre a ação dos outros; implica relações de poder. Aqui, também, Foucault se afasta da ideia de uma sociedade vazia, asséptica, sem relações de poder. Creio que nessas duas assertivas é possível verificar que Foucault em suas análises procura se afastar de quaisquer concepções universalistas do poder, referindo-se sempre a uma "microfísica do poder", isso é, à positividade das pequenas condutas concretas como instância possível de análise do poder.

Ao procurar situar o presente trabalho no âmbito mais geral dos Estudos Foucaultianos, penso que é importante ter presente esses alertas para não perder o horizonte de pesquisa. No caso da tese aqui anunciada, o horizonte de pesquisa é a questão da autoridade na educação. Para isso, valho-me, principalmente, da noção de governamentalidade, no contexto mais específico dos estudos de Foucault sobre

a questão das relações entre sujeito e verdade, ligados a temáticas desenvolvidas nos anos 1980: aleturgia (governo pela verdade)¹, cuidado de si² e *parresía*.³ Sob a perspectiva das relações entre sujeito e verdade é possível verificar uma articulação entre essas temáticas. Nessa articulação, a relação consigo (governo de si) passa a ser pensada como condição da relação com os outros (governo dos outros). Ou dito de outro modo: o governo dos outros passa a ser pensado, nesse entendimento, como indexado ao governo de si. Compreende-se, assim, a afirmação de Foucault que a relação consigo mesmo "é ontologicamente primária". (FOUCAULT, 2012f, p. 265). Essa, creio eu, é a característica principal da governamentalidade que, no âmbito deste trabalho, chamo de governamentalidade no "último Foucault".

¹ A noção de governo pela verdade foi introduzida por Foucault, no curso 1980, *Do governo dos vivos*, e se insere no contexto dos estudos de Foucault acerca da questão das relações entre sujeito e verdade. Foucault, assim expressa: "Bom, o curso deste ano se ocupará em elaborar a noção de *governo dos homens pela verdade*. [...] O que significa elaborar essa noção? Trata-se de deslocar um pouco as coisas em relação ao tema atualmente utilizado e repetido do saber-poder, tema que foi ele mesmo apenas uma maneira de deslocar as coisas em relação a um tipo de análise no domínio, digamos, da história do pensamento; domínio de análise que foi mais ou menos organizado ou que girou em torno da noção de ideologia dominante. Grosso modo, se vocês quiserem, dois deslocamentos sucessivos: um da noção de ideologia dominante para essa noção de saber-poder e agora um segundo deslocamento da noção de poder-saber para a noção de governo pela verdade". (FOUCAULT, 2010b, p. 42). [*grifo meu*]. Nesse curso, Foucault ressalta que todo exercício do poder deve se fazer acompanhar de uma manifestação da verdade. Não há exercício do poder sem um conjunto de procedimentos, verbais ou não, de manifestação da verdade; não há exercício do poder sem aleturgia. Sobre a aleturgia, ver seção 1.1 deste capítulo, *A Autoridade Como Ligada à Certa Aleturgia*.

² No contexto dos estudos sobre a questão das relações entre sujeito e verdade, Foucault, no curso de 1982, desenvolve a temática do cuidado de si — *epiméleia heautoû*. Segundo Foucault, o cuidado de si constituiu a forma mais geral da espiritualidade como condição para ter acesso à verdade, isso é, "a questão do preço que o sujeito tem a pagar para dizer o verdadeiro". (FOUCAULT, 2006b, p. 40). Ao vincular o acesso à verdade ao cuidado de si, Foucault refere-se a uma verdade que não existe por si mesma. Dessa maneira, Foucault apresenta um contraponto ao "momento cartesiano", em que o sujeito, independente do seu *êthos*, pode ter acesso a uma verdade pensada como existente por si mesma. Ver capítulo 3, seção 3.3, *Relações Entre Sujeito e Verdade*.

³ O estudo da noção da *parresía* também se insere no contexto dos estudos sobre a questão das relações entre sujeito e verdade. Foucault descreve que "etimologicamente, *parrhesía* é o fato de tudo dizer (franqueza, abertura de coração, abertura da palavra, abertura da linguagem, liberdade da palavra). Os latinos traduzem geralmente *parrhesía* por *libertas*". (FOUCAULT, 2006b, p. 40). Mais adiante assim expressa: "Creio que o fundamento da *parrhesía* seja esta *adœquatio* entre o sujeito que fala e diz a verdade e o sujeito que se conduz, que se conduz como esta verdade requer. Bem mais do que a necessidade de se adaptar taticamente aos outros, a meu ver, o que caracteriza a *parrhesía*, a *libertas*, é esta adequação do sujeito que fala ou do sujeito da enunciação com o sujeito da conduta". (ibid., p. 491). Aqui, também, Foucault refere-se a uma verdade que não existe por si mesma, mas que tem como critério de autenticação a positividade da conduta ética. No Novo Dicionário Aurélio encontra-se *parrésia*. Na tradução do curso *A Hermenêutica do sujeito* (1982), publicado no Brasil em 2006, tem-se: *parrhesía*. Na tradução dos cursos: *O Governo de si e dos outros* (1983), publicado no Brasil em 2010, e *A coragem da verdade — O governo de si e dos outros II* (1984), publicado no Brasil em 2011, tem-se: *parresía*. No Vocabulário de Foucault de Castro (2009), tem-se a grafia: *parresía*. Opto por utilizar *parresía*, salvo em citações diretas. Para maiores detalhes, ver capítulo 3, seção 3.4 *A Parresía Indexada à Formação do Êthos*.

De início, abro aqui um parêntesis para esclarecer a utilização da palavra *governamento* ao invés da palavra *governo*. Veiga-Neto (2002) propõe que se ressuscite, na língua portuguesa, a palavra *governamento*. Tal ressurreição, segundo Veiga-Neto, "tem como objetivo o de tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra *governo*". (ibid., p. 14, grifo do autor). Aquilo que se costuma chamar de *governo* refere-se à instituição Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar. Veiga-Neto sugere, então, que o vocábulo *governo*, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa, passe a ser substituído por *governamento* nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar. Essa substituição evitaria uma possível leitura enviesada acerca do pensamento político de Foucault. Com essa iniciativa, creio que Veiga-Neto utiliza as palavras como ferramentas, como propõe Wittgenstein (2009), para nos ajudar a dominar com uma visão mais clara o uso de nossas palavras e, dessa forma, minimizar uma das principais fontes de nossa falta de compreensão.

O Foucault dos anos 1980, o "último Foucault", ressalta o caráter irreduzível da liberdade, isso é, da relação consigo, nas relações de poder, como procuro mostrar no capítulo 3, seção 3.1, *A Liberdade nas Relações de Poder*. Para Foucault, a liberdade é o suporte permanente do poder, sem o qual o poder degeneraria em coerção pura e simples. Creio que é justamente essa convicção que leva Foucault à ampliação conceitual da noção de governamentalidade. A relação consigo (o *governo* de si; o exercício do poder de si consigo) passa a ser primária, anterior à relação com os outros e, ao mesmo tempo, condição desta (o *governo* dos outros; o exercício do poder sobre os outros). A governamentalidade se configura, então, como aquilo que Candiotta (2010) chama de "dobra política da ética". Pensar a governamentalidade no último Foucault, isso é, pensar a governamentalidade, no contexto específico dos estudos de Foucault sobre a questão das relações entre sujeito e verdade, implica, creio eu, ocupar-se de certo agonismo entre liberdade e relações de poder.

Em Foucault, a ética trata do tipo de relação que se deve ter consigo mesmo. A ética se ocupa das maneiras pelas quais o indivíduo pode se constituir como sujeito moral de sua própria conduta. A governamentalidade no "último Foucault", por isso, inclui, dois domínios constitutivos: o *governo* de si e o *governo*

dos outros, onde o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si. Com isso, tem-se que não acontece o governo de si de um lado e, de outro, o governo dos outros, como se fossem dois domínios separados. O governo de outros, o domínio da política, por isso, implica o governo de si (domínio da ética). Ou seja: a conduta ética — a conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta — já, em si, configura-se como uma ação política. Em suma: pensar a condução da própria conduta (o governo de si) como condição da condução da conduta dos outros (o governo dos outros), implica pensar que a análise da governamentalidade deverá passar necessariamente pela consideração da relação de si consigo, isso é, pelo espaço de liberdade do sujeito. Desse modo, a meu ver, o "último Foucault", afirma o caráter irreduzível da liberdade nas relações de poder.

Procuro descrever a governamentalidade no "último Foucault" como uma forma de governamentalidade que se ocupa da formação do *êthos*⁴ para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética. Para isso, penso que é central a problematização proposta por Foucault, nos anos 1980, em torno da questão das relações sujeito e verdade. Esse empreendimento culmina com os estudos de Foucault sobre a noção da *parresía* nos cursos de 1983, *O Governo de Si e dos Outros*, e de 1984, *A Coragem da Verdade: O governo de si e dos outros II*.

Sobre a *parresía*, uma noção precisa, inscrita em determinado período histórico, procuro pensá-la como certo modo de dizer-a-verdade indexado à formação do *êthos*. Para Foucault, a noção de *parresía* se encontra nas raízes da tradição "crítica" da verdade do Ocidente.

No lado que se preocupa em determinar como garantir que uma afirmação é verdadeira temos as raízes da grande tradição da filosofia ocidental, que eu gostaria de chamar de "analítica da verdade". E no outro lado, preocupado com a questão da importância de dizer a verdade, de saber quem é capaz de dizer a verdade, e saber por que devemos dizer a verdade, temos as raízes do que

⁴ Spinelli (2009) descreve que a diferenciação entre *éthos* (com acento agudo) e *êthos* (com acento circunflexo) se deu bem cedo no contexto da cultura grega. Mais tarde, entre os romanos, Spinelli descreve, também, uma diferenciação entre *éthos* e *êthos*. No entanto, Spinelli mostra que os usos e os sentidos dessas palavras confundem-se ao longo do tempo. *Éthos* refere-se mais a uma atitude coletiva. *Êthos* refere-se a uma atitude de alguém. Assim, opto por utilizar a palavra *êthos* (com acento circunflexo), entendida como a maneira de ser e de se conduzir do sujeito, visível aos outros, seguindo a tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail do curso de 1982, *A hermenêutica do sujeito*. Ver capítulo 3, seção 3.2, *Formação do Êthos e Acesso à Verdade*.

poderíamos chamar a tradição "crítica" no Ocidente. (FOUCAULT, 2013, p. 112, grifos do autor).

Creio que esse é o aspecto mais importante a reter acerca da noção de *parresía*. A *parresía* indexada à formação do *êthos* constitui modos de existência na medida em que se ocupa de uma verdade, cuja condição de possibilidade é antes ética do que lógica. A verdade da *parresía* se define na prática, na vida, e não numa pura atividade do intelecto. A *parresía*, por isso, diz respeito a uma relação pessoal com a verdade.

A *parresía*, entendida como certo modo de dizer-a-verdade indexado à formação do *êthos*, se insere, a meu ver, no *modus operandi* de Foucault que, a partir de questões do presente, se dirige ao passado, mas para retornar ao presente. Foucault, de modo algum, propõe reviver essa noção. Isso, para ele, seria um absurdo. Tais estudos, também, não são mera especulação intelectual. Pelo contrário, como assinalado acima, Foucault vê a noção de *parresía* nas raízes da crítica à grande tradição da filosofia ocidental que se preocupa em determinar como garantir que uma afirmação seja verdadeira por si mesma. A *parresía*, como certo modo de dizer-a-verdade indexado à formação do *êthos*, por outro lado, se ocupa com as condições éticas para acesso à verdade. Portanto, a *parresía* refere-se a uma verdade que não existe por si mesma.

Quem é capaz de dizer a verdade? Quais são as condições éticas, morais e espirituais que dão direito a alguém se apresentar como e ser considerado como um narrador da verdade? Sobre que temas é importante dizer a verdade? (Sobre o mundo? Sobre a natureza? Sobre a cidade? Sobre o comportamento? Sobre o homem?) Quais são as consequências de dizer a verdade? Quais são seus efeitos positivos esperados para a cidade, para os governantes da cidade, para o indivíduo, etc?. (FOUCAULT, 2013, p. 112).

Nos anos 1980, Foucault complexifica o objeto dos seus estudos ao se ocupar, mais especificamente, da questão das relações entre sujeito e verdade. Ressalto que não tenho a pretensão de fazer uma apreciação detalhada dos exaustivos estudos feitos por Foucault nesse período. Meu propósito é bem mais modesto. Reafirmo que procuro apenas destacar, desses estudos, alguns aspectos que me parecem pertinentes para descrever a governamentalidade no "último Foucault", onde a conduta ética que se relaciona com uma escolha pessoal, não é, de modo algum, uma escolha solitária. É a partir da conduta ética — a conduta em

que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta —, que se pode estabelecer uma relação de soberania consigo mesmo e, desse modo, ocupar-se da condução dos outros da maneira como convém. "É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros". (FOUCAULT, 2012f, p. 266). Segundo Adorno, nessa atitude "se pode fazer funcionar questões técnicas e locais, que representam outros tantos pontos de vista que levam a uma visão de conjunto da sociedade e do seu funcionamento". (ADORNO, 2004, p. 46). O governo de si é condição do governo dos outros; ou: o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si. Depreende-se disso que, no "último Foucault", o governo de si e o governo dos outros, são inseparáveis, articulam-se mutuamente, embaralham-se um com o outro, devendo ser pensados em conjunto.

Por ocasião da defesa da proposta de tese, dentre as várias questões levantadas pelos professores examinadores, destaco: "Dar conta da historicidade da prática da *parresía*. O autor supõe que a *parresía* é um conceito com caráter transcendental, que pode ser tranquilamente utilizado para dar conta da realidade contemporânea"; "Explicitar como a *parresía*, uma noção construída a partir de um tempo, de uma sociedade e de um pensamento diferente da atualidade, se atualiza na Contemporaneidade e em especial funcionará como ferramenta de pesquisa. [...] para a tese é preciso operar com ela e mostrar como se reatualiza neste momento histórico".

Com certeza, essa é uma questão de fundo importante e que merece atenção. Foucault, a partir de uma questão prática do presente, problematiza determinada questão do passado, não no sentido buscar a sua verdade, mas no sentido de torná-la objeto para o pensamento. No caso da *parresía*, para Foucault, o importante não é descobrir a "verdade verdadeira" acerca dessa noção, tanto que descreve vários sentidos e usos. O que lhe interessa são os modos de pensamento, os jogos de verdade e os modos de ação que a noção da *parresía* envolve. Creio que, em última instância, Foucault, com o estudo da *parresía*, aponta para um princípio ético — o vínculo observável entre o dizer e o fazer — para julgar a validade e a veracidade de uma ação política, conforme sugere Adorno (2004). Dessa maneira, a noção da *parresía*, a meu ver, pode se inserir no âmbito das problematizações que proponho em torno da governamentalidade e da questão autoridade na educação.

1.1 A AUTORIDADE COMO LIGADA À CERTA ALETURGIA

Nesta seção, procuro introduzir a questão da autoridade e da aleturgia como base para os desenvolvimentos que seguem. A lida com a questão da autoridade na educação faz parte do meu ofício diário. Exerço a função de coordenador de disciplina numa escola de educação básica há 19 anos. Cotidianamente, lido com a espinhosa questão da (in)disciplina escolar. Atualmente, parece-me que é possível verificar, com relativa facilidade, uma ampla gama de discursos em torno dessa questão. Poderíamos elencar aqui muitos desses “diagnósticos”, porém demandaria uma longa digressão. Penso que é suficiente para os propósitos deste trabalho dizer que essas discussões, no geral, tangenciam a questão de fundo que, a meu ver, diz respeito à questão da autoridade na educação.

Em minha dissertação de Mestrado intitulada: *Disciplina e Controle na Escola: Do aluno dócil ao aluno flexível* (2008), procurei problematizar a (in)disciplina escolar tomando como objeto de pesquisa o uso e o abuso do telefone celular na sala de aula. Tematizei as discussões acerca da proibição do uso do telefone celular na sala de aula para mostrar que a ênfase em arquiteturas de vigilância da disciplina — seja no eixo do corpo, seja no eixo dos saberes — constituintes de um sujeito dócil, desloca-se, contemporaneamente, em favor de arquiteturas flexíveis de controle, constituintes de um sujeito flexível. Desse estudo, centrado na questão das tecnologias de poder, foi possível insinuar algumas conclusões.

Sustentei, na ocasião, a ideia de que o uso e o abuso do telefone celular no espaço de lugar da sala de aula não se tratavam de atos de indisciplina, de desrespeito à autoridade do professor e da escola, mas, antes, indicavam um deslocamento de ênfase nas tecnologias de poder: da arquitetura de confinamento da disciplina para uma arquitetura flexível de controle, em que as relações de poder são organizadas a partir de amplos espaços de fluxos informacionais. Na ocasião, argumentei que as iniciativas de regulamentação do uso do telefone celular na sala de aula, por meio da promulgação de leis municipais e estaduais, não surtiriam muito efeito diante das massivas investidas em relações de poder atualmente organizadas em torno de espaços globalizados de fluxos informacionais.

De fato, de 2008 para cá, as tecnologias eletrônico-digitais de comunicação planetária, sobretudo os aparelhos móveis, desenvolveram-se extraordinariamente, tanto em capacidade de processamento e comunicação quanto em número de

usuários, borrando cada vez mais as fronteiras em espaços de lugar como a sala de aula. Nesse sentido, sugeri, então, que algumas condutas, apressadamente situadas como indisciplinadas, poderiam ser pensadas como condutas provocadas/produzidas por outras formas de organização das relações de poder que atravessam a escola na Contemporaneidade. (MORAES, 2008).

Esse estudo, no entanto, focou-se no Foucault dos anos 1970, em que o sujeito é pensado como o produto objetivo e exclusivo de determinadas tecnologias de poder; onde o poder, de acordo com Gros (2006a, p. 619), “talha indivíduos à sua medida, fixando-lhes identidades predefinidas”. Foucault dos anos 1980, por outro lado, amplia o espectro da sua pesquisa ao fixar como eixo geral de sua pesquisa a questão das relações entre sujeito e verdade. O filósofo traça, assim, um fio condutor para a articulação da relação de si consigo e com a relação com os outros. Nesse contexto, se inserem os estudos das noções: aleturgia, cuidado de si e *parresía*. A noção de governamentalidade, desse modo, complexifica-se, agora não mais centrada nos modos de sujeição (do sujeito como produto passivo e exclusivo das tecnologias de poder), mas nos modos de subjetivação (do sujeito que se constitui ativamente na relação de si consigo). O governo dos outros é pensado, então, como indexado ao governo de si. Saliento que procuro problematizar a governamentalidade no âmbito do desse alargamento conceitual. Nesse sentido, afirmo que procuro verificar a possibilidade de articulação da governamentalidade no “último Foucault”, isso é, a governamentalidade pensada no contexto, mais específico, dos estudos de Foucault sobre a questão das relações entre sujeito e verdade, com a questão da autoridade na educação.

Passo, agora, a verificar a questão mais precisa da autoridade. O termo autoridade, ao longo da história, assumiu vários sentidos e usos. Não é meu objetivo fazer uma longa digressão em torno desse termo. Considerarei, apenas, alguns aspectos que me parecem oportunos para as pretensões deste trabalho. Valendo-me da abordagem de Sennett (2014) acerca da autoridade como uma imagem de força e controle que cria vínculos de dependência entre pessoas, proponho pensar a autoridade como ligada à certa forma de aleturgia. Creio que o entendimento acerca da autoridade proposto por Sennett pode ser interessante para direcionar o olhar sobre a concretude das pequenas condutas, das pequenas realidades discursivas, dos pequenos acontecimentos da vida cotidiana.

[A autoridade] Não é uma coisa; é uma busca de solidez e segurança na força de outrem, que parece ser algo grandioso. Acreditar que tal busca possa ser consumada é, de fato, uma ilusão, e uma ilusão perigosa. Só os tiranos dão conta desse recado. Mas acreditar que a busca não deve ser conduzida é igualmente perigoso. Nesse caso, tudo o que houver será absoluto. (SENNETT, 2014, p. 260).

Um vínculo de autoridade, segundo Sennett, se define por imagens de força, em que se busca solidez e segurança na força de outrem. Se, conforme Foucault (1995a), viver em sociedade implica viver de algum modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros, de modo que pensar uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração, penso que, a partir da leitura de Sennett, é possível dizer que em toda forma de vida social haverá imagens de força e controle que criam vínculos de dependência entre pessoas. Nesse entendimento, onde houver relação entre pessoas, haverá relações de poder e vínculos de dependência com a definição, mais precisa, de uma ou outra imagem de força e controle. Um vínculo, esclarece Sennett (op. cit.), implica estabelecer uma ligação, por um lado, mas, por outro, implica também um limite imposto. A autoridade, então, nesse entendimento, tem um duplo aspecto: ao mesmo tempo em que liga pessoas, impõe limites.

Portanto, pensar a autoridade como uma imagem de força e controle que cria determinados vínculos de dependência entre pessoas implica pensá-la como imbricada em relações de poder. A autoridade, resume Sennett (ibid.), é o impulso de converter o poder em uma imagem de força e controle. Da mesma forma que, para Foucault, o poder não é uma coisa que possa ser apreendida como uma propriedade, mas é algo que se dá e se constrói na relação, a autoridade, para Sennett, também não é uma coisa, mas algo se dá e se constrói na relação. Assim, penso que é possível dizer que fora da relação não existe poder, nem autoridade⁵.

A seguir trago à consideração, em sequência, duas citações, uma de Foucault e outra de Sennett, com o objetivo de sugerir uma ligação entre a autoridade, no

⁵ Ao problematizar o conceito de autoridade definido por Arendt e as relações de poder tematizadas por Foucault, Ohlweiler (2014) argumenta que embora Arendt e Foucault diverjam em sua concepção do poder, é possível colocá-los em diálogo no que diz respeito ao conceito de autoridade. Nesse sentido, a autora sustenta a ideia de que é possível caracterizar a autoridade como certa relação de poder. A autoridade e o poder referem-se a algo que se dá e se constrói na relação. Autoridade e poder se dão na relação e não se constituem, de modo algum, como posse, aquisição ou conquista de alguém.

sentido que Sennett atribui ao termo, e a aleturgia, no sentido foucaultiano: um conjunto de procedimentos, verbais ou não, para a manifestação de uma determinada verdade, mas que, sobretudo, dá sustentação ao exercício de um determinado poder.

Argumenta Foucault:

Gostaria de tentar mostrar como não é possível dirigir os homens sem fazer operações da ordem da verdade, mas com o cuidado que essas operações da ordem da verdade sejam sempre excedentes em relação a isso que é útil e necessário para governar de uma maneira eficaz. É para além da finalidade eficaz, é sempre para além disso que a manifestação da verdade é requerida ou implicada ou ligada a uma atividade de governar e de exercer o poder. (FOUCAULT, 2010b, p. 49).

Descreve Sennett:

Tanto na sociedade quanto na vida privada, queremos um sentimento de estabilidade e ordem, benefícios que são supostamente trazidos por um regime dotado de autoridade. Esse desejo aparece nos monumentos erguidos à autoridade na vida pública: imensas igrejas, santuários e prédios governamentais, todos eles símbolos de que a ordem do poder dominante durará além da geração que hoje governa e da que hoje obedece. (SENNETT, 2014, p. 32).

Penso que é possível depreender dessas citações que a autoridade e a aleturgia envolvem procedimentos que são excedentes em relação ao que é útil e necessário para governar de uma maneira eficaz. Portanto, para Foucault, o poder, em seu aspecto micropolítico, não é uma coisa, mas é algo que se dá na relação. De maneira semelhante, para Sennett, a autoridade, não é uma coisa, mas uma imagem de força e controle que só pode se dar na relação. A autoridade, para Sennett (ibid., p. 33), "é um processo interpretativo que busca para si mesmo a solidez de uma coisa: a fé, o pecado e o desespero, transformados em igrejas de pedra". Sem dúvida, o entendimento de Sennett de que a autoridade não existe por si vem ao encontro do entendimento de Foucault de que nenhum poder existe por si.

No curso de 1980, *Do Governo dos Vivos*, Foucault afirma que não existe exercício do poder sem qualquer coisa como que uma aleturgia, entendida como conjunto de procedimentos, verbais ou não, para manifestação de uma verdade que dá sustentação ao exercício de um determinado poder. "Nenhum poder, qualquer que seja, é evidente ou inevitável! Qualquer poder, conseqüentemente, não merece

ser aceito no jogo! Não existe legitimidade intrínseca do poder!" (FOUCAULT, 2010b, p. 60). Nesse curso, Foucault propõe um deslocamento em relação à noção de saber-poder para tentar elaborar a noção de governo pela verdade. Dessa maneira, Foucault afirma que lá onde existe ou é preciso que exista poder, é preciso que exista o verdadeiro. Ressalta, também, que não pode haver poder sem adorno, sem jogos de sombras e luzes, de verdade e de erro, do verdadeiro e do falso, do oculto e do manifesto, do visível e do invisível. Em suma, sustenta Foucault (ibid., p. 36): "não existe exercício do poder sem qualquer coisa como uma aleturgia". Foucault sustenta que não existe hegemonia, no sentido de se encontrar face aos outros, na possibilidade de conduzi-los e de conduzir, de algum modo, suas condutas, sem qualquer coisa como uma aleturgia.

Aleturgia é uma palavra fictícia forjada por Foucault a partir da palavra grega *alêthourguês* que designa alguém que diz a verdade, o verídico. Na tradução de excertos do curso de 1980, *Do Governo dos Vivos*, tem-se: "aleturgia". Na tradução do curso de 1984, *A Coragem da Verdade: O governo de si e dos outros II*, tem-se: "aleturgia", como produção da verdade; o ato pelo qual a verdade se manifesta. Descreve Foucault (2011, p. 4): "Emprego aqui uma palavra que comentei com vocês ano passado ou dois anos atrás. A aleturgia, seria etimologicamente, a produção da verdade, o ato pelo qual a verdade se manifesta." Assim, justifico o uso da grafia "aleturgia".

Foucault chama, então, de aleturgia a um conjunto de "procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se atualiza isso que é colocado como verdadeiro por oposição ao falso, ao oculto, ao invisível, ao imprevisível, etc". (FOUCAULT, 2010b, p. 36). Assim, o exercício do poder deve se fazer acompanhar constantemente da manifestação de uma verdade que lhe dá sustentação. Ou seja: não existe exercício do poder sem aleturgia — um conjunto de procedimentos, verbais ou não, para manifestação de uma verdade que dá sustentação ao exercício de um determinado poder.

Creio, por isso, que é possível sustentar a ideia de que a autoridade, entendida como uma imagem de força e controle, liga-se à certa aleturgia. Ou seja: a manifestação de uma verdade que dá sustentação ao exercício de um determinado poder define certa imagem de força e controle e compõe determinada imagem de autoridade. Desse modo, proponho a seguinte assertiva: um conjunto de procedimentos, verbais ou não, para manifestação de uma determinada verdade

define, ao mesmo tempo, uma imagem de força e controle e compõem uma imagem de autoridade que dá sustentação ao exercício de um determinado poder.

A narrativa sobre o céu estrelado de Sétimo Severo, feita por Foucault na primeira aula do curso de 1980, parece-me bastante elucidativa no sentido de sugerir pensar a autoridade como ligada à certa aleturgia. Nessa aula, Foucault (2010b) descreve que Sétimo Severo, Imperador Romano que governou em torno dos séculos II e III, foi um soldado que se apossou do poder pela força e violência e ordenou a construção de um palácio com uma grande sala onde se davam as audiências, as sentenças e onde se distribuía a justiça. Na cúpula da sala, Sétimo Severo mandou pintar uma representação do céu com a conjunção das estrelas que tinham presidido o seu nascimento e, por consequência, o seu destino. Com isso, Sétimo Severo tinha um certo número de intenções muito explícitas. Tratava-se de inscrever as sentenças que proferia e legitimá-las na ordem do mundo que tinha presidido o seu nascimento. Foucault, destaca, ainda, que o céu estrelado de Sétimo Severo, mostrava, com antecedência qual tinha sido a fortuna do imperador. Mostrava que, de certa forma, era impossível para alguém, qualquer conspirador, qualquer rival, qualquer inimigo, se apossar do seu trono. Os astros mostravam que o poder estava destinado a Sétimo Severo e que ninguém podia valer-se dele.

Foucault propõe ver na positividade desse procedimento — a pintura do céu estrelado de Sétimo Severo —, uma espécie de manifestação da ordem do mundo em sua verdade; da verdade acerca do destino do imperador; de uma verdade que funda, em última instância, as suas sentenças. Tem-se, aí, uma certa aleturgia, isso é, a manifestação de uma determinada verdade que dá sustentação ao exercício de um determinado poder. Na aleturgia, trata-se de analisar não as formas pelas quais o discurso é reconhecido como verdadeiro ou falso, mas, antes, de verificar sob qual forma se apresenta, a si e aos outros, aquele que diz a verdade. Trata-se de saber qual é a forma do sujeito ao dizer a verdade. Foucault dirá, então, de maneira um tanto herética, como ele mesmo diz, que a ciência como conhecimento objetivo, "é somente um momento possível de todas essas formas pelas quais pode-se manifestar o verdadeiro". (FOUCAULT, 2010b, p. 36). Ou seja: a preocupação de assegurar que o processo de raciocínio esteja correto para distinguir o verdadeiro do falso é uma forma possível de aleturgia; é somente um momento possível em que se pode manifestar o verdadeiro.

Referindo-se à autoridade, afirma Renaut (2005, p. 34): "um poder a que se acrescenta uma dimensão de autoridade é um poder que não se discute". Com Foucault pode-se dizer que o exercício de um poder sustentado por certa forma de aleturgia é um poder que não se discute. Com Sennett pode-se dizer que o exercício do poder sustentado por determinada imagem de força e controle que compõe determina imagem de autoridade é um poder que não se discute.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1997b) mostra que é preciso direcionar olhar para uma "microfísica do poder", aos mecanismos miniaturizados, focos moleculares que se exercem no detalhe ou no infinitamente pequeno. Parece-me que, se pensarmos a autoridade como uma imagem de força e controle ligada à certa aleturgia, é possível deixar de pensá-la como um universal, existente por si, inserindo-a, dessa maneira, no contexto das pequenas condutas concretas, dos pequenos acontecimentos da vida cotidiana. Parece-me que, nesse entendimento, é possível pensar a autoridade numa perspectiva foucaultiana.

Foucault, conforme sugere Gros (2006a), a partir dos anos 1980, procura no pensamento antigo a ideia de inscrição de uma ordem moral na própria vida, uma ordem que seja imanente à nossa atividade. No estudo das técnicas de existência na Antiguidade grega e romana, Foucault deixa aparecer uma figura de sujeito não constituído de fora, mas que se constitui a si mesmo através de práticas regradas. É um indivíduo que, enquanto se constitui como sujeito moral de suas próprias ações, se esforça, "para encontrar na aplicação a si o que pode permitir-lhe sujeitar-se a regras e finalizar a sua existência". (FOUCAULT, 2007, p. 101). No entanto, é preciso salientar que Foucault (2006b) descreve o indivíduo como um indivíduo que se ocupa consigo num sentido positivo, jamais negativo, no sentido de um individualismo estrito. O sujeito do cuidado de si pressupõe, necessariamente, a presença contínua e multiforme do outro. O cuidado de si a que se refere Foucault, é um cuidado que funciona como uma espécie de princípio regulador da nossa atividade, da nossa relação com o mundo e com os outros. Nesse sentido, o cuidado de si se insere na perspectiva da governamentalidade no "último Foucault", onde o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si.

A meu ver, a consideração da governamentalidade no contexto, mais específico, dos estudos de Foucault em torno da questão das relações entre sujeito e verdade, pode oferecer certa blindagem contra o uso metafísico dessa noção, embora as possibilidades de que isso aconteça permaneçam grandes. Por tudo isso,

creio que a problematização da governamentalidade como uma forma de aleturgia da ética, que se ocupa da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição de um sujeito de conduta ética, pode dar conta, mais amplamente, do que foi anunciado na proposta de tese e, também, das questões suscitadas pelos professores examinadores. Dessa maneira, opto, então, por passar do título: *Ética em Foucault e a Autoridade Moral em Educação* para o título: *Governamentalidade e Autoridade na Educação: A conduta ética como ação política em Foucault*.

1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA: UM TRABALHO DO PENSAMENTO

Com base nas considerações anteriores, redefino o meu problema de pesquisa em relação ao apresentado na proposta de tese. Tomo a palavra problema no sentido que Foucault (2013) lhe atribui, isso é, como problematização. Revel (2005) observa que Foucault, nos últimos anos de sua vida, definia sua pesquisa como "problematização" e não entendia, nessa ideia, a representação de um objeto pré-existente nem a criação, por meio do discurso, de um objeto que não existe. Para Foucault (op. cit.), entre a coisa que é problematizada e o processo de problematização existe uma relação fundamental: a problematização é algo como uma "resposta" possível a uma situação concreta que é real. A problematização é, portanto, uma resposta dada por determinados indivíduos a determinadas situações concretas.

Para Foucault, uma problematização é sempre uma espécie de criação, mas uma criação no sentido de que, dada certa problematização, "só se pode entender por qual razão esse tipo de resposta surge como uma resposta a algum aspecto concreto e específico do mundo". (FOUCAULT, 2013, p. 114). Em suma: a problematização é um trabalho do pensamento, onde, segundo Foucault, procura-se ver que é possível sempre dar uma resposta, uma resposta original, específica e singular do pensamento a determinada situação concreta do mundo. Assim, apresento, a seguir, o problema de pesquisa entendido como um trabalho do pensamento em três movimentos complementares entre si:

1. **Pretendo** descrever a governamentalidade no "último Foucault" como uma forma de aleturgia da ética que se ocupa, centralmente, da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição de um sujeito de conduta ética — a

conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta —, configurando-se esta como ação política, de modo que o governo de si é pensado como condição do governo dos outros ou, dito de outro modo, o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si.

2. **Procuo** mostrar que, na Contemporaneidade, é possível verificar uma ênfase em certa aleturgia que chamo de "aleturgia da igualdade" que se ocupa do estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos com a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. Descrevo que essa aleturgia define uma imagem de força e controle da lei que compõe uma imagem tutelar da autoridade, onde o governo dos outros é pensado, então, como desvinculado do governo de si. Argumento que o fortalecimento da imagem tutelar da autoridade concorre para o enfraquecimento da imagem tradicional da autoridade.

3. **Proponho**, com base nos desenvolvimentos anteriores, descrever o avanço da aleturgia da igualdade no campo da Educação e ensaiar a possibilidade de pensar a governamentalidade em articulação com a educação com a definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da conduta ética e composição de uma imagem ética da autoridade, de modo que a verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer do professor torne-se critério da ação política.

Para dar conta dessa problematização, penso se fazem necessárias algumas breves considerações metodológicas. Creio que tal movimento é importante, pois me vejo diante de uma pesquisa cujo objeto não é muito fácil de delinear. Esse é um grande desafio, comparável, parece-me, às dificuldades próprias à tentativa de puxar-se para cima pelos cadarços dos próprios sapatos (*bootstrap*).

Uma pesquisa que pretende considerar a governamentalidade, pensada como uma forma de aleturgia da ética, e a autoridade, entendida como uma imagem de força e controle, é uma pesquisa cujo objeto se apresenta no encontro. Nesse caso, a consideração da circunstância, da ocasião, do instante, torna-se relevante. Em tal

pesquisa, pesquisador e pesquisado não têm estatuto definido e podem operar, ao mesmo tempo, como sujeitos e objetos de pesquisa. Dessa maneira, pensar numa pesquisa em que o pesquisador empunha um gravador e o pesquisado, avisado de antemão que a conversa será gravada, inclusive com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE⁶, assinado anteriormente por si mesmo, quando maior de idade, ou pelo seu responsável legal, quando menor de idade, tem-se duas situações a serem consideradas.

Na primeira, tem-se algo de performativo: o pesquisador, com seu estatuto de pesquisador, e o pesquisado, com seu estatuto de pesquisado. Não se coloca em questão a relação moral do pesquisador e do pesquisado com a verdade daquilo que enunciam. O pesquisador pode fazer suas perguntas simplesmente de maneira protocolar. Da mesma forma, o pesquisado pode responder às perguntas de maneira totalmente protocolar. Na segunda, e mais fundamental, é preciso considerar, sob a perspectiva da governamentalidade no "último Foucault", o caráter irreduzível da liberdade. Nesse sentido, o outro será pensado como um outro *êthos*, reconhecidamente um sujeito livre. Conclui-se daí que pesquisador e pesquisado não se definem por seu estatuto. Cabe ao pesquisador, então, suscitar encontros éticos, em que ele é parte integrante. Ou seja: sem pesquisado não há o pesquisador; sem o pesquisador não há o pesquisado. "Pesquisador" e "pesquisado" só existem e se definem em função um do outro.

Procuro justificar, dessa maneira, o fato de que não é possível encontrar o material de uma pesquisa desta ordem, aqui ou acolá, esperando para ser escrutinado. Como observam Veiga-Neto e Lopes, referindo-se a Wittgenstein:

De um lado, Wittgenstein assume que não existem objetos soltos no mundo, anteriores a qualquer abordagem que se faça deles, como se estivessem à espera de serem capturados por nós — pela nossa percepção e pelo nosso entendimento. Para ele, não existe um mundo lá, exterior a nós, e, do lado de cá, nós, capazes de entrar em contato com o mundo e apreendê-lo segundo nossas faculdades. Por outro lado, está também claro que não é de qualquer maneira ou por qualquer caminho que se chega aos objetos. (WITTGENSTEIN, 2010, p. 33).

⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE é um documento que informa e esclarece de antemão o sujeito da pesquisa sobre a sua participação em um projeto de pesquisa.

Rorty (1992) expressa bem essa situação quando diz que o mundo não fala; só nós é que falamos. O filósofo sugere que abandonemos a ideia de que a verdade existe por si mesma e está diante de nós à espera de ser descoberta. Isso, no entanto, não significa dizer que não há qualquer verdade. A verdade existe sim, mas é caso de produção no tempo. A esse respeito, descreve Foucault (2001a, p. 12): "A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder." Para Rorty, a verdade é feita e não descoberta. A verdade, em seu entendimento, é propriedade de frases.

A verdade não pode estar diante de nós — não pode existir independentemente da mente humana — porque as frases não podem existir dessa maneira ou estar diante de nós dessa maneira. O mundo está diante de nós, mas as descrições do mundo não. Só as descrições do mundo podem ser verdadeiras ou falsas; o mundo por si próprio — sem o auxílio das atividades descritivas dos seres humanos — não pode. (RORTY, 1992, p. 25).

Veiga-Neto e Lopes (2010) ressaltam que Foucault evita falar em "método". Foucault, segundo os autores, prefere falar em uma atividade; uma maneira de entender; um modo de ver as coisas. Destacam que, num projeto afinado com os Estudos Foucaultianos, não há como estabelecer previamente e em detalhes os passos e os procedimentos que se costuma elencar sob a denominação de métodos e metodologia. No entanto, salientam Veiga-Neto e Lopes:

Mesmo assim, por mais diluído que esteja ao longo de um projeto, é preciso explicitar o que se pretende investigar e como se pretende proceder, sem que com isso se fixem "modelitos" prévios; depois no relatório ou na publicação final, é preciso descrever de onde se saiu, como se fez e que pontos foram atingidos na investigação. Um projeto no campo dos Estudos Foucaultianos também não tem lugar para uma pergunta tal como "isso é verdadeiro?", mas sim para muitas outras, tais como "de que maneira isso tornou-se verdadeiro?", "que efeitos essa verdade produz?", "Quais nossas relações com essa verdade?" ou "como poderemos alterar essa verdade?". (ibid., p. 45, grifos dos autores).

O "método" em Foucault, portanto, implica a constituição de uma maneira de entender, um certo modo de ver as coisas, conforme Veiga-Neto e Lopes (ibid.). A problematização, segundo Foucault (2013), ao mesmo tempo em que constitui algo como objeto do pensamento, constitui determinada maneira de ver e compreender. Para Rorty (1992), o mundo por si não pode ser verdadeiro nem falso; somente as descrições que fazemos do mundo é que podem ser verdadeiras ou falsas. Ambas,

problematização, no sentido foucaultiano, e descrição, no sentido rortyano, a meu ver, envolvem um trabalho do pensamento para constituição de uma certa maneira de ver e compreender. Desse modo, afirmo que utilizarei a descrição não com o objetivo de descobrir "verdades verdadeiras", existentes por si mesmas, mas como ferramenta para a construção de determinadas noções que me parecem úteis para a constituição de uma certa maneira de entender, um certo modo de pensar as questões que proponho como problema de pesquisa, isso é, como objeto do pensamento. Como material analítico, utilizarei a descrição de fragmentos de documentos, legislações, decisões judiciais e cenas escolares.

No capítulo 2, *Pensar com Foucault*, procuro descrever minimamente a obra e o pensamento de Foucault com o objetivo de marcar, mais decididamente, o propósito de situar o presente trabalho no âmbito mais geral dos Estudos Foucaultianos. Na seção 2.1, *Foucault, Genealogista do Sujeito*, procuro mostrar que a temática do sujeito percorre os trabalhos de Foucault. Na seção 2.2, *Foucault, Intelectual Específico*, procuro fazer algumas considerações acerca da atividade intelectual do filósofo, mais particularmente, acerca da importância do trabalho prático do diagnóstico para dizer a atualidade.

No capítulo 3, *Governamentalidade no "Último Foucault"*, procuro problematizar a noção de governamentalidade no contexto, mais específico, dos estudos de Foucault acerca das relações entre sujeito e verdade, desenvolvidos nos anos 1980. Procuro descrever a governamentalidade como uma forma de aleturgia da ética que se ocupa, centralmente, da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética — a conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta. A verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer, define, então, uma imagem de força e controle da conduta ética, configurando-se a conduta ética como ação política. Esse entendimento da governamentalidade marca, mais precisamente, a centralidade da positividade da conduta ética para julgar a validade e a veracidade de uma ação política. Nesse cenário, inserem-se os estudos mais amplos de Foucault acerca da *parresía* que ocupam boa parte do curso de 1982, *A Hermenêutica do Sujeito*, e todo o curso de 1983, *O Governo de Si e dos Outros*, e de 1984, *A Coragem da Verdade: O governo de si e dos outros II*.

No capítulo 4, *Ambiguidades da igualdade*, procuro descrever certa aleturgia que chamo de "aleturgia da igualdade". Procuro mostrar que é possível verificar uma

ênfase contemporânea nessa aleturgia que se ocupa em estabelecer a verdade da igualdade intrínseca de todos com a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. O sujeito da igualdade, na medida em que se pensa como igual a todos os outros, pensa o outro como um igual, um idêntico, um outro eu, e, por isso, pensa-se como independente de qualquer outro concreto e visível. O governo dos outros, nesse cenário, é pensado como desvinculado do governo de si. Define-se, então, uma imagem de força e controle da lei que compõe uma imagem tutelar da autoridade, uma instância não visível que escapa às individualidades concretas e visíveis, sob a qual o indivíduo pode colocar-se em dependência sem abrir mão da sua independência individual. Argumento que a ênfase contemporânea na aleturgia da igualdade concorre, por um lado, para o enfraquecimento e o desprestígio da imagem tradicional da autoridade, ancorada na tradição e, por outro, para o fortalecimento da imagem tutelar da autoridade. Por isso, sustento a ideia de que não estamos diante do desaparecimento da autoridade, mas sim diante de um movimento de deslocamento de ênfase em favor da imagem tutelar da autoridade. A ação que se pretende validar por meio do recurso a posições estáveis predeterminadas, própria à imagem tradicional da autoridade, por isso, nos causa estranhamento, atualmente.

Na seção 4.2.1, *Descrição de traços da aleturgia da igualdade*, descrevo cinco fragmentos com o objetivo de destacar traços da aleturgia da igualdade a partir de excertos de dois documentos: a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, e o *Plano Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-3), de 2009. Justifico a escolha desses documentos por dois motivos. Primeiro: esses documentos me parecem duas ótimas fontes para a descrição de traços da aleturgia da igualdade. Segundo: embora exista uma grande diferença de tempo e lugar entre esses documentos, os mesmos guardam uma semelhança bastante significativa. Ambos partem da crença de que todos pertencem a uma totalidade comum, a natureza humana universal. Com isso, tem-se o estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos e os desdobramentos próprios a essa verdade.

A seção 4.3, *Cenários Educacionais*, apresenta-se dividida em duas subseções: 4.3.1, *O avanço da aleturgia da igualdade na educação*; 4.3.2, *Governamentalidade e imagem ética da autoridade na educação*. Na primeira subseção, descrevo oito fragmentos de documentos, legislações e decisões judiciais

com o objetivo de verificar traços da aleturgia da igualdade no campo da Educação. Por questões de objetividade e operacionalidade, procuro me deter, mais especificamente, sobre o que se denomina, atualmente, de "judicialização das relações escolares". Na segunda subseção, descrevo sete fragmentos de cenas escolares com o objetivo ensaiar a possibilidade de pensar a governamentalidade em articulação com a educação, com a definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da conduta ética e a composição de uma imagem ética da autoridade. Faço esse movimento com o objetivo de ensaiar alternativas para que as coisas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras no campo da Educação, citando Veiga-Neto (2005), mais especificamente, no que diz respeito à questão da autoridade na educação.

Nesse sentido, creio que é importante referir, aqui, as considerações de Arendt (2013) acerca da autoridade do educador e as qualificações do professor. A autora defende a ideia de que a autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Segundo Arendt (ibid.), a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo, mas a sua autoridade se assenta na responsabilidade que o professor assume por este mundo. Assim, penso que é acertado dizer que as qualificações do professor e a autoridade do educador se sustentam e se fortalecem mutuamente. O professor, por suas qualificações técnicas, é um especialista em ensinar, em mostrar as várias formas de compreender determinado conhecimento, cada um com a sua história. A autoridade, no entanto, não se reduz às qualificações do professor, mas é algo que se lhes acrescenta⁷. Isso me leva a crer que a pretensão de sustentar a autoridade na educação introduzindo mais e mais conhecimento, inflacionando absurdamente o aparato curricular e avaliativo, é um empreendimento fadado ao fracasso.

Parece-me oportuno, também, lembrar que para pensar com Foucault é necessário, conforme destaca Artières (2004), fazer a experiência física do trabalho prático de diagnóstico. Na pesquisa em educação, talvez seja necessário ser, de

⁷ Penso que é possível fortalecer a docência pela via de sua especialidade em ensinar e pela via da autoridade, ambos conquistados a partir da crença no valor político da conduta ética do professor. Nessa compreensão, o professor não ensinaria apenas certo conhecimento, mas as várias versões que esse conhecimento tem e como se tornou verdade. Assim, valendo-se de uma autoridade fundada sobre a sua conduta ética, o professor não fará o aluno "decorar" certas verdades pensadas como existentes por si mesmas, mas o fará argumentar evidenciando as razões pelas quais aceita determinada verdade como conhecimento válido.

acordo com Gallo, "não aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas *produzir a possibilidade do novo*". (2003, p. 73, grifo do autor). Desse modo, acredito que é possível delinear a relevância da atividade intelectual de Foucault para pensar a autoridade na educação na atualidade. Foucault, ao pensar a conduta ética como a pedra de toque da ação política, como observa Adorno (2004, p. 53), "nos põe em presença de outra concepção da política, mais enraizada na realidade e na história". Sem dúvida, essa é uma trilha importante para pensarmos a autoridade na educação, tendo sempre presente, em nossas considerações, que, em última instância, é o professor — o indivíduo singular e concreto — quem, de fato, faz a educação acontecer.

Ao longo do trabalho, defendo a tese de que é possível verificar, contemporaneamente, no campo da Educação, um enfraquecimento da imagem tradicional da autoridade com o correlato fortalecimento de uma imagem tutelar da autoridade, composta pela definição de uma imagem de força e controle da lei, que é produzida pelo avanço da aleturgia da igualdade nesse campo. Proponho ensaiar pensar a possibilidade da governamentalidade como uma forma de aleturgia da ética em articulação com a educação, por meio da qual se define uma imagem de força e controle da conduta ética e se compõe uma imagem ética da autoridade. Argumento que a governamentalidade, onde a verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer torna-se critério da ação política, pode contribuir significativamente para pensar de outro modo a questão da autoridade na educação. Nesse cenário, o governo de si é pensado como condição do governo dos outros, ou dito de outro modo, o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si.

2 PENSAR COM FOUCAULT

Pareceu-me que o trabalho de um intelectual, o que chamo um “intelectual específico”, é tentar evidenciar, em seu poder de coação e também na contingência de sua formação histórica, os sistemas de pensamento que se tornaram, agora, familiares para nós, que nos parecem evidentes e que se aderem a nossas percepções, nossas atitudes, nossos comportamentos. Em seguida, é preciso trabalhar em comum com os praticantes, não apenas para modificar as instituições e as práticas, mas para reelaborar as formas de pensamento. (FOUCAULT, 2012n, p. 282, grifo do autor)

Pensar com Foucault, o que implica? Essa é uma pergunta assaz pertinente. Não é uma pergunta de resposta fácil. Neste capítulo, procuro descrever alguns olhares acerca da obra e do pensamento de Foucault para marcar, em primeiro lugar, conforme referi anteriormente, a intenção de situar a presente tese no âmbito mais geral dos Estudos Foucaultianos. Em segundo lugar, pretendo situar melhor, ao menos para mim, o que significa pensar com Foucault. Antevejo a dificuldade dessa tarefa, levando-se em consideração a "indomabilidade" do pensamento de Foucault, citando Veiga-Neto e Lopes (2010).

A tentativa de "demarcar" ou "sistematizar" a obra e o pensamento de Foucault, segundo Veiga-Neto (2005), não faz muito sentido, pois que Foucault, em seu entendimento, é um filósofo não-sistemático. Citando Rorty, o autor afirma que os filósofos não-sistemáticos são reativos e oferecem sátiras, paródias, aforismos; destroem para o bem da sua própria geração; sabem que o seu trabalho perde a razão de ser quando termina o período contra o qual reagem. Para Veiga-Neto, Foucault é um filósofo não-salvacionista, “na medida em que, para ele não existe o caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente”. (ibid., p. 18, grifos do autor). Foucault, ainda segundo o autor, é um grande estimulador, um ativador para o nosso pensamento e para nossas ações.

Deleuze (1992b), numa leitura muito interessante do pensamento foucaultiano, descreve que existem diferentes níveis, camadas ou terrenos sucessivos no trabalho de Foucault. No primeiro nível, tem-se o pensamento como arquivo. “Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as “visibilidades”, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados”. (DELEUZE, 1992b, p. 119, grifo do autor). No segundo nível, tem-se o pensamento como estratégia. Pensar é poder; significa, segundo Deleuze (ibid., p. 120): “estender relações de forças, com a condição de compreender que as relações de força não se reduzem à violência, mas constituem ações sobre ações”. Por fim, o pensamento como subjetivação. Trata-se de transpor a linha de força, ultrapassar o poder, isto seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, uma relação da força consigo, uma dobra da força — centralidade da relação de si para consigo.

Touraine (2007), por sua vez, descreve que Foucault é um grande passador de fronteiras. Foucault é aquele que, atravessando os maiores temas da Contemporaneidade, segundo Touraine (ibid., p. 26), “chega às ideias de sujeito e de subjetivação que nos libertam do sufoco imposto pela noção de uma sociedade sem atores, sem reflexão e sem consciência”. De acordo com Touraine, Foucault, ao conferir um lugar privilegiado em sua obra à questão da reflexão de si sobre si, rejeita qualquer humanismo essencialista. A seu modo, creio eu, Touraine faz um desvio pelo “último Foucault”.

2.1 FOUCAULT, GENEALOGISTA DO SUJEITO

Conforme já referi no capítulo anterior, a rigor, pensar com Foucault implica ter presente que não existe um método foucaultiano e/ou uma teoria foucaultiana, de acordo com Veiga-Neto (2005). Também, segundo o autor, não existe a teoria foucaultiana, mas sim teorizações foucaultianas, onde não há lugar para metanarrativas. Por isso, afirma Veiga-Neto (ibid., p. 22), “se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas”. A proposta de Foucault, segundo o autor, é interessante e produtiva para perguntar e examinar como as coisas funcionam e acontecem, e ensaiar alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras.

Ao procurar periodizar a obra de Foucault, Veiga-Neto (2005) alerta para as dificuldades e limitações desse projeto. Ao invés de três fases, etapas ou eixos conhecidos pelas denominações de arqueologia, genealogia e ética, o autor propõe que se utilize a expressão “domínios foucaultianos”: domínio ser-saber, domínio ser-poder e domínio ser-consigo.

No domínio ser-saber, Veiga-Neto observa que Foucault considera o sujeito não como um produtor de saberes, mas como produzido no interior de saberes. Para Foucault, descreve Veiga-Neto (ibid., p. 53), “o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes”. Na obra *As Palavras e as Coisas* (1999), Foucault procurou mostrar de que maneiras diferentes modos de investigação, diferentes saberes, se organizaram para a constituição do sujeito moderno.

No domínio ser-poder, Foucault procura analisar os procedimentos pelos quais os indivíduos se constituem em sujeitos, segundo Veiga-Neto (op. cit., p. 65), “como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes que os capturam, dividem, classificam”. Nesse domínio, o objeto de interesse de Foucault é o poder, enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos.

A obra *Vigiar e Punir* (1997b) é citada como o marco inaugural do domínio ser-poder. Nessa fase, o objetivo de Foucault é traçar uma genealogia das relações entre o poder e o saber para descrever como nos tornamos o que somos. Foucault, contudo, não pretende criar uma teoria *do* poder, pois, para o filósofo, segundo Veiga-Neto (2005, p. 147, grifos do autor), “o poder não *existe* (no sentido *definido* do artigo e sentido *duro* do verbo), mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona e se espalha universal e capilarmente”. Por outras palavras: o poder não existe; existem práticas ou relações de poder; o poder não é uma coisa, mas se dá na relação, conforme já referido anteriormente.

O terceiro momento da obra de Foucault, conforme descreve Veiga-Neto, refere-se ao domínio ser-consigo. Essa fase concerne, mais especificamente, ao Foucault dos anos 1980. Esse é o domínio da ética, propriamente dita. A ética em Foucault trata do tipo de relação que se deve ter consigo mesmo. Conforme Veiga-Neto, a ética trata do modo “*como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações*, ou, em outras palavras, a ética como *a relação de si para consigo*”. (ibid., p. 98, grifos do autor). Nesse domínio, Foucault procura

fazer uma genealogia do sujeito como um sujeito de conduta ética. Afirmando que é nesse domínio, que chamo de "último Foucault", que procuro situar o presente trabalho.

Assim como a obra *Vigiar e Punir* (1997b) é situada como o marco inicial do domínio ser-poder, parece acertado situar o curso de 1980, *Do Governo dos Vivos*, como o marco inicial do terceiro domínio, do "último Foucault". Nesse curso, Foucault declara mais explicitamente que se propõe a um deslocamento no seu campo de análise, passando da noção saber-poder para a noção de governo pela verdade. Aí, já se coloca com todo o seu peso a questão das relações entre sujeito e verdade e desloca-se, assim, o poder como princípio soberano de inteligibilidade. Foucault, a partir de então, situa como eixo geral de sua pesquisa a questão das relações entre sujeito e verdade e, dessa maneira, amplia a noção de governamentalidade, onde o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si. Foucault, assim, anuncia mais explicitamente um deslocamento em relação à noção do sujeito constituído unilateralmente por técnicas de dominação ou técnicas discursivas, para tentar elaborar a noção de governo pela verdade. Assim, Foucault confessa magistralmente esse deslocamento:

Agora, o segundo deslocamento em relação noção de saber-poder trata de se desembaraçar disso para tentar elaborar a noção de governo pela verdade. Desembaraçar-se da noção saber-poder como se desembaraçar da noção de ideologia dominante. Dir-se-ia que sou perfeitamente hipócrita porque é evidente que não se desembaraça de seu próprio pensamento como se desembaraça do pensamento dos outros. Por consequência, eu serei mais indulgente com a noção saber-poder do que com a noção de ideologia dominante, mas cabe a vocês me reprovarem. Na incapacidade, portanto, de tratar a mim mesmo como eu trataria os outros, eu diria que se trata essencialmente, passando da noção saber-poder para a noção de governo pela verdade, de dar um conteúdo positivo e diferenciado a esses dois termos: saber e poder. (FOUCAULT, 2010b, p. 43).

Foucault empreende, a meu ver, em diferentes momentos, uma genealogia das práticas de constituição de si como sujeito, de reflexão de si sobre si mesmo, ao ponto de afirmar em determinado momento que não foi o poder, mas sim o sujeito que constituiu o seu tema geral de pesquisa. Por isso é que, adentrando-se na obra foucaultiana, pode-se verificar a articulação entre os três domínios: ser-saber, ser-poder e ser-consigo. Por ocasião do curso de 1984, *A Coragem da Verdade: O*

governo de si e dos outros II, Foucault (2011) indicou esse ponto de articulação. Nesse curso, o filósofo ressalta que no exame da noção da *parresía* pode-se ver se ligarem entre si a análise dos modos de verificação, o estudo das técnicas de governamentalidade e a identificação de formas de prática de si. Foucault (2010a), no curso de 1983, *O Governo de Si e dos Outros*, declara que encontra na ideia da *parresía* uma noção importante para sintetizar a articulação entre esses elementos distintos: a verdade, o poder e o sujeito, sem, contudo, reduzi-los uns aos outros.

Abro um parêntesis para me deter um pouco sobre os termos indivíduo e sujeito. Penso que esse movimento será importante para os desenvolvimentos posteriores. Para isso, trago à consideração alguns aspectos do pensamento de Touraine (2007) acerca do sujeito em razão da sua semelhança ao entendimento foucaultiano. Gostaria de registrar que recorro a Touraine, assim como a outros autores ao longo do trabalho, somente como ponto de apoio para pensar com Foucault. Por isso, me sinto dispensado de uma consideração mais extensa do pensamento Touraine e de qualquer outro autor que porventura venha trazer à consideração na sequência.

Gostaria de destacar de Touraine (2004) a sua ideia de que o indivíduo tem capacidade de criar-se como sujeito numa livre relação de si para si. Mas, segundo Touraine, essa tomada de posição em favor do sujeito como valor para si mesmo não significa, de modo algum, em seu entendimento, a exclusão do outro. Criar-se como sujeito numa livre relação de si para si, para Touraine, é, também, uma prática social. Em Touraine (ibid.), o sujeito é o encontro do indivíduo consigo mesmo. No entanto, a tomada de consciência de si por si não trata de uma relação de si para si independente do outro. Pelo contrário, o reconhecimento do outro como sujeito é condição *sine qua non* para a tomada de consciência de si como sujeito.

O 'tu' é a melhor maneira de criar essa presença de si para si e a forma mais elevada das relações interpessoais e aquela onde se opera de ambas as partes a reflexão de si sobre si que todos sabem não ser possível sem o movimento paralelo do outro. (TOURAINÉ, 2010, p. 192, grifo do autor).

Foucault, nos anos 1980, demonstra que o outro é indispensável para a prática de si. Conforme Foucault (2006b), para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável. A prática de si, de acordo com Foucault refere-se, ao mesmo tempo, a uma escolha estética e política. Na relação de si para

consigo, atravessada pelo outro, é que o outro pode ser reconhecido como outro *êthos*, a expressão de um mundo possível. Touraine sustenta a ideia de que o avanço do indivíduo para si mesmo enquanto sujeito "só se pode efetuar pelo reconhecimento *do outro* como sujeito; é quando aceito outro como sujeito que eu posso reconhecer-me a mim mesmo como sujeito". (2007, p. 192, grifo do autor). O reconhecimento da capacidade do indivíduo de criação de si por si como sujeito pode elevar o indivíduo, segundo Touraine, acima das relações imediatas com os outros, sempre limitadas por contingências. Porém, com Foucault, penso que é possível dizer que é justamente a constituição de si como sujeito moral das suas próprias ações que pode fazer com que o indivíduo perceba a contingência das suas relações imediatas com os outros, percebendo-os, também, como sujeitos. Ou seja: a afirmação do sujeito como valor para si mesmo passa necessariamente pelo reconhecimento da capacidade e da liberdade do outro de constituir-se a si mesmo como sujeito.

Para Foucault (2006b), somos sujeitos na medida em que aquilo que dizemos e fazemos nos dá acesso a determinado tipo de verdade, mas que, também, ao mesmo tempo, constitui e modifica o nosso modo de ser, pensar e agir. Foucault e Touraine, cada um ao seu modo, alertam para as formas de pensamento que afastam o indivíduo da sua historicidade, da sua capacidade e liberdade de constituir-se a si mesmo como sujeito. No entanto, é importante ressaltar que esse modo de pensar não representa, de forma alguma, um elogio a um individualismo estrito do tipo moderno. Ao contrário: nesse posicionamento, a meu ver, o indivíduo só pode constituir-se em sujeito na medida que se deixar atravessar pelo outro; ou seja: na medida em que pensa o outro como capaz de constituir-se livremente por si mesmo como sujeito.

2.2 FOUCAULT, INTELECTUAL ESPECÍFICO

Artières salienta que Foucault procura se apresentar como um diagnosticador do presente. Nesse sentido, o papel da filosofia não é descobrir verdades ocultas, mas tornar visível exatamente o que já está visível e que, no entanto, não vemos. Citando Foucault, filósofo deve, segundo Artières (2004, p. 16), "fazer aparecer o que está tão perto, o que é tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que exatamente por isso não o percebemos". Artières observa que em

Foucault, o trabalho de diagnóstico passa, em primeiro lugar, por uma relação física com a atualidade. Nesse sentido, para dizer a atualidade, é preciso desfazer-se de todos os elementos que possam ofuscar o olhar. Por isso, argumenta Artières (2004), Foucault se desfaz da ideia de revolução em proveito da noção de emergência de forças. Cabe, ao diagnosticador, então, assistir ao nascimento das ideias e à explosão de sua força nos acontecimentos e nas lutas que se travam em torno delas, contra ou a favor.

O trabalho de diagnóstico requer um intelectual que seja específico em contraponto ao intelectual do tipo universal, haja vista que no entendimento de Foucault não existe nenhuma verdade universal, essencial ou necessária. A verdade será sempre o produto, o resultado de um jogo de forças no tempo. O intelectual específico, de acordo com Adorno (2004), diferentemente do intelectual universal, possui determinados conhecimentos que coloca em ação de maneira imediata para operar uma crítica determinada, num campo em que desenvolveu determinadas competências sobre um ponto específico. A atividade do intelectual específico, dessa forma, estará estreitamente ligada ao problema da produção da verdade no tempo.

O intelectual específico é aquele que procura, numa relação física com a atualidade, dizer a atualidade. É aquele que procura fazer a experiência física do trabalho do diagnóstico. O intelectual específico procura mostrar, segundo Foucault (2012n), conforme citação em epígrafe neste capítulo, os sistemas de pensamento que se tornaram tão familiares para nós, que nos parecem tão evidentes, e que, justamente por isso não os percebemos. O intelectual específico, ainda, trabalha em comum com os praticantes, não apenas para mudar as instituições e as práticas, mas também para reelaborar as formas de pensamento. Portanto, Foucault ao se ocupar da descrição de práticas de subjetivação da Antiguidade grega e romana tem um objetivo bem específico e, no limite, está tratando da nossa atualidade.

Penso que há aí a possibilidade de elaborar uma história daquilo que fizemos e que seja ao mesmo tempo uma análise daquilo que somos; uma análise teórica que tenha um sentido político – quero dizer, uma análise que tenha um sentido para o que queremos aceitar, recusar, mudar de nós mesmos em nossa atualidade. (FOUCAULT, 1993, p. 206).

Com a fixação da questão das relações entre sujeito e verdade como eixo geral do seu interesse de pesquisa, a partir dos anos 1980, Foucault amplia e complexifica o estudo da noção de governamentalidade com o cruzamento do individual e do coletivo, do ético e do político, e deixa transparecer, segundo sugestão de Gros (2006a), uma "filosofia da alteridade". Nesse cruzamento, argumenta Gros, é possível compreender o interesse de Foucault pelas relações entre sujeito e verdade como possibilidade ética e política do intelectual específico na Contemporaneidade. O intelectual específico coloca a si a difícil tarefa de fazer ver o que não vemos ou de tornar visível que já está visível, conforme Foucault (2012n). O intelectual específico é aquele que se ocupa de uma verdade que não existe por si mesma, mas que tem no *êthos* do sujeito um lócus de manifestação. A meu ver, essa é uma característica importante da governamentalidade no "último Foucault": a centralidade da formação do *êthos*, a maneira de ser e se conduzir do sujeito, para acesso à verdade.

Tenho ciência de que essa "demarcação" da obra e do pensamento de Foucault é bastante insuficiente. Todavia, creio que, ao exame dessas breves descrições, é possível depreender a dinamicidade e a extensão do pensamento de Foucault. Pensar com Foucault implica, portanto, lidar com a "indomabilidade" do seu pensamento, citando, mais uma vez, Veiga-Neto e Lopes (2010). Foucault é o estimulador não-salvacionista que ativa o nosso pensamento. Foucault é o passador de fronteiras que confere ao sujeito um lugar central em sua obra. Foucault é o diagnosticador do presente que passa por uma experiência física com a atualidade. Foucault é o intelectual específico que possui determinados conhecimentos que põe em ação de maneira imediata para uma crítica determinada em um ponto específico. Foucault é aquele que procura trabalhar em comum com os praticantes para reelaborar formas de pensamento. Foucault, em suma: um filósofo não-sistemático; não-representacionista; não-essencialista; não-fundacionista; genealogista do sujeito.

3 GOVERNAMENTALIDADE NO "ÚLTIMO FOUCAULT"

O objetivo a atingir é, portanto, o de uma relação consigo que seja ao mesmo tempo de soberania e de respeito, de domínio sobre si e de pudor em relação a si, de vitória afirmada sobre si e por si, e de temores experimentados por si e diante de si. Nessa figura reversível das relações consigo, pode-se ver o princípio de uma austeridade que é não apenas mais intensa, como ainda bem mais interiorizada, porque concerne, aquém dos atos, à presença permanente de si a si no pensamento. Entretanto, este princípio de austeridade interior é compensado, nesta ética da conversão a si, pela legitimidade reconhecida aos atos que estão implicados na definição de um papel social, político ou familiar, atos que são realizados na distância assegurada pelo caráter fundamental (ao mesmo tempo primeiro, permanente e último) da relação consigo. (FOUCAULT, 2006b, p. 654).

Neste capítulo, procuro problematizar o que chamo de governamentalidade no "último Foucault", isso é, a governamentalidade pensada por Foucault no contexto, mais específico, dos seus estudos sobre a questão das relações entre sujeito e verdade, onde se encontram desenvolvidas temáticas como: aleturgia (governo pela verdade), cuidado de si e *parresía*. Nesse sentido, procuro descrever a governamentalidade como uma forma de aleturgia da ética que se ocupa da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética — a conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta, configurando-se esta como ação política. A verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer define, desse modo, uma imagem de força e controle da conduta ética e compõe uma imagem ética da autoridade. Creio que a governamentalidade no "último Foucault", com isso, marca, mais precisamente, a centralidade da conduta ética como critério para julgar a validade e a veracidade da ação política, citando Adorno (2004).

Com relação à aleturgia, Foucault a desenvolve no curso de 1980, *Do Governo dos Vivos*. No capítulo 1, seção 1.1, *A Autoridade Como Ligada à Certa*

Aleturgia, já a delineei minimamente. Também, no início dos anos 1980, o tema do cuidado de si aparece no vocabulário de Foucault como prolongamento da noção da governamentalidade, desenvolvida, especialmente, nos cursos de 1978, *Segurança, Território, População*, e de 1979, *Nascimento da Biopolítica*. À consideração do governo dos outros segue, com efeito, a consideração do governo de si, isso é, a maneira pela qual o sujeito se relaciona consigo mesmo, a partir do qual pode regular o governo dos outros. Ou seja: o governo dos outros é pensado por Foucault, a partir de então, como indexado ao governo de si.

A expressão "cuidado de si" é uma retomada do *epiméleia heauteoû* que se encontra no Alcibíades de Platão. Essa expressão indica o conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo para acessar a verdade. Conforme salienta Revel (2005), o cuidado de si corresponde antes a um ideal ético — fazer da sua vida uma obra de arte —, do que propriamente o projeto de um conhecimento de si. O cuidado de si não está, de maneira alguma, em oposição ao cuidado dos outros. Ao contrário, o cuidado de si implica relações complexas com os outros, pois o cuidado ou governo adequado de si oferecerá a justa medida para o cuidado ou governo dos outros.

O cuidado de si, embora se refira a uma relação de si consigo não é, de modo algum, uma relação exclusiva de si consigo, mas é uma relação de si consigo atravessada pela relação com os outros. Cuida bem dos outros, ou governa bem os outros, aquele que cuida bem de si, aquele que governa bem a si, e que, por isso, pode cuidar que os outros cuidem bem de si. Dessa forma, o sujeito do cuidado de si é totalmente contrário a um sujeito solitário, independente do(s) outro(s). O cuidado de si é, de acordo com Gros (2006a), um princípio regulador da atividade, de nossa relação com o mundo e com os outros. O cuidado de si, desse modo, faz parte da governamentalidade no "último Foucault" que se ocupa com a formação do *êthos*, a maneira de ser e de se conduzir, visível aos outros, para acesso à verdade e constituição de um sujeito de conduta ética. O "último Foucault", a meu ver, ao ressaltar o aspecto da relação de si consigo, pensando-a como relação primária, destaca o valor político da conduta ética. Nesse sentido, o sujeito de conduta ética, que se constitui numa relação de si para consigo atravessada pela relação com os outros, constitui-se, ao mesmo tempo, em sujeito de ação política. O governo

de si é pensado como condição do governo dos outros, ou dito de outro modo: o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si.

3.1 A LIBERDADE NAS RELAÇÕES DE PODER

Considerando as relações humanas concretas, Foucault (2012f) argumenta que o poder estará sempre presente; isso é: a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. O poder, segundo Foucault, só pode ser analisado como uma coisa que circula e que só pode existir na relação entre sujeitos livres, enquanto livres. O poder, para Foucault (2005a, p. 35), "jamais está localizado aqui ou ali, jamais está nas mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem". Só há poder exercido de "uns" sobre os "outros". As relações de poder, por isso, são móveis, reversíveis e instáveis; não são dadas de uma vez por todas e podem se encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas.

"O que são relações de poder?" O poder são, essencialmente, relações, quer dizer, o que faz com que os indivíduos, os seres humanos estejam em relação uns com os outros, não simplesmente sob a forma da comunicação de um sentido, não simplesmente sob a forma do desejo, mas igualmente sob uma certa forma que lhes permite agir uns sobre os outros e, se você quiser, dando um sentido muito amplo a esta palavra, "governar" uns aos outros. Os pais governam as crianças, a amante governa o seu amante, o professor governa etc. Governamo-nos uns aos outros em uma conversação, através de toda uma série de táticas. Creio que esse campo de relações é muito importante e é isso que quis colocar como problema. (FOUCAULT, 2010g, p. 375, grifos do autor).

O exercício do poder não é um modo de ação que age direta e imediatamente sobre os outros, mas é um modo de ação que age sobre a própria ação de uns e de outros. O exercício do poder, então, se define como um conjunto de ações sobre ações possíveis. É sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos; é uma ação livre sobre ações livres.

Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser

exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. [...] Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo, a liberdade aparecerá como condição da existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência); porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente. (FOUCAULT, 1995a, p. 243-244, grifo do autor).

Creio que a citação acima, embora longa, justifica-se porque é bastante esclarecedora, senão fundamental, para nos situar acerca do entendimento de Foucault sobre a relação entre o exercício do poder e a liberdade. Numa relação de poder, o poder e a liberdade coexistem. A liberdade é condição de existência da relação de poder, pois a liberdade não flutua no vazio, citando Veyne (2009). Foucault sustenta que na relação de poder "provocando-a' incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade". (1995a, p. 244, grifo do autor). Isso significa que nas relações de poder tem que haver necessariamente a possibilidade de resistência, de fuga, de estratégias que invertam a situação.⁸

Pensar com Foucault implica pensar que, de nenhum modo, relação de poder e liberdade se excluem. Conforme Foucault (2012f, p. 270), "se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo o lado". As relações de poder distinguem-se, por isso, da coerção pura e simples da violência, pois nessa relação são eliminadas quaisquer possibilidades de resistência, de liberdade e, por consequência, de circulação do poder. O problema central da relação de poder é a questão da liberdade, mas a liberdade pensada como política em si mesma, isso é, como imediatamente política.

⁸ A esse respeito, parece-me interessante a assertiva de Foucault: "O fato, por exemplo, de eu ser mais velho e de que no início os senhores tenham ficado intimidados, pode se inverter durante a conversa, e serei eu quem poderá ficar intimidado diante de alguém, precisamente por ser ele mais jovem. Essas relações de poder são, portanto, móveis, reversíveis e instáveis. Certamente é preciso enfatizar também que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres". (FOUCAULT, 2012f, p. 270).

Onde não é possível haver a liberdade não pode haver relação de poder. Ou seja: para Foucault, na análise da relação de poder, faz-se necessário que se reconheça a ambos os lados a possibilidade de resistência, de fuga. Se partimos do pressuposto de que um dos lados deve ser considerado como totalmente à disposição do outro, tornando-se coisa sua, um objeto sobre o qual se possa exercer uma coerção ilimitada, afastamo-nos da relação de poder. Assim, para Foucault, a liberdade não como independência individual, mas como imediatamente política, constitui-se como fator distintivo e irreduzível da relação de poder. Foucault, como aponta Veyne (2009), interessa-se pela liberdade política concreta, isso é, a consideração da possibilidade de que, diante de uma mesma situação, cada indivíduo, conforme as relações que mantém consigo e com os outros, pode reagir sempre de maneira diferente. Ou seja: Foucault, ao pensar a liberdade no cerne das relações de poder, afasta-se de quaisquer concepções universalistas acerca da liberdade e do poder.

Foucault volta-se sempre para uma microfísica do poder, um mundo de pequenas liberdades políticas, aos pequenos poderes liliputianos, de acordo com Veyne (ibid.), que se manifestam cotidianamente na concretude dos gestos, das palavras, das coisas que fazemos a cada minuto que passa, e que se articulam com a microfísica do poder. Foucault, esclarece Veyne, em vez de partir dos universais como matriz de inteligibilidade das condutas concretas, parte das condutas concretas para passar, de certa forma, os universais pela matriz dessas condutas.

Fazendo eco aos gregos, Foucault problematiza a liberdade como um problema ético, onde o sujeito deve edificar o seu *êthos* de maneira ativa, numa relação de si consigo não exclusiva, para acesso à verdade. Ao mesmo tempo, a liberdade é pensada como um problema político, pois a relação com os outros oferece a ocasião e a finalidade, de modo que a conduta ética, em si mesma, pode ser pensada como ação política.

Os gregos problematizam efetivamente sua liberdade e a liberdade do indivíduo, como um problema ético. Mas ético no sentido de que os gregos podiam entendê-lo: o *êthos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. *Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros. O êthos de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc. Esta é para eles a forma concreta da liberdade; assim eles problematizavam sua liberdade. O homem que tem um belo êthos, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade de uma*

certa maneira. Não acredito que haja necessidade de uma conversão para que a liberdade seja pensada como *êthos*. Ela é imediatamente problematizada como *êthos*. Mas, para que essa prática de liberdade tome forma em um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo. (FOUCAULT, 2012f, p. 264, grifo meu).

A liberdade correlativa à conduta ética, dessa maneira, constitui-se em liberdade imediatamente política. O exercício do poder será definido, então, como um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento de sujeitos livres. O exercício do poder, de acordo com Foucault (1995a, p. 243), "é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir". O exercício do poder, por isso, consiste em conduzir condutas e em ordenar a probabilidade e deve ocupar-se prioritariamente da aquisição dos consentimentos. O filósofo afirma magistralmente: "Quanto mais as pessoas forem livres umas em relação às outras, maior será o desejo tanto de umas como de outras de determinar a conduta dos outros. Quanto mais o jogo é aberto, mais ele é atraente e fascinante." (FOUCAULT, 2012f, p. 280).

No curso de 1982, *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2006b) definirá a governamentalidade como um campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, transformável e reversível e que, por isso, não pode deixar de passar pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si consigo. A governamentalidade, nesse entendimento, passa pelo âmbito de um sujeito que se define pela relação de si para consigo, mas que se deixa atravessar pela relação com os outros.

Já que, para os gregos, a liberdade significa não escravidão — o que é, de qualquer forma, uma definição de liberdade bastante diferente da nossa —, considero que o problema já é inteiramente político. Ele é político uma vez que a não escravidão em relação aos outros é uma condição: um escravo não tem ética. *A liberdade é, portanto, em si mesma política. Além disso, ela também tem um modelo político, uma vez que ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle, chamada de arché — poder, comando.* (FOUCAULT, 2012f, p. 264, grifo meu).

A governamentalidade no "último Foucault" ocupa-se da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética — a conduta em

que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta. A governamentalidade define, assim, uma imagem de força e controle da conduta ética, configurando-se a conduta ética como ação política, onde o sujeito da conduta ética constitui-se em sujeito da ação política. A governamentalidade funcionará, então, como uma grade invertida, onde a conduta ética é já, em si, uma ação política, configurando-se como uma política em miniatura, conforme sugere Scherer (2009); uma dobra política da ética, de acordo com Candiotti (2010). Portanto, creio que é possível afirmar, junto com Gros (2006a), que Foucault, nos seus últimos trabalhos, não abandona, de modo algum, o político em favor da ética. Pelo contrário, afirma o valor político da conduta ética. Parece-me que isso fica muito explícito nos últimos cursos de Foucault, onde é possível verificar um movimento vigoroso no sentido de articular o governo dos outros (domínio da política) com o governo de si (domínio da ética). A governamentalidade, a partir de então, será definida como superfície de contato em que se juntam a maneira de conduzir os indivíduos e maneira pelas quais eles se conduzem (FOUCAULT, 2006b). O governo de si é pensado como condição do governo dos outros, ou dito de outro modo, o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si.

Como consequência desse alargamento conceitual, conforme salienta Gros, os estudos históricos de Foucault acerca da Antiguidade clássica e tardia não se constroem mais como a “demonstração-denúncia de uma vasta empresa de normalização conduzida pelo Estado e seus agentes laicizados”. (GROS, 2006a, p. 619). Foucault deixa aparecer, então, a figura de um sujeito não mais constituído unilateralmente, produto passivo das técnicas de dominação, mas um sujeito que se constitui como sujeito moral da sua própria conduta. Dessa maneira, Foucault pôde direcionar o seu olhar para os aspectos microfísicos da política sem, contudo, deixar de lado os aspectos macrofísicos. A governamentalidade, entendida como campo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2006b), reenquadra, dessa forma, o estudo das relações de poder num contexto mais amplo: o das pequenas liberdades políticas concretas, onde é possível definir uma imagem de força e controle da conduta ética e compor uma imagem ética da autoridade. Ao afirmar o valor político da conduta ética, creio que Foucault, em última instância, propõe pensar a composição política de outro modo, diferente das lógicas identitárias e totalizantes do poder moderno.

3.2 FORMAÇÃO DO *ÊTHOS* E ACESSO À VERDADE

Foucault mesmo indica que foi no desenvolvimento dos estudos sobre a questão das relações entre sujeito e verdade que chegou à noção do cuidado de si (*epiméleia heautoû*). Segundo Foucault (2006b, p. 4), “*epiméleia heautoû* é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc”. Foucault descreve que a prescrição délfica do *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) apareceu na filosofia em torno do personagem de Sócrates. No entanto, o *gnôthi seautón* aparece no quadro mais geral da *epiméleia heautoû*, como uma das formas, uma das consequências, uma aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral, “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo”. (ibid., p. 7). No limite do cuidado de si, segundo Foucault, aparece e se formula a regra “conhece-te a ti mesmo”. Foucault, ainda descreve que Platão, em *A apologia de Sócrates*, apresenta Sócrates como aquele que, essencialmente, fundamental e originariamente, tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos para Foucault. Sócrates, para Foucault, é o homem do cuidado de si; é aquele que cuida de si sem apagar o outro. Sócrates é aquele que, pela verdade manifestada na positividade da sua conduta ética, visa que o outro a quem se dirige possa se constituir, também, como um sujeito de conduta ética.

Foucault observa que o cuidado de si lhe parece que não cessou de se constituir em um princípio para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana. O cuidado de si tornou-se, de modo geral, o princípio de toda conduta racional e moral, implicando uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações necessárias com os outros. É uma atitude de si para consigo, mas que não anula o outro; ao contrário: encontra no outro a ocasião e a finalidade. O cuidado de si é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar para si mesmo a partir do outro e para o outro. “O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento.” (FOUCAULT, 2006b, p. 14). Implica algumas ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos modificamos e nos transformamos. Foucault (ibid.) descreve que o momento cartesiano requalificou filosoficamente o “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) e, em contrapartida, desqualificou o

“cuidado de si” (*epiméleia heautoû*). Dessa maneira, Foucault propõe que o cuidado de si foi esquecido do pensamento filosófico moderno.

Foucault sustenta que a filosofia, para os gregos, é uma forma de pensamento que se interroga não sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que faz como que haja e possa haver verdadeiro e falso. A filosofia será, então, uma forma de pensamento que, de acordo com Foucault, "se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade". (2006b, p. 19, grifo do autor). A verdade, por isso, somente será dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito, pois, tal como ele é, não é capaz de verdade. Nesse sentido, não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do *êthos* do sujeito. Um ato de conhecimento jamais daria acesso à verdade se não fosse preparado e consumado por certa transformação no *êthos* do sujeito, a maneira de ser e de se conduzir, visível aos outros, se não fosse o produto de certa diferenciação ética. A meu ver, Foucault mostra, assim, que ao se ocupar da verdade, refere-se a uma verdade pensada como não existente por si mesma.

Na aula do dia 10 de fevereiro de 1982, Foucault (ibid.) afirma que tentou abordar sob numerosos aspectos e diferentes formas o problema de como o dizer-a-verdade e o governo (de si e dos outros) se vinculam e se articulam um ao outro. Com base no estudo de textos da época helenística e romana, Foucault descreve que o tema socrático do conhecimento dos homens (como mais importante do que o conhecimento do mundo e da natureza) é um tema recorrente quer entre os socráticos, quer entre escolas filosóficas cínicas, epicuristas e estoicas. Começando pelos cínicos, Foucault descreve que o que marcaria a diferença entre um conhecimento útil ou inútil seria o caráter "etopoiético" ou não do saber. O conhecimento útil seria aquele que, uma vez que se o tenha adquirido, o modo de ser do sujeito se acha transformado. O conhecimento inútil seria aquele que, quando se o possui, não pode ser transformado em prescrição e não tem efeito sobre o modo de ser do sujeito. Será validado como útil, portanto, um modo de conhecimento que considerando todas as coisas do mundo relativamente a nós, "de pronto poderemos transcrever em prescrições, e elas modificarão o que somos, modificarão o estado do sujeito que as conhece". (FOUCAULT, 2006b, p. 289). Assim, quando um conhecimento é chamado a formar o *êthos*, então ele é útil; é um saber etopoiético. A respeito do termo etopoiético, esclarece Foucault:

Ethopoieîn significa: fazer o *êthos*, produzir o *êthos*, modificar, transformar o *êthos*, a maneira de ser, o modo de existência de um indivíduo. É *ethopoiós* aquilo que tem a qualidade de transformar o modo de ser de um indivíduo. Retenhamos o sentido encontrado em Plutarco, isto é: fazer o *êthos*, formar o *êthos* (*ethopoieîn*); capaz de formar o *êthos* (*ethopoiós*); formação do *êthos* (*ethopoiía*). (FOUCAULT, 2006b, p. 290).

Formar o *êthos*, fazer o *êthos*, produzir o *êthos*, modificar e transformar o *êthos*: eis os significados de *ethopoieîn*. Creio que a expressão "formação do *êthos* pelo próprio sujeito" expressa melhor o que significa formar o *êthos*, no sentido dar forma ao *êthos*, fabricá-lo, fazê-lo, onde o próprio sujeito é o ator principal. A formação do *êthos* pelo próprio sujeito, penso eu, constitui um aspecto fundamental da governamentalidade no "último Foucault". Saliento, mais uma vez, que me parece, cada vez mais evidente, que Foucault, nas longas descrições que faz acerca de maneiras de ser, pensar e agir na Antiguidade grega e romana, assim o faz provocado por questões do presente, isso é, das maneiras contemporâneas de ser, pensar e agir. Por isso, pensar com Foucault, creio eu, implica, em última instância, essa distância do pensamento em relação às nossas maneiras comuns de ser e de se conduzir, de modo a torná-las objeto do pensamento.

Abro mais um parêntesis para procurar diferenciar, minimamente, os termos: *êthos* e *êthos*. Valho-me para isso do trabalho minucioso de Spinelli (2009). O *êthos*, grafado com *eta*, remonta a Homero, e o *êthos*, grafado com *epsílon*, a Ésquilo, o fundador da tragédia grega. Spinelli observa que de Homero a Ésquilo e, por fim, em Aristóteles, há, pois, um longo caminho, em que o *êthos* e o *êthos*, independentemente da grafia, incorporam vários significados. Spinelli observa que, a exemplo de Homero, também Sófocles (496-405 a.C.) grafou o *êthos* com *eta*, a fim de expressar tanto um modo de ser quanto uma natureza específica. Em ambos os casos, em Sófocles, o *êthos* designa igualmente uma condição ou um conjunto de características em dependência do qual se desprende um modo de portar-se quer dado por natureza (ou espontaneamente, sem empenho ou sem esforço), quer derivado da *noese*, de um empenho organizado do dizer e do pensar. Desse minucioso estudo de Spinelli, gostaria de destacar o entendimento de Heráclito (535-475 a.C.) sobre o *êthos*, como sendo o *daímôn* do homem. O *daímôn* é tomado como expressão de uma força ou de um poder em sentido ativo e não como se fosse um ente em sentido passivo. *Daímôn*, esclarece Spinelli, refere-se a um modo

humano de ser, sob dois aspectos: um, ao modo de como o homem, por natureza, habita a si mesmo; outro, de como o homem, valendo-se da natureza que lhe é própria, é capaz de por si mesmo reger e edificar (no sentido de construir sobre fundações) a sua própria destinação humana. Nesse entendimento, o *êthos* deve ser pensado como a nossa morada e o nosso destino que nos cabe zelar e prover.

Daí que, *êthos*, vinculado a *daímôn*, indica a própria condição humana: um vigor interno em dependência do qual o humano edifica e gerencia o seu modo próprio de ser e de agir. É, pois, em vista dessa edificação, que *êthos* é o *daímôn* humano: ele é o *daímôn* porque expressa um *saber* acumulado na alma, feito um depósito do qual colhemos a experiência vivida fecundada pela *phrónêsis* (pelo exercício do pensar). [...] Nessa vinculação entre *êthos* e *daímôn*, o termo *êthos* insinua justamente o modo humano de *habitar* a si mesmo, e o *daímôn*, de *destinar* a si mesmo. Na medida, pois, em que o *êthos* insinua a morada, o *daímôn* (tendo em vista o fazer-se humano em decorrência das propensões de sua natureza) designa o seu *destino*, ou seja, a direção (o para onde leva o querer e o agir) que a todo homem cabe zelar e prover. (SPINELLI, 2009, p.18-20, grifos do autor).

Saliento, conforme a nota de rodapé nº 4 da página 16, que opto pela grafia *êthos* entendido como a maneira de ser e de se conduzir do sujeito, visível aos outros. Feita essa consideração, retorno, então, à questão levantada por Foucault acerca da temática socrática do conhecimento dos homens e do conhecimento útil, isso é, etopoiético, que é chamado à formação do *êthos* do sujeito. Entre os epicuristas, Foucault (2006b) relata que encontra uma noção que, no seu entendimento, é importante para verificar o modo de funcionamento do saber que se pode qualificar de etopoiético, isso é, capaz de constituir, de formar o *êthos*. Trata-se da noção de *physiología*. Para os epicuristas, a *physiología* não seria um setor do saber que se oporia aos demais, mas uma modalidade de saber da natureza enquanto filosoficamente pertinente à prática de si. Em primeiro lugar, a *physiología* dota o indivíduo de uma ousadia, de uma coragem, de uma espécie de intrepidez diante dos acontecimentos e perigos da vida. Em segundo lugar, a *physiología* permitiria aos indivíduos estarem satisfeitos consigo mesmos. Em terceiro lugar, a *physiología* permitiria aos indivíduos se orgulharem dos seus próprios bens, não dos que advêm das circunstâncias. Isso significa realizar aquilo que, tanto para os epicuristas quanto para os estoicos, é fundamental na existência, a conversão a si;

forma subsequente ao cuidado de si, onde a formação do *êthos* pelo próprio sujeito como uma prática de si é uma questão central.

O ser inteiro do sujeito, ao longo de toda a sua existência, deve cuidar de si, converter-se a si. Descreve Foucault (2006b, p. 294): "É preciso que o sujeito inteiro se volte para si e se consagre a si mesmo [...] retornar a si, voltar a si, fazer retorno sobre si, etc". Trata-se de um deslocamento do sujeito em relação a si mesmo; de um retorno a si. Trata-se, pois, de deslocamento do sujeito em direção a ele mesmo, ao seu *êthos* como sua morada e seu destino.

A cada instante e perante cada coisa, perguntar e poder dizer se depende de [si] ou não; e colocar todo o orgulho, toda a satisfação, toda a afirmação de si relativamente aos outros, no fato de se reconhecer o que depende de si, estabelecendo-se, relativamente ao que depende de si, um domínio total, absoluto, sem limites. (ibid., p. 294).

A governamentalidade pensada como uma forma de aleturgia da ética ocupa-se, centralmente, da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética. É certa forma de governamentalidade que destaca o governo de si (a relação de si para consigo) como relação primária e princípio regulador do governo dos outros (da relação com os outros). Assim, Foucault, expõe o princípio de certa forma de governamentalidade em que se deve considerar o que se é, "titular de uma missão precisa e provisória". (ibid., p. 653).

O cuidado de si é atravessado pela relação com os outros. O outro do sujeito do cuidado de si é um outro *êthos*. O cuidado de si não é, conforme aponta Gros, "uma exigência de solidão, mas verdadeira prática social, um "intensificador das relações sociais". (2006a, p. 650, grifo do autor). O cuidado de si compreende o cuidado que o sujeito deve ter de estabelecer uma relação de soberania consigo e o cuidado que deve ter que os outros, também, tenham o cuidado de estabelecer uma relação de soberania consigo. A governamentalidade, assim, ocupa-se da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética, de modo que o governo de si é pensado como condição do governo dos outros. O governo de si, o exercício do poder de si consigo, a formação do *êthos* pelo próprio sujeito, a maneira de ser e de se conduzir, visível aos outros, oferece, dessa maneira, um princípio regulador do exercício do poder sobre os outros, de governo dos outros. Dessa maneira, define-se uma imagem de força e

controle da conduta ética, onde a conduta ética, por si mesma, constitui-se em ação política, de modo que o sujeito de conduta ética, constitui-se, ao mesmo tempo, como sujeito de ação política. O governo dos outros, então, é pensado como indexado ao governo de si. Foucault (2012f), respondendo à questão que poderia surgir de que um poder que tem como princípio regulador o governo de si não poderia se absolutizar, tornando-se uma forma de dominação dos outros, afirma que o risco de dominar os outros e de exercer sobre eles um poder absoluto, tirânico, decorre precisamente do fato de não ter cuidado de si mesmo, de não governar a si mesmo de maneira adequada.

Mas se você se cuida adequadamente, ou seja, se sabe ontologicamente o que você é, se também sabe do que é capaz, se sabe o que é para você ser cidadão em uma cidade, ser o dono da casa em um *oikos*, se você sabe quais são as coisas das quais deve duvidar e aquelas das quais não deve duvidar, se sabe o que é conveniente esperar e quais são as coisas, pelo contrário, que devem ser para você completamente indiferentes, se sabe, enfim, que não deve ter medo da morte, pois bem, você não pode a partir deste momento abusar do seu poder sobre os outros. Não há, portanto, perigo. (ibid., p. 266).

Creio que Foucault, nessa passagem, explicita a definição de uma imagem de força e controle da conduta ética, configurando-a, ao mesmo tempo, como ação política. Nesse sentido, Spinelli (2009), ao descrever usos e sentidos do vocábulo *êthos*, destaca que cabe a nós, humanos, o esforço personificador do *êthos* de nosso próprio viver e, portanto, de criação de um modo próprio de destinação de nossa vida. Essa atitude de retorno sobre si, no entanto, será sempre e irremediavelmente atravessada pela relação com os outros. A governamentalidade no "último Foucault" implica reconhecer, seguindo o pensamento de Scherer (2009, p. 17), "a existência de um campo em que a ação política toma a forma de uma conduta ética e em que a conduta ética já é, em si, uma ação política". Essa ação política, conforme Scherer, passa a ser parte de uma "política em miniatura" frente à própria existência.

A centralidade da reflexão de si sobre si no "último Foucault", faz de Foucault um grande passador de fronteiras, conforme Touraine (2010), citado anteriormente. Pensar com Foucault significa sentir-se interpelado e convocado permanentemente a pensar de outros modos. Foucault, ao conferir um destaque à reflexão de si sobre si, mostra como é variável a maneira de se operar a constituição do sujeito numa

sociedade ou noutra. De acordo com Deleuze, Foucault não faz um simples retorno aos gregos, mas, de certa forma, rende-lhes uma homenagem pela invenção da subjetivação, a relação da força consigo mesma.

Por conseguinte, não basta que a força se exerça sobre outras forças, ou sofra o efeito de outras forças, também é preciso que ela se exerça sobre si mesma; será digno de governar os outros, aquele que adquiriu domínio de si. Curvando sobre si a força, colocando a força numa relação consigo mesma, os gregos inventam a subjetivação. (DELEUZE, 1992c, p. 140).

Sempre é importante ressaltar que o cuidado de si, para Foucault, não se refere, de modo algum, a um sujeito centrado em si mesmo, isolado, mas refere-se à criação de modos de existência eu-outrem, em que o outro é tomado como um outro *êthos*, a expressão de um mundo possível. Assim, parece-me que Foucault, em seu recuo à Antiguidade grega e romana, procura encontrar certas maneiras de pensar, ser e estar no mundo, não com o intuito de reativá-las exatamente, mas com o propósito de nos ajudar a construir determinado ponto de vista bastante útil para pensarmos o que ocorre em nossa atualidade. Refiro-me, especialmente, ao individualismo do tipo moderno que procuro problematizar no capítulo 4, *Ambiguidades da Igualdade*.

Reafirmo que o "último Foucault", ao se focar nos processos de subjetivação, destaca o aspecto fundamental da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição de um sujeito de conduta ética. A verdade manifestada na positividade da conduta ética define, por isso, uma imagem de força e controle da conduta ética, configurando-se esta como ação política. Com a definição de uma imagem de força e controle da conduta ética tem-se a composição de uma imagem ética da autoridade. A conduta ética, então, definida pelo governo de si, se constituirá, como condição necessária e, ao mesmo tempo, reguladora do governo dos outros. Trata-se de uma governamentalidade em que o *êthos* do sujeito não deve ser pensado como dado de antemão, mas como formado a cada instante. A governamentalidade, por isso, compreenderá o cuidado permanente com a formação do *êthos*, da maneira de ser e de se conduzir do sujeito. Essa, portanto, é a característica marcante da governamentalidade do "último Foucault": a centralidade da relação consigo, do governo de si, como critério da ação

política, do governo dos outros. Desse modo, é possível afirmar que no "último Foucault", ética e política se entrecruzam a todo instante.

3.3 RELAÇÕES ENTRE SUJEITO E VERDADE

No curso de 1982, *A hermenêutica do sujeito*, Foucault descreve que a relação entre sujeito e verdade passou a ser tratada de modo diferente com a configuração mais precisa daquilo que ele caracterizou, sob muitas reservas, de "momento cartesiano". Esse procedimento, fundado na crença em uma faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens, própria a um pensamento que pressupõe a si próprio, instaurou a evidência na origem do procedimento filosófico, "a evidência tal como aparece, isto é, tal como se dá, tal como efetivamente se dá à consciência, sem qualquer dúvida possível". (FOUCAULT, 2006b, p. 18).

Foucault ressalta que o "momento cartesiano" encontra seu lugar e sentido no dia em que a história da verdade entrou no seu período moderno, isso é, no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade é o conhecimento e tão-somente o conhecimento de uma verdade pensada como existente por si mesma. Não se trata, salienta Foucault (ibid.), de dizer que Descartes foi o inventor, o primeiro a realizar tudo isso. O corte não se deu no dia em que Descartes colocou a regra da evidência e descobriu o *Cogito*⁹. Quando Foucault diz "momento", "não se trata, de modo algum, de situar isto em uma data e localizá-lo, nem de individualizá-lo em torno de uma pessoa e somente uma". (2006b, p. 36). Com a expressão "momento cartesiano", Foucault quer se referir à chegada da idade moderna das relações entre sujeito e verdade, onde a verdade é pensada como existente por si mesma e, por isso, como independente do *êthos* do sujeito. Foucault se refere ao fim de certa maneira de vincular o acesso à verdade à formação do *êthos*, em que se pensa em uma verdade que não existe por si mesma, mas que deve ser produzida no tempo.

Creio que a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio

⁹ *Cogito, ergo sum* (Penso, logo existo). "Depois disso, considere em geral o que é necessário a uma proposição para ser verdadeira e certa; pois, como acabava de encontrar uma que eu sabia ser exatamente assim, pensei que devia saber também em que consiste essa certeza. E, tendo notado que não há nada no *eu penso, logo existo*, que me assegure de que digo a verdade, exceto que vejo muito claramente que, para pensar, é preciso existir, julguei poder tomar por regra geral que as coisas que concebemos mui clara e mui distintamente são todas verdadeiras, havendo apenas alguma dificuldade em notar bem quais são as que concebemos distintamente". (DESCARTES, 1979, p. 46). [*grifo do autor*].

conhecimento e somente ele. Isto é, no momento em que o filósofo (ou o sábio, ou simplesmente aquele que busca a verdade) sem que mais nada lhe seja solicitado, sem que seu ser de sujeito deva ser modificado ou alterado, é capaz, em si mesmo e unicamente por seus atos de conhecimento, de reconhecer a verdade e a ela ter acesso. (FOUCAULT, 2006b, p. 22).

Na relação entre sujeito e verdade posta pelo "momento cartesiano", a verdade será pensada como existente por si mesma e seu acesso se dará unicamente em termos de um sujeito de conhecimento por uma operação exclusiva de uma faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens. Assevera Descartes (1979, p. 50): "Pois, enfim, quer estejamos em vigília, quer dormindo, nunca nos devemos deixar persuadir senão pela evidência de nossa razão". Somente as ideias claras e distintas, dadas por essa faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens, podem ter força de constrangimento. Conforme ressalta Foucault, Kant faz eco a Descartes quando diz que se o conhecimento tem limites, eles estão todos na própria estrutura do sujeito, isto é, naquilo mesmo que permite o conhecimento. Ou seja: o sujeito por sua própria estrutura, independente dos outros e sem que o seu *êthos* seja requisitado, pode ter acesso a uma verdade que existe por si mesma.

Minha idéia então é que, tomando Descartes como marco, evidentemente, porém, sob o efeito de toda uma série de complexas transformações, é chegado um momento em que o sujeito como tal tornou-se capaz de verdade. [...] Basta que o sujeito seja o que ele é para ter, pelo conhecimento, um acesso à verdade que lhe é aberto pela sua própria estrutura de sujeito. Parece-me então ser isto que, de maneira muito clara, encontramos em Descartes, a que se junta, em Kant, se quisermos, a virada suplementar que consiste em dizer: o que não somos capazes de conhecer é constitutivo, precisamente, da própria estrutura do sujeito de conhecimento em geral, fazendo com que não o possamos conhecer. Conseqüentemente, a idéia de uma certa transformação espiritual do sujeito que lhe daria finalmente acesso a alguma coisa à qual não pode aceder no momento é quimérica e paradoxal. Assim, a liquidação do que poderíamos chamar de condição de espiritualidade para o acesso à verdade, faz-se com Descartes e com Kant; Kant e Descartes me parecem ser os dois grandes momentos. (FOUCAULT, 2006b, p. 234-235).

Foucault observa que a filosofia, desde Platão, segue dois caminhos paralelos: o de uma estética da existência e o de um exame do sujeito de conhecimento, engendrados por duas maneiras de interpretar o "si". Com o procedimento cartesiano, a filosofia se volta quase que exclusivamente para o

conhecimento de si dado numa relação exclusiva de si consigo. Foucault (2006b) observa que o procedimento cartesiano requalificou filosoficamente o *gnôthi seautón* (o conhece-te a ti mesmo) e, em contrapartida, desqualificou a *epiméleia heautoû* (o cuidado de si). No capítulo 4, *Ambiguidades da igualdade*, procuro argumentar que anterior à ideia da independência do pensamento encontra-se a crença na pertença de todos a uma totalidade comum, uma natureza humana universal, com o estabelecimento da verdade de que todos somos intrinsecamente iguais e, por isso, radicalmente independentes uns dos outros.

O cuidado de si, de acordo com Foucault (ibid.), designa o conjunto das transformações de si que constituem a condição necessária para que o sujeito tenha acesso à verdade. Essa condição necessária, a que Foucault chama de espiritualidade, sustenta que o sujeito, tal como ele é, não é capaz de verdade. A espiritualidade trata das transformações que o sujeito deve efetuar em si mesmo para que possa ter acesso à verdade. Ou seja: para ter acesso à verdade, o sujeito deve ter uma relação de si para consigo não exclusiva, onde a relação com os outros configura-se como ocasião e finalidade. Na conversão a si é que o sujeito encontra a oportunidade de sair de si. A transformação na maneira de ser e de se conduzir, a formação do *êthos* pelo próprio sujeito é condição necessária para acesso à verdade. O acesso à verdade, por isso, não pode ser uma operação puramente intelectual, isolada da relação com os outros.

No procedimento cartesiano, acredita-se que o sujeito, por uma faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens, independente da transformação do seu *êthos*, é capaz de acesso à verdade. Dessa maneira, de acordo com Foucault (ibid.), o conhecimento se abre para a dimensão de um progresso indefinido cujo fim não se conhece. O sujeito, tal como ele é, por sua própria estrutura, dada "a priori", é pensado como capaz de acesso a uma verdade que existe por si mesma e, por isso, é uma verdade que independe da relação que o sujeito mantém consigo mesmo e com os outros.

Aquele ponto de iluminação, aquele ponto de completude, aquele momento de transfiguração do sujeito pelo "efeito de retorno" da verdade que ele conhece sobre si mesmo, e que transita, atravessa, transfigura seu ser, nada disso pode mais existir [...] Tal como doravante ela é, a verdade não será capaz de salvar o sujeito. Se definirmos a espiritualidade como o gênero de práticas que postulam que o sujeito, tal como ele é, não é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, é capaz de transfigurar e salvar o sujeito,

diremos então que a idade moderna das relações entre sujeito e verdade começa no dia em que postulamos que o sujeito, tal como ele é, é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, não é capaz de salvar o sujeito”. (FOUCAULT, 2006b, p. 23-24, grifo do autor).

Para os filósofos antigos estudados por Foucault, a relação do sujeito com a verdade é imediatamente ética. O acesso à verdade estará diretamente relacionado à formação do *êthos*, a maneira de ser e de se conduzir do sujeito, pois a verdade, nesse entendimento, é uma verdade pensada como não existente por si mesma. No procedimento cartesiano, pensa-se que o ato de conhecimento, aplicado com método, numa relação exclusiva de si consigo, é o guia mais certo de acesso a uma verdade que existe por si mesma. Assim, o sujeito, numa relação de si consigo exclusiva, por uma faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens, pode ter acesso à verdade, independente do seu *êthos*, isso é, independente da relação de si consigo e com os outros. Como afirma Descartes (1979, p. 29): “o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina o bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens”.

Procurou mostrar no capítulo 4, *Ambiguidades da Igualdade*, que a aleturgia da igualdade, com base na crença da pertença de todos a uma totalidade comum, estabelece a verdade da igualdade intrínseca de todos com a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. Isso, sem dúvida, traz implicações importantes nos modos de nos relacionar conosco mesmos e com os outros. Assim, creio que é possível dizer que o procedimento cartesiano se insere no cenário da aleturgia da igualdade, pois que parte da crença de que todos os homens possuem uma faculdade de conhecer naturalmente igual. Essa faculdade de conhecer "naturalmente igual em todos os homens", é dada de pleno direito a todos de maneira igual. Então, para o acesso à verdade, não há necessidade de questionar o *êthos*, a maneira de ser e de se conduzir do sujeito, pois o acesso à verdade (que existe por si mesma) será dado exclusivamente por essa faculdade de conhecer "a priori", igual em todos os homens. Portanto, sem que o *êthos* do sujeito seja requisitado, modificado ou alterado, o procedimento cartesiano pressupõe que o sujeito, permanecendo igual ao que é, independente de qualquer transformação no seu *êthos*, sem uma diferenciação ética, pode ter acesso à verdade. O sujeito de conhecimento, assim, pensa o outro como um igual, um idêntico, o que implica um pensamento do tipo: "sendo o outro um igual em capacidade de conhecimento, eu

me basto para conhecer". A esse respeito, é esclarecedora a afirmação de Descartes (1979, p. 36): "Nunca o meu intento foi além de procurar reformar meus próprios pensamentos, e construir um terreno que é todo meu". Creio que é possível afirmar que na expressão "construir um terreno que é todo meu" encontra-se implícito a crença da independência individual do pensamento. Porém, é preciso ressaltar que anterior a essa declaração de independência do pensamento encontra-se a crença na pertença de todos a uma totalidade comum que estabelece a verdade da igualdade intrínseca de todos.

Os filósofos antigos, conforme descreve Foucault (2006b), não se interrogavam sobre o que é a verdade, mas sobre aquilo que faz com que a verdade possa existir. Consideravam que verdade não pode ser dada de pleno direito ao sujeito, porque ela não existe por si mesma. A verdade não existe por si mesma! A verdade, portanto, nesse entendimento, "só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito [...] não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do sujeito". (FOUCAULT, 2006b, p. 20). Essa transformação, contudo, não é uma transformação dada no isolamento de si consigo; trata-se de uma transformação atravessada pela relação com os outros.

Foucault (ibid.) observa que já antes de Descartes se iniciara o trabalho de desvinculação do acesso à verdade à necessidade de transformação do *êthos* do sujeito. Segundo Foucault, há muito tempo a teologia, ao adotar como reflexão racional fundante uma fé cuja vocação é universal, fundava, ao mesmo tempo, o princípio de uma verdade universal correlativa a um sujeito universal de conhecimento, que encontrava em Deus o modelo de uma relação exclusiva de si consigo, seu mais alto grau de perfeição e, simultaneamente, seu Criador. Foucault, então, descreve que um grande conflito atravessou o cristianismo desde o fim do século V até o século XVII. O conflito não ocorria entre espiritualidade e ciência, mas entre espiritualidade e teologia. O desprendimento, portanto, não se fez bruscamente com o aparecimento do procedimento cartesiano, mas foi um processo lento, cuja origem e desenvolvimento deve ser visto do lado da teologia. Doravante, admite-se que o sujeito, por sua faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens, permanecendo igual, independente do seu *êthos* e da relação com os outros, pode ter acesso à verdade. Essa verdade, no entanto, é pensada como uma verdade que existe por si mesma. Assim, para distinguir o verdadeiro do falso, o sujeito não precisa considerar o seu *êthos*, sua maneira de ser e de se conduzir,

mas apenas a evidência dos fatos que observa. Conforme ressalta Foucault (2014c, p. 236): "A evidência substitui a ascese no ponto de junção entre a relação consigo e a relação com os outros, a relação com o mundo". Ou seja: para chegar à verdade, basta que o indivíduo seja qualquer sujeito capaz de ver o que é evidente. Esse procedimento implica, segundo Descartes:

Jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. (DESCARTES, 1979, p. 37).

Descartes, assim, rejeita como absolutamente falso tudo aquilo em que pode imaginar qualquer dúvida. Toma como regra geral que todas as coisas que podemos conceber clara e distintamente, independente da transformação do *êthos*, são todas verdadeiras. Por "claro", Descartes refere-se ao que é presente e manifesto à consciência; e "distinto", ao que é de tal modo preciso e diferente de todos os outros. Foucault, portanto, nos seus estudos sobre a Antiguidade grega e romana, tem por objetivo oferecer um contraponto ao sujeito cartesiano-moderno, ao descrever que, para os gregos, a transformação do *êthos*, certa diferenciação ética, é condição de acesso à verdade. A verdade, assim, é uma verdade pensada como não existente por si mesma. É uma verdade indexada à formação do *êthos* do sujeito — a maneira de ser e de se conduzir, visível aos outros —, e, por isso, refere-se a uma relação de si consigo atravessada pela relação com os outros.

O procedimento cartesiano implica a constituição de um sujeito que, numa relação exclusiva de si consigo, por sua faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens, independente das contingências e vicissitudes da existência, pode ter acesso a uma verdade que existe por si mesma. Rorty (1988) ressalta que a tradição ocidental, muito afeita a esse modo de pensar, fez funcionar uma clara distinção "algoritmo *versus* não-algoritmo". Aquilo que não possa ser representado de modo adequado por essa faculdade de conhecer "a priori" é da ordem do incomensurável, do fantástico, da subjetividade, e, portanto, do irreal. Em se tratando do humano, pressupõe-se uma natureza humana universal. Como o humano é, em grande medida, da ordem do incomensurável, verifica-se, assim, um impulso, no sentido de inseri-lo na ordem do predizível e do comensurável e, desse

modo, na ordem do verdadeiro e do falso, constituindo-o como objeto de conhecimento.

3.3.1 Pensamento, verdade e poder

Ao procurar traçar um retrato de Foucault, Deleuze (1992c) ressalta que o pensamento, para Foucault, jamais foi uma questão de teoria; o pensamento era, para ele, a própria vida. Veyne (2009), da mesma forma, afirma que o pensamento, para Foucault, não é uma coisa vã; não é como se fosse vento. Como expressa o próprio Foucault (2010f, p. 356): "O pensamento existe além e aquém dos sistemas e dos edifícios dos discursos. É alguma coisa que às vezes se esconde, mas sempre anima os comportamentos cotidianos". Desse modo, Foucault nos incita a nos liberar da sacralização do social como única instância do real e passar a acreditar na positividade do pensamento. Para Foucault (ibid., p. 356): "há sempre um pouco de pensamento, mesmo nas instituições mais bobas, há sempre pensamento, mesmo nos hábitos mais mudos". Assim, Foucault (2012c) argumenta que fazer a história do pensamento distingue-se de fazer a história das ideias. O que caracteriza a história do pensamento é o que chama de problemas ou, mais precisamente, de problematizações, no sentido de um trabalho do pensamento.

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto do pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema. (FOUCAULT, 2012c, p. 225-226).

Foucault, em determinado momento, define como seu empreendimento mais geral a história das relações que o pensamento mantém com a verdade. A história do pensamento é pensamento sobre a verdade; daquilo que aceitamos como verdadeiro, distinto do falso. Por isso, para Foucault a verdade existe sim, mas é caso de produção no tempo. Assevera Foucault (ibid., p. 235): "Todos aqueles que dizem para mim que a verdade não existe são mentes simplistas". A desconfiança de Foucault diz respeito à verdade pensada como existente por si mesma, intemporal, universal, citando Veyne (2009), que pode ser acessada independente do *êthos* do sujeito. Foucault se refere a uma verdade cuja condição de existência

se encontra no *êthos*, na maneira de ser e de se conduzir do sujeito, visível aos outros. Como ressalta Veyne (2009, p. 46): "Eis o ponto fulcral: Foucault duvida de qualquer verdade demasiado geral e de todas as nossas grandes verdades intemporais, nada mais, nada menos".

Quando Foucault critica a verdade, trata-se de uma verdade pensada como existente por si mesma e que pode ser acessada ou "descoberta" por um sujeito universal de conhecimento, dotado de uma faculdade conhecer naturalmente igual em todos os homens. Ao mesmo tempo em que tece uma crítica ao modo de pensar a verdade como existente por si mesma, Foucault afirma a possibilidade de uma verdade cuja condição de existência é, antes, ética, do que lógica. Compreende-se, assim, o porquê de Veyne (2009) qualificar Foucault como um "positivista inesperado". Rago (2009), ressalta que Foucault, como consequência da sua atitude crítica a uma analítica da verdade, jamais descarta os pequenos fatos, os pequenos acontecimentos da vida cotidiana. A verdade, nesse caso, cuja condição de existência é ética, encontra na positividade da conduta ética o seu *locus* de manifestação. E se, conforme Foucault, a verdade é o problema político fundamental, pode-se dizer, desse modo, que a verdade manifestada na positividade da conduta ética configura a conduta ética como uma ação política. Creio que Foucault explicita esse aspecto na citação abaixo.

Se não houve na base, o trabalho do pensamento sobre si mesmo e se efetivamente os modos de pensamento, quer dizer, os modos de ação, não foram modificados, qualquer que seja o projeto de reforma, sabemos que vai ser fagocitado, digerido pelos modos de comportamentos e de instituições que serão sempre os mesmos. (FOUCAULT, 2010f, p. 356-357).

Em Foucault, o pensamento não é algo que pressupõe a si próprio. Constitui-se como objeto e conteúdo do pensar aquilo que entra no domínio do verdadeiro e do falso no âmbito de determinadas relações de poder. Como assevera Davidson (2002d), embora o pensamento seja necessariamente pessoal, seu conteúdo não o é, pois que depende necessariamente da concretude das relações que mantemos com os outros e com o mundo. Frege (2002), de maneira semelhante, afirma que o pensamento não é, de modo algum, irreal. O pensamento, em si mesmo não-sensível, reveste-se da forma sensível da linguagem. Wittgenstein (2009), por sua vez, sustenta que a própria linguagem é o veículo do pensamento, pois sem a

positividade da linguagem não podemos atuar sobre a ação das pessoas desta ou daquela maneira. Na mesma linha, Deleuze argumenta que o pensamento "só pensa coagido e forçado em presença daquilo que 'dá a pensar', daquilo que existe para ser pensado". (2006, p. 210, grifo do autor). Somente o fortuito ou a contingência de um encontro é que garante a necessidade daquilo que força a pensar. Não pensamos sozinhos; necessitamos nos relacionar com os outros para pensar. A renúncia da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, um pensamento independente, que está em afinidade com uma verdade que existe por si mesma, implica considerar que a verdade não existe por si mesma e, portanto, não é caso de descoberta, mas, antes, de produção no tempo.

Para Foucault, a história do pensamento é pensamento sobre a verdade. Em Frege, o pensamento é algo sobre o qual se pode perguntar sobre o verdadeiro. Em Wittgenstein, pensar não é um processo sem corpo; a linguagem é o veículo do pensamento e, portanto, da possibilidade de verdade. Para Deleuze, o pensamento só pensa em presença daquilo que dá a pensar e a verdade é caso de produção no tempo. Seja como for, a linguagem aparece como a expressão positiva do pensamento no tempo e é essencial para o acesso à verdade. Para Foucault (2005), a verdade não é um conjunto de coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar, mas o conjunto de regras pelas quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder. É nesse entendimento que a verdade se torna uma questão política fundamental. Então, dirá Foucault (ibid., p. 29): "Temos de produzir a verdade como, afinal de contas, temos de produzir riquezas, e temos de produzir a verdade para produzir riquezas". Eis uma questão central que é importante ter presente se quisermos pensar com Foucault: pelo poder, somos submetidos à verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade.

3.3.2 Trilhar o caminho de pequenas certezas

No início desta seção, abro um outro parêntesis, a título de ilustração, para fazer uma breve descrição do entendimento de Nietzsche e Feyerabend acerca da "subjetividade-objetividade", em primeiro lugar, em razão de sua semelhança e, em segundo, porque me parece que vem ao encontro das problematizações que ora proponho. Nietzsche (2008) descreve que a distinção subjetividade-objetividade foi

operada, inicialmente, por Parmênides por meio da distinção do ser e do não-ser. O filósofo propõe o seguinte raciocínio: "O ser não pode conhecer o devir, pois de onde teria surgido esse devir? Do não-ser? Mas o não-ser não é e não pode produzir nada. Do ser? Este nada poderia produzir senão a si mesmo". (NIETZSCHE, 2008, p. 72). Do que é, nunca se pode dizer "não é". Essa distinção redundante numa separação abstrata entre o domínio da experiência, própria à subjetividade, e o domínio dos fatos, próprio à objetividade.

Feyerabend (2011), de maneira semelhante a Nietzsche, imputa a Parmênides a introdução da distinção "objetividade-subjetividade". Para Parmênides, o fundamento da natureza, a essência real, deveria ser diferente dela mesma e mais abrangente do que ela. Portanto, supõe-se que há uma realidade essencial que escapa à percepção dos sentidos. A entidade mais básica, subjacente a tudo o que há, e que só pode ser apreendida pelo intelecto, é o ser. O ser é a realidade essencial presente por trás de todos os objetos e eventos que nos cercam. O ser é a verdade que existe por si mesma e que é independente da nossa subjetividade. Disso se segue que "o ser é" e "o não-ser não é". A única mudança possível do ser é para o não-ser. Ora, o não-ser não existe. Não há, portanto, nenhuma mudança fundamental. A diferença, também, pode se dar apenas entre ser e não-ser. Se o não-ser não é, também não há nenhuma diferença no ser. O ser, desse modo, é um bloco único, imutável e contínuo. As mudanças e as diferenças que experimentamos no tempo não podem ser fundamentais, pois os sentidos, afeitos a mudanças e diferenças, são fonte de enganos. Nesse mesmo sentido, no procedimento cartesiano, a verdade só pode ser dada pela faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens, abstraída de qualquer descaminho dos sentidos, porque, segundo Descartes (1979, p. 46), "os nossos sentidos nos enganam às vezes, quis supor que não havia coisa alguma que fosse tal como eles nos fazem imaginar". A dúvida solilóquia cartesiana, com a implícita desconfiança de que tudo pode não ser como parece aos sentidos, torna-se princípio de investigação e, ao mesmo tempo, de alienação do mundo¹⁰.

¹⁰ A esse respeito, Arendt afirma: "A expressão mais concisa e fundamental dessa alienação do mundo encontra-se no famoso *de omnibus dubitandum est* de Descartes, pois essa regra significa algo de inteiramente diverso do ceticismo inerente à autodúvida de todo pensamento autêntico. Descartes chegou a esta regra porque as então recentes descobertas das Ciências Naturais o haviam convencido de que o homem, em sua busca da verdade e do conhecimento, não pode confiar nem na evidência dada dos sentidos, nem na "verdade inata" na mente, nem tampouco na "luz

Nietzsche e Feyerabend, nessas considerações, têm como objetivo, a meu ver, a denúncia de modos de pensar a verdade como existente por si mesma, independente do *êthos* do sujeito. É um entendimento, creio eu, que se alinha ao entendimento foucaultiano sobre a verdade. A verdade, para Foucault (2001a), é produzida no mundo, em determinado tempo, graças a constrangimentos múltiplos, de modo que vivemos rodeados, comprimidos e cercados por verdades. Por verdade, Foucault se refere, não ao conjunto das coisas verdadeiras a serem descobertas por uma faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens, mas ao conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso, atribuindo-se ao verdadeiro efeitos específicos de poder. Conforme citado anteriormente, a questão política mais geral para Foucault é a questão da produção da verdade. Conforme Veyne (2009, p. 95): “Todo o poder, toda a autoridade prática ou espiritual, toda a moralidade se reclama da verdade, supõe-na e é respeitada como fundada sobre ela”. Em Foucault, sugere Veyne, encontra-se, por isso, uma espécie de positivismo hermenêutico, pois “não podemos conhecer nada de seguro sobre o eu, o mundo e o Bem, mas compreendemo-nos entre nós, vivos ou mortos”. (VEYNE, 2009, p. 20). Veyne complementa dizendo que, para Foucault, nada é vão, as produções do espírito humano não têm nada que não seja positivo, “porque elas existiram; são interessantes e tão notáveis quanto as produções da Natureza, as flores, os animais, que mostram aquilo de que aquela é capaz”. (ibid., p. 45). Por isso, o posicionamento de Foucault como intelectual específico consistirá em fazer esvaecer as essências e os universalismos e vislumbrar, no seu lugar, a positividade de pequenas realidades discursivas.

Se partirmos do pressuposto de que não há nada oculto, se deixarmos de acreditar que a verdade existe por si mesma e que se encontra escondida, à espera de ser descoberta, começamos a trilhar no caminho de pequenas certezas. O comportamento da dúvida, segundo Wittgenstein, só pode acontecer se houver um comportamento de não dúvida. Esclarece Wittgenstein (1990, p. 97): “Uma pessoa não pode fazer experiências se não houver coisas de que não duvide”. Assim, a

interior da razão”. Essa desconfiança nas faculdades humanas tem sido desde então uma das condições mais elementares da época moderna e do mundo moderno; contudo ela não surgiu, como usualmente se supõe, de um súbito e misterioso definhamento da fé em Deus, e sua causa nem sequer foi originariamente uma suspeita da razão como tal. Sua origem foi simplesmente a justificadíssima perda da confiança na capacidade reveladora da verdade dos sentidos”. (ARENDR, 2013, p. 84-85, grifos da autora).

dúvida cartesiana só pode se inserir num contexto de uma infinidade de pequenas certezas. Só podemos nos compreender se confiarmos em alguma coisa. Nesse sentido, Davidson (2002d) afirma que os pensamentos que formamos e hospedamos estão localizados no mundo em que habitamos (e sabemos que habitamos) com os outros. Embora o pensamento seja necessariamente individual, seu conteúdo não o é. O conteúdo dos pensamentos das pessoas depende de suas relações com as outras pessoas e com o mundo. Só temos pensamentos claros (verdadeiros) quando eles são formados no processo de serem compreendidos pelos outros. Portanto, para Davidson, a objetividade (a verdade) não deve ser procurada nos objetos como algo a ser descoberto por uma faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens, isso é, como se escondessem uma "verdade verdadeira", existente por si mesma. A objetividade, a verdade, em seu entendimento, é uma propriedade da intercompreensão. A verdade, na perspectiva de Davidson, só pode acontecer no plano objetivo constituído pelo compartilhamento de um *background* comum onde a dúvida já não tem lugar, conforme destaca Guiraldelli Jr. (2009).

Para o acesso à verdade, faz-se necessário um quadro positivo de referências que faz com que alguma coisa possa entrar no domínio do verdadeiro ou do falso. Nesse sentido, ressalta Wittgenstein (1990, p. 47): "Quem não tiver a certeza de fato nenhum, também não pode ter a certeza do significado de suas palavras. [...] O próprio jogo da dúvida pressupõe a certeza". Ou seja: num certo ponto temos de começar a não duvidar. Em algum ponto, temos que começar a confiar para compreender e nos fazer compreendidos e acessar a verdade, pois a verdade, nesse modo de pensar, não existe por si mesma e não se encontra à espera de ser descoberta. Dessa maneira, a dúvida cartesiana que só pode se inserir no âmbito de um modo de pensar a verdade como existente por si mesma, declina da sua centralidade.

Segundo Davidson (2002a), a compreensão das circunstâncias nas quais o outro toma algo como verdadeiro é fundamental para a intercompreensão. É importante que sejamos capazes de identificar as pretensões de verdade implícitas nos enunciados do outro; que procuremos encontrar no outro conteúdos de palavras e de pensamentos com os quais nos identificamos. Por isso, para Davidson, o compartilhamento do mundo e o acordo entre os falantes é o que possibilita a existência de condições objetivas de verdade, uma verdade pensada como não

existente por si mesma. Esse é um modo de relacionar o sujeito com a verdade é diferente do modo cartesiano-moderno de relacionar o sujeito com a verdade, onde o sujeito, por uma faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens, independente do *êthos*, da sua maneira de ser e de se conduzir, é capaz de acesso a uma verdade que existe por si mesma, que se encontra à espera de ser descoberta.

3.4 A *PARRESÍA* INDEXADA À FORMAÇÃO DO *ÊTHOS*

A seguir, procuro problematizar a noção de *parresía* como certo modo de dizer-a-verdade indexado à formação do *êthos*. Faço esse movimento não com o intuito explorar as minúcias da noção de *parresía* e de estabelecer uma "verdade verdadeiramente verdadeira", citando Veiga-Neto e Lopes (2010), acerca dessa noção, como se houvesse um fundamento a ser descoberto, uma verdade existente por si mesma acerca da *parresía*. Isso, para Foucault, seria estranho. Como objetivo de fundo, pretendo tomar dos estudos Foucault alguns elementos que permitam pensar a *parresía* como certo modo de dizer-a-verdade indexado à formação do *êthos*, isso é, uma maneira específica de relacionar o sujeito com a verdade. Creio que esse foi o movimento de Foucault, como ele próprio esclarece:

Nada é mais estranho para mim do que a ideia de que a filosofia se desviou em um dado momento e esqueceu alguma coisa e que existe, em algum lugar de sua história, um princípio, um fundamento que seria preciso redescobrir. [...] O que, entretanto, não significa que o contato com esta ou aquela filosofia não possa produzir alguma coisa, mas seria preciso então enfatizar que essa coisa é nova. (FOUCAULT, 2012f, p. 273-274).

Por isso, não me preocupo em fazer uma retomada *ipsis litteris* do exaustivo estudo feito por Foucault acerca da noção da *parresía*. Retomo, apenas, alguns aspectos dessa noção, conforme desenvolvido nos cursos de 1982, 1983 e 1984: *A Hermenêutica do Sujeito*; *O Governo de Si e dos Outros*; *A Coragem da Verdade: O governo de si e dos outros II*, respectivamente, que me parecem pertinentes para pensá-la como certo modo de dizer-a-verdade indexado à formação do *êthos*.

Com certeza, outros elementos poderiam ser elencados, mas não é meu objetivo dar conta de toda a verdade acerca da *parresía*. Creio que Foucault, ao problematizar a noção da *parresía*, ao invés de procurar descobrir a verdade verdadeira acerca dessa noção, quis, em última instância, mostrá-la como uma

modalidade específica de problematização da verdade. No jogo da *parresía*, o que está em questão não é a determinação da lógica interna de uma afirmação para verificar a sua veracidade ou falsidade, mas de saber reconhecer o sujeito verídico, isso é, aquele faz da positividade da sua conduta ética — a conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta um lócus de manifestação e autenticação da verdade.

A *parresía* se ocupa, antes, de acordo com Foucault (2013, p. 112): "com a questão da importância de dizer a verdade, de saber quem é capaz de dizer a verdade, e saber por que devemos dizer a verdade". Foucault descreve na aula de 1º de fevereiro de 1984 que estuda a noção e a prática de *parresía* como uma forma aletúrgica; isso é, propõe estudar "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". (FOUCAULT, 2011, p. 4, grifo do autor). Trata-se, portanto, de verificar qual é a forma do sujeito que diz a verdade.

Inicialmente, procuro descrever a *parresía* indexada à *pólis* que se refere ao surgimento dessa noção. No curso de 1983, *O governo de si e dos outros*, Foucault (2010a) descreve que a *parresía* é uma noção arraigada originariamente na política e na problematização da democracia ateniense. Foucault descreve o aparecimento da noção de *parresía* na democracia ateniense, principalmente, através da tragédia de Eurípedes: *Íon*. Aí, a *parresía* é um direito, um privilégio pelo nascimento. Para ter direito à palavra, *Íon* deve ser filho de pai e mãe atenienses. Entre democracia e *parresía* há uma relação circular: a *parresía* funda a democracia e a democracia é o lugar da *parresía*.

A democracia ateniense implicava a participação, não de todo o povo, mas de todo o *dêmos*, isso é, de todos aqueles que podem ser qualificados como membros do *dêmos* e, dessa forma, partícipes do poder político. A democracia ateniense se caracteriza, também, pela existência de um *nómos*. A regra do jogo político e do exercício do poder se realiza no âmbito de algo que é regra para todos, em que direitos e deveres são iguais para todos aqueles que são reconhecidos com integrantes do *dêmos*. Esse é o elemento da isonomia: a igualdade de todos perante a lei, primeira grande característica da democracia ateniense.

A segunda grande característica da democracia ateniense, de acordo com Foucault (2010a), é a isegoria — a palavra igualitária — que significa: a possibilidade de que todo indivíduo que faça parte do corpo de cidadãos tenha

acesso à palavra de maneira igual. A isegoria é o direito de tomar a palavra, de dar sua opinião durante uma discussão ou debate, de se defender, de acusar. Ainda, a isegoria é o direito de se manifestar por meio do voto.

Foucault (2010a), dessa maneira, descreve que a noção de *parresía* surge em função dos problemas postos, mais especificamente, pelo elemento da isegoria. A *parresía* surge como afirmação da necessidade de diferenciação ética no uso da palavra na ágora ateniense. A *parresía*, assim, reporta-se, mais, a problemas do efetivo exercício do poder do que a problemas de estatuto, embora a *parresía* implique um estatuto. Foucault demonstra que os problemas do estatuto são problemas da *politeía*. O estatuto confere a todos os cidadãos o direito de igualdade no uso da palavra (isegoria). A *parresía* no interior da *politeía*, no entanto, faz com que alguns adquiram certa ascendência sobre outros. Dessa maneira, o bom jogo da *parresía* na política permitirá a certos indivíduos que se coloquem dentre os primeiros.

Na democracia ateniense, há, portanto, um conjunto de problemas de *politeía*, de constituição, de regulamento, que define o estatuto dos cidadãos. Há, também, outro conjunto de problemas: os da *dynasteía*. Os problemas da *dynasteía* são os problemas do jogo político propriamente dito, isso é, “da formação, do exercício, da limitação, da garantia também dada à ascendência exercida por certos cidadãos sobre alguns outros”. (FOUCAULT, 2010a, p. 147-148). Contudo, Foucault observa que nem sempre há um bom ajuste entre o discurso verdadeiro e a democracia.

Em outras palavras, para que a cidade possa existir, para que possa ser salva, ela precisa da verdade. Mas a verdade não pode ser dita num campo político definido pela indiferença entre os sujeitos falantes. A verdade não pode ser dita num campo político marcado e organizado em torno de uma escansão que é a escansão entre os mais numerosos e os menos numerosos, que é também a escansão ética entre os que são bons e os que são maus, entre os melhores e os piores. É por isso que o dizer-a-verdade não pode ter seu lugar no jogo democrático, na medida em que a democracia não pode reconhecer e não pode abrir espaço para a divisão ética a partir da qual, e a partir da qual somente, o dizer-a-verdade é possível. (FOUCAULT, 2011, p. 41).

Dessa maneira, Foucault aponta para um paradoxo da democracia ateniense. O discurso verdadeiro não pode haver senão na democracia. Mas a efetivação do discurso verdadeiro introduz na democracia algo totalmente indiferente e irreduzível à sua estrutura igualitária: o mau jogo do discurso verdadeiro, que na democracia se

caracteriza, em primeiro lugar, pelo fato de que qualquer um pode falar qualquer coisa. “Qualquer um” falará a qualquer um, qualquer coisa e, assim falando, exercerá uma má ascendência sobre os demais. Em segundo lugar, o discurso de “qualquer um” não é o dele, mas o que se vincula ao discurso da “maioria”. “Qualquer um” só falará na medida em que o que ele diz faz eco à opinião e ao discurso da “maioria”. “Qualquer um” não tem compromisso com a verdade e não faz mais do que reproduzir a opinião de “maioria”.

Foucault (2011) enfatiza que com Platão, Xenofonte e Isócrates é possível verificar modificações na noção originária da *parresía*. A *parresía* já não aparece como ligada exclusivamente ao funcionamento da democracia ateniense. A *parresía*, a partir de então, tem de abrir o seu lugar em diferentes regimes políticos: democrático, autocrático, oligárquico ou monárquico. A *parresía*, conforme Foucault (ibid., p. 273), “aparece como uma função necessária e universal, necessariamente universal no campo da política, qualquer que seja a *politeía* com que se tenha a ver”. A partir do momento em que a *parresía* deve ser exercida em qualquer regime político, de acordo com Foucault, coloca-se mais precisamente o problema de quem terá capacidade da *parresía*. Coloca-se, a partir de então, mais fortemente o problema, mais específico, da *parresía* indexada à formação do *êthos*.

3.4.1 O vínculo observável entre o dizer e o fazer

Feita essa explanação inicial, agora passo a deter-me, mais especificamente, sobre a *parresía* como certo modo de dizer-a-verdade indexado à formação do *êthos*. Tomando a *parresía* como inserida no âmbito mais amplo dos estudos de Foucault sobre as relações entre sujeito e verdade, procuro pensá-la como um modo específico de relacionar o sujeito com a verdade.

A *parresía* implica a livre coragem do indivíduo de se vincular a si mesmo no ato de enunciação da verdade, assumindo com responsabilidade os riscos indeterminados do que diz e a exigência de coincidência entre o que enuncia e o modo como, de fato, se conduz. O dizer-a-verdade da *parresía* é um dizer-a-verdade indexado à formação do *êthos*, a maneira de ser e de se conduzir, visível aos outros, daquele que fala, mas, também, e por extensão, do interlocutor. Na *parresía*, Foucault vê uma noção que se encontra “na encruzilhada da obrigação de dizer a verdade, dos procedimentos e técnicas de governamentalidade e da constituição da

relação consigo". (2001a, p. 14). O indivíduo, salienta Candiotta (2010, p. 170), "ao mesmo tempo em que arrisca a própria vida pelo perigo político que suscita a cuidado da verdade, a vida mesma é que adquire significado".

Grosso modo, o acesso à verdade na *parresía* é, para o indivíduo, uma maneira do indivíduo de se vincular a si mesmo no ato de enunciação, de modo que a sua conduta se torne uma conduta-verdade, isso é, a conduta em que se estabelece, em vista do outro, um vínculo observável entre o dizer e o fazer. Na *parresía*, o indivíduo deve colocar-se permanentemente diante de si mesmo, assumindo em franqueza e coragem os riscos indeterminados de sua fala e de sua conduta. Da mesma forma em que assume os riscos na relação consigo, assume, também, os riscos indeterminados na sua relação com os outros.

No curso de 1982, *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault introduz a noção da *parresía* como um modo de dizer-a-verdade, não como uma noção lateral, mas como prolongamento do desenvolvimento da noção de governamentalidade no contexto, mais específico, dos estudos de Foucault sobre a questão das relações entre sujeito e verdade. Esclareço, mais uma vez, que não tenho a pretensão de situar pormenorizadamente os usos e sentidos descritos por Foucault acerca da *parresía*. Pretendo, apenas, verificar a hipótese de que Foucault, ao empreender o estudo acerca da noção de *parresía*, teve como intenção indicá-la como uma modalidade específica de dizer-a-verdade indexada à formação do *êthos*. Esse movimento, a meu ver, se dá em razão de que, na governamentalidade no "último Foucault", o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si.

Foucault (2006b) descreve que a *parresía* assume na filosofia antiga um sentido moral geral no cuidado de si com uma significação técnica precisa no que concerne ao papel da linguagem para acesso à verdade. Na *parresía*, não se trata de saber se um enunciado é verdadeiro ou falso; trata-se antes, como dito anteriormente, de se conhecer o sujeito verídico. Aquilo que dizemos adquire o seu significado — a sua verdade — a partir do resto dos nossos procedimentos, citando Wittgenstein (1990). Logo, Foucault não está interessado em descobrir a "verdade verdadeira" acerca da *parresía*. Isso, no mínimo, seria contraditório. Foucault descreve a *parresía*, sobretudo, no âmbito dos estudos sobre as relações entre sujeito e verdade, como um modo específico de relacionar o sujeito com a verdade, mas essa é uma verdade que não existe por si mesma.

Foucault (2011) descreve que foi Sócrates quem inaugurou a *parresía* indexada à formação do *êthos*, a *parresía* ética ou filosófica. Nesse modo de pensar a *parresía*, o problema já não é falar na assembleia, mas à alma de cada indivíduo para a formação do *êthos* e constituição de um sujeito de conduta ética. Na *parresía*, o sujeito de conduta ética torna-se, então, agente ativo da verdade, graças ao qual a verdade se manifesta na positividade da conduta ética, isso é, no vínculo observável entre o dizer e o fazer.

É preciso salientar que os estudos sobre a *parresía* inserem-se no prolongamento dos estudos sobre o cuidado de si. Sócrates é aquele que cuida de si como convém, que forma o seu *êthos* de maneira soberana e, que, por isso, deve cuidar que os outros cuidem de si mesmos como convém, de maneira que possam estabelecer uma relação soberana consigo mesmos. Foucault observa que no *Alcibíades* de Platão, cuidar de si significa conhecer-se, conhecer a própria alma. No diálogo *Laques*, o modo como se vive, a vida como *bíos* e não como alma, será objeto de cuidado. O cuidado de si como conhecimento da alma gera uma metafísica da alma que conduz ao entendimento da alma como realidade ontologicamente distinta do corpo. O cuidado de si que remete ao modo como se vive, à vida como *bíos*, refere-se ao cuidado de si que diz respeito à forma que é necessário dar à existência, ao *êthos*, e, por isso, engendra uma estética da existência.

No entendimento de Foucault (2011), o *Alcibíades* e o *Laques* representam duas grandes linhas de pensamento que atravessam a história da filosofia no Ocidente: no *Alcibíades*, uma metafísica da alma, no *Laques*, uma estética da existência, que concerne a uma maneira de viver, embora não haja nenhuma metafísica da alma que não seja acompanhada por uma estética da existência e vice-versa. Desse modo, Foucault descreve que Sócrates foi o primeiro a mostrar que uma vida bela está associada à tarefa de dar conta de si em verdade, onde, conforme resume Castro (2011), se entrelaçam a arte da existência e o dizer-a-verdade, a existência bela e a vida verdadeira, a vida em verdade e a vida para a verdade.

Considerando-se que o outro ocupa um lugar central na *parresía*, que não pode haver *parresía* sem a abertura de um risco indeterminado, diante do outro, é possível afirmar que: a *parresía* envolve uma escolha ética e ao mesmo tempo política, pois que compreende o cuidado de si e o cuidado que se deve ter, também,

que os outros cuidem de si como convém. Foucault argumenta que a *parresía* é uma noção com uma pluralidade de sentidos e que se oferece a um uso muito estendido. A *parresía*, acima de tudo, é um modo específico de relacionar o sujeito com a verdade que guarda ao longo do espaço e do tempo certa característica fundamental: certa maneira de se vincular a si mesmo no ato de dizer a verdade e de tornar a verdade visível ao outro pela exata coincidência entre o dizer e o fazer.

Creio, no entanto, como já referi anteriormente, que Foucault, ao problematizar a noção de *parresía*, no sentido de tomá-la como objeto para o pensamento, assim o faz provocado por questões práticas do presente. Foucault, ao se ocupar da noção de *parresía*, descreve um sujeito que, para ter acesso à verdade, tem que se modificar, se transformar, se deslocar, tornar-se, em certa medida, outro que não ele mesmo. A *parresía* refere-se, portanto, a uma verdade que não existe por si mesma. Na *parresía*, para ter acesso à verdade, o sujeito tem de empenhar-se numa elaboração de si consigo, numa transformação progressiva de si para consigo, conforme Foucault (2006b).

Com o estudo da noção de *parresía*, Foucault, a meu ver, bem mais do que constatações verdadeiras ou historicamente verificáveis, procurou fazer ele próprio uma experiência e convidar seus leitores a fazê-la também. Foucault utiliza documentos verdadeiros de modo que através deles seja possível efetuar não somente a constatação de uma verdade, mas também uma experiência que provoca uma transformação na relação que temos conosco mesmos e com os outros. Cabe ressaltar, no entanto, que Foucault, muito antes de se recolher num passado longínquo, procura fazer uma "história do presente"; ou seja: conduz uma análise a partir de uma questão presente (GROS, 2006a). Ao descrever a *parresía* entre os filósofos antigos, Foucault, a meu ver, se dirige aos modos em que somos constituídos ou nos constituímos no presente como sujeitos de verdade. Foucault argumenta que a *parresía*, um caso de problematização da verdade, se encontra nos primórdios da tradição "crítica" da verdade no Ocidente, que está mais preocupada "com a questão da importância de dizer a verdade, de saber quem é capaz de dizer a verdade, e saber por que devemos dizer a verdade". (FOUCAULT, 2013, p. 112).

A *parresía* implica uma relação de si para consigo não exclusiva para o acesso à verdade, onde o outro oferece a ocasião e a finalidade. Conforme referido anteriormente, o cuidado de si, conforme Gros (2006a, p. 657), "não constitui um

exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social". Assim, a noção de *parresía* como prolongamento da noção do cuidado de si, faz parte do desenvolvimento dos estudos sobre as relações entre sujeito e verdade, e se insere, por isso, no âmbito do que chamo de governamentalidade no "último Foucault". A *parresía* é uma maneira de relacionar o sujeito com a verdade, onde o sujeito se vincula livremente a si mesmo, constituindo-se como sujeito moral daquilo mesmo que enuncia, e tornando-se, dessa maneira, agente ativo da verdade. Na *parresía*, o enunciado e o ato de enunciação afetam de uma maneira ou outra o *êthos* do enunciador e do interlocutor e, por consequência, o acesso à verdade. Portanto, independente das formas que *parresía* venha a assumir, sua incidência será sobre o *êthos*, sobre os modos de ser e de se conduzir do sujeito, para o acesso à verdade. A *parresía* refere-se a uma verdade que se manifesta na positividade da conduta ética, onde, segundo Foucault (2006b), o sujeito da conduta deve coincidir ponto por ponto com o sujeito da enunciação.

O enunciado parresiástico acontece em dois níveis. No primeiro nível, encontra-se o enunciado propriamente dito. O sujeito diz a verdade e ponto final — nível mais ou menos performativo. No segundo nível, encontra-se o ato parresiástico. O ato parresiástico implica o ato livre e corajoso de vincular-se a si mesmo no enunciado da verdade. Por esse pacto de franqueza de si consigo, o indivíduo se constitui como sujeito de conduta ética ao fazer da sua conduta a manifestação positiva da verdade que enuncia. Assim, aquilo que define o valor da *parresía* não é o conteúdo do enunciado, mas sim a conduta que manifesta a verdade pela exata coincidência entre o dizer e o fazer. A *parresía* refere-se de um lado, à qualidade, à maneira de ser e de se conduzir do sujeito; de outro, conforme Foucault, a um procedimento técnico necessário e indispensável para transmitir um discurso de verdade "a quem dele precisa para a constituição de si mesmo como sujeito de soberania sobre si mesmo e sujeito de verificação de si para si". (FOUCAULT, 2006b, p. 450).

O dizer-a-verdade da *parresía* implica uma relação de si para consigo não exclusiva que tem na relação com os outros a ocasião e a finalidade. Na *parresía*, a relação de si para consigo e a relação com os outros não podem, de modo algum, se dissociarem. A relação com o outro é o meio necessário. A *parresía*, desse modo, envolve uma escolha pessoal, mas que não é, de modo algum, uma escolha solitária. A *parresía*, por fim, requer o *kairós*, isso é, a ocasião que significa

exatamente a situação dos interlocutores, uns em relação aos outros, e o momento oportuno para dizer a verdade. Sobre o *kairós*, Foucault, referindo-se à *parresía*, tal como foi descrita por Filodemo, a define como uma arte de conjectura.

Foucault (2006b) descreve que, desde Aristóteles, há uma distinção entre dois tipos de arte: as artes de conjectura e as artes de método. A arte de conjectura é uma arte que procede por argumentos que são meramente verossímeis e plausíveis para se chegar à verdade. A arte de método implica que se alcance a verdade por meio de um percurso, uma via que só pode ser uma via única. Ou seja: a arte de conjectura refere-se a uma verdade que não existe por si mesma e a arte de método refere-se a uma verdade que existe por si mesma. Foucault (ibid.), dessa maneira, sugere que Filodemo pensa a *parresía* como uma arte de conjectura e a assenta sobre a consideração mais precisa do *kairós*, da circunstância. Não se trata, na *parresía*, de saber como ou porque esse ou aquele enunciado é verdadeiro ou falso, referindo-se a um modo de pensar a verdade como existente por si mesma. Trata-se, antes, de formar o *êthos* para ter acesso a uma verdade que não existe por si mesma. Esclarece Adorno (2004, p. 60): “Em outros termos, para saber se um enunciado é verdadeiro ou falso, os gregos não interrogam o enunciado, mas o sujeito a que se atribui o enunciado”. A *parresía* implica que o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta coincidam ponto por ponto; implica o estabelecimento de um vínculo observável entre o dizer e o fazer. Portanto, a *parresía* refere-se a uma verdade que não existe por si mesma e que encontra na positividade da conduta ética o seu lócus de manifestação e autenticação.

3.4.2 A verdade manifestada na positividade da conduta ética

Foucault (2010a), no curso de 1983, *O Governo de Si e dos Outros*, descreve que a *parresía* pertence a certa dramática do discurso verdadeiro. A dramática, diferente da pragmática, é uma análise dos fatos de discurso que mostra como o próprio acontecimento de enunciação do discurso pode formar o *êthos* do sujeito, sua maneira de ser e de se conduzir, visível aos outros. Na aula do dia 12 de janeiro de 1983, Foucault procura descrever as características de um enunciado performativo e as características de um enunciado parresiástico para traçar alguns pontos de irreducibilidade. Foucault demonstra que uma pragmática do discurso verdadeiro dá conta da análise dos fatos do discurso performativo, pois que deve

ater-se ao estatuto do sujeito enunciador e ao enunciado propriamente dito; o *êthos*, isso é a maneira de ser e de se conduzir do sujeito, não interessa. A análise dos fatos do discurso parresiástico, por outro lado, faz parte de uma dramática do discurso verdadeiro, onde o vínculo observável entre o dizer e o fazer, a formação do *êthos* pelo próprio sujeito, é condição para a manifestação da verdade.

Foucault (2010a) descreve que o enunciado performativo requer, em primeiro lugar, certo contexto institucionalizado. Em segundo lugar, requer um sujeito que tenha o estatuto requerido para enunciar tal e qual verdade ou que se encontre numa situação bem definida. O enunciado é performativo na medida em que a própria enunciação efetua a coisa enunciada. É um tipo de enunciado que se consuma num mundo que garante que o dizer efetua a coisa dita. O enunciado performativo acontece quando, por exemplo, o presidente de uma assembleia diz: “a sessão está aberta”. A sessão estará aberta, independente da relação do presidente com aquilo que diz, ou se ele de fato tem a intenção de abrir a sessão.

O enunciado parresiástico é, em certo sentido, o contrário do enunciado performativo. É um dizer-a-verdade irruptivo que fratura e que abre um risco indeterminado, conforme Foucault (2011). O enunciado parresiástico não produz nenhum efeito codificado; ao contrário, abre sempre um risco indeterminado. O enunciado performativo, por seu turno, define um jogo determinado no qual o estatuto daquele que fala e a posição na qual se encontra determinam exatamente o que ele pode e o que ele deve dizer, sem que o *êthos* seja posto em questão.

Um pacto de franqueza do sujeito consigo mesmo deve fazer parte no enunciado parresiástico. O sujeito da enunciação deve coincidir com o sujeito da conduta, estabelecendo um vínculo observável entre o dizer e o fazer. Não basta que o sujeito diga "eis a verdade". O enunciado parresiástico compreende o ato parresiástico — ato pelo qual o sujeito se vincula livremente ao conteúdo daquilo que enuncia —, de modo que a verdade tem como lócus de manifestação a positividade da conduta ética. Em suma: a dramática do discurso verdadeiro, descreve Foucault (ibid.), é um tipo de análise dos fatos de discurso que mostra como o próprio acontecimento de enunciação da verdade pode transformar/formar o *êthos* daquele que diz a verdade e daquele a quem ela é dirigida. A *parresía* implica considerar a maneira pela qual o sujeito, no ato de dizer a verdade, se vincula livremente a si, de modo que a verdade se manifeste e se autentique na positividade da sua conduta.

Um outro aspecto importante a ser considerado, a meu ver, na análise da noção da *parresía* é a questão da lisonja. No curso de 1982, *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2006b) afirma que a lisonja é o inimigo moral da *parresía*. Conforme observa Foucault (2006b, p. 454), "o lisonjeador serve-se da linguagem para obter do superior o que quer". O objetivo do lisonjeador é desviar o poder do superior dirigindo-se a ele com um discurso mentiroso que procura fazer que o superior se veja com mais qualidades, força e poder do que na realidade tem. Dessa forma, o lisonjeador impede que o superior cuide de si como convém, que o superior estabeleça consigo mesmo uma relação de soberania. A lisonja, *grosso modo*, de acordo com Foucault (ibid.), torna impotente e cego aquele a quem ela se dirige. É justamente na incapacidade de se estabelecer consigo uma relação soberana que o lisonjeador encontra o espaço para introduzir um falso discurso verdadeiro que torna o lisonjeado dependente do lisonjeador.

Na *parresía*, aquele que diz-a-verdade pensa o outro como um outro *êthos* que oferece a ocasião e a finalidade para o dizer-a-verdade. Sem a presença contínua e permanente do outro, não pode haver *parresía*. Diferente da lisonja, a *parresía* compreende o cuidado de que o outro estabeleça consigo mesmo uma relação de soberania, de modo que a verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer torna-se critério da ação política. A lisonja, por outro lado, tem como objetivo manter o lisonjeado sob a dependência do lisonjeador, por meio de um falso discurso verdadeiro.

Foucault (2011) descreve, ainda, que a *parresía* também se opõe à arte da retórica, na medida em que seu objeto é o vínculo livre e corajoso a si mesmo no enunciado da verdade. A *parresía* estabelece, de acordo com Foucault (ibid., p. 14), "entre aquele que fala e o que ele diz um vínculo forte, necessário, constitutivo, mas abre sob a forma de risco o vínculo entre aquele que fala e aquele a quem ele se endereça". A retórica, por outro lado, não visa instaurar um vínculo forte entre dizer e o fazer daquele que diz-a-verdade. A retórica quer estabelecer um vínculo forte entre o que é dito e aquele a quem se endereça o que é dito. O retórico quer persuadir e não tem compromisso em estabelecer um vínculo observável entre o seu dizer e o seu fazer.

Independente dos usos e sentidos que a *parresía* assumiu ao longo do espaço e do tempo, é importante destacar que a *parresía* é um modo de dizer-a-verdade indexado à formação do *êthos*. O que define a *parresía*, conforme já

apontado, não é o conteúdo verdadeiro ou falso daquilo que é enunciado, mas o vínculo observável entre aquilo que é dito e aquilo que, de fato, é feito. O importante na *parresía* é a manifestação de uma verdade que tem como lócus de manifestação a positividade da conduta ética.

Para caracterizar o dizer-a-verdade da *parresía*, em sua especificidade, Foucault (2011) descreve quatro grandes modalidades de veridicção na Antiguidade grega: a veridicção do profeta; a veridicção do sábio; a veridicção do técnico; a veridicção do parresiasta. O profeta, assim como o parresiasta, diz a verdade. No entanto, o profeta não diz a verdade em seu nome; ele diz a verdade em nome de outra voz. O profeta articula e transmite um discurso de verdade que não é o dele, mas que vem de outro lugar. A verdade do parresiasta manifesta-se e autentica-se na positividade da sua conduta ética. O dizer-a-verdade do profeta não requer um vínculo observável entre o que diz e o que faz. O parresiasta, diferentemente, não pretende dizer o futuro, mas quer levantar o véu que cobre o que existe; daquilo que está bem próximo, tão próximo que não vemos. O parresiasta diz a verdade do modo mais claro, mais direto possível, sem rodeios, sem ornamentos retóricos, e, por isso, impõe livremente a si mesmo e àqueles a quem se dirige uma tarefa moral.

O dizer-a-verdade do parresiasta se opõe ao dizer-a-verdade do sábio, embora esse esteja mais próximo do dizer-a-verdade do parresiasta do que do profeta, pois o sábio diz a verdade em próprio nome. Mas, o sábio, observa Foucault (FOUCAULT, 2011, p. 17), “é sábio para si mesmo, e não precisa falar. Ele não é obrigado a falar, nada o obriga a distribuir sua sabedoria, a ensiná-la ou a manifestá-la”. O sábio é estruturalmente silencioso. O parresiasta, no entanto, não é alguém que se mantém fundamentalmente reservado. O parresiasta, ao contrário, sabe, segundo Foucault (ibid., p. 18), “que seu dever, sua obrigação, seu encargo, sua tarefa é falar, e ele não tem o direito de se furtar a essa tarefa”. Enquanto o sábio diz a verdade do ser da natureza e das coisas — o que é —, falando na maioria das vezes por enigmas, o parresiasta deve falar sempre tão claro quanto possível, pois que a verdade deve se manifestar e se autenticar na positividade da sua conduta ética. Por isso, o parresiasta não pode se manter silencioso e reservado, pois refere-se a uma verdade cuja existência depende do vínculo observável entre o seu dizer e o seu fazer.

Por último, Foucault (2011) procura descrever as relações entre o dizer-a-verdade do parresiasta e o dizer-a-verdade daquele que ensina — o técnico, o

professor. O professor possui um saber, uma *tékhnē* e é capaz de ensiná-la, assim como ele também aprendeu de outro, seu mestre, que lhe transmitiu. O professor diz a verdade em nome de uma tradição. O professor, ao transmitir aquilo que ele mesmo recebeu, não assume nenhum risco, isso é, não precisa levar em conta a sua conduta ética para autenticar como verdade aquilo que diz.

Para a consideração adequada da *parresía*, é importante atentar para o fato de que, conforme observa Foucault (2011), mais do que personagens, o profeta, o sábio, o técnico ou professor e o parresiasta, representam, essencialmente, modos de relacionar o sujeito com a verdade na cultura grega. Foucault procura reconhecer em Sócrates aquele em que é possível ver na concretude da sua conduta um vínculo observável entre aquilo que diz e aquilo que faz. Sócrates, portanto, não se refere a uma verdade que existe por si mesma, mas a uma verdade que não existe por si mesma e que, por isso, precisa manifestar-se e autenticar-se na positividade da sua conduta ética. Eis, pois, a meu ver, o cerne da *parresía* como um modo de dizer-a-verdade indexado à formação do *êthos*.

Na prática da *parresía*, descreve Foucault (ibid.), há uma livre abertura ao campo do indeterminado. Por isso, a *parresía* não é uma maneira de demonstrar uma verdade. Numa demonstração, que se faz em condições neutras, onde não há abertura à indeterminação e à probabilidade, não há *parresía*. Na demonstração, a enunciação não afeta o *êthos* do sujeito. Na demonstração, o sujeito, para dizer a verdade, não assume nenhum risco, ou seja, prescinde do vínculo livre de si consigo. Não se faz necessário o estabelecimento de um vínculo observável entre o dizer e o fazer para manifestação da verdade. Nesse caso, a verdade não precisa manifestar-se e autenticar-se na positividade da conduta ética do sujeito.

Por fim, a *parresía* não faz parte de uma arte de discussão. A discussão tem por objetivo último fazer triunfar aquilo que o sujeito acredita ser verdadeiro. Foucault (ibid.) observa que, embora a *parresía* contenha certa estrutura agonística, ela não faz parte de uma arte da discussão pelo fato de que o objetivo último da discussão é o triunfo daquilo que o sujeito toma por verdade.

A *parresía* implica um pacto de franqueza consigo mesmo, onde a verdade manifesta-se e autentica-se na positividade da conduta ética. A *parresía* implica que o sujeito se ligue livremente ao enunciado, à enunciação e às consequências do enunciado e do ato de enunciação. Ou seja: no momento em que diz a verdade, o parresiasta se vincula livremente ao que diz e ao conteúdo do que diz. Nesse

sentido, o parresiasta pactua consigo mesmo e, conforme destaca Foucault, “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” (2006b, p. 492). O dizer-a-verdade da *parresía*, então, não pode pertencer a uma arte de persuadir, nem a uma arte de demonstrar, muito menos a uma arte de discutir.

Em suma: ao problematizar a *parresía*, Foucault descreve-a como uma determinada maneira de relacionar sujeito e verdade. Pelo exposto, creio que a *parresía*, como um modo de dizer-a-verdade indexado à formação do *êthos*, representa a filigrana dos estudos de Foucault sobre as relações entre sujeito e verdade e da noção da governamentalidade nos seus dois vetores: o governo de si e o governo dos outros, onde o governo de si é pensado como princípio regulador do governo dos outros. Por isso, afirmo que a consideração da noção da *parresía* é importante para se pensar a governamentalidade no “último Foucault”. Essa governamentalidade ocupa-se da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética. A verdade manifestada na positividade da conduta ética define, então, a imagem de força e controle da conduta ética — a conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta —, configurando-se esta como ação política. A governamentalidade, dessa maneira, compõe uma imagem ética da autoridade, onde a verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer torna-se critério da ação política. Nesse sentido, pensar o governo de si como condição do governo dos outros implica pensar o governo dos outros como indexado ao governo de si.

4 AMBIGUIDADES DA IGUALDADE

Na época da proximidade daqueles que se identificam como iguais, esta evidência, segundo a qual todo o outro, por mais diferente que seja, constitui um "semelhante" a partir do momento em que é humano, encontra-se tão fortemente inculcada em nós que, não só já nem pensamos, em geral, discuti-la, como já não temos sequer necessidade de a mobilizar de forma explícita e plenamente consciente para nos encontrarmos guiados por ela na maioria dos nossos comportamentos. (RENAUT, 2005, p. 26, grifo do autor).

No capítulo 3, *Governamentalidade no "Último Foucault"*, procurei problematizar a governamentalidade como certa forma de aleturgia da ética, onde a verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer, define uma imagem de força e controle da conduta ética, configurando-se esta como ação política. Argumento que a definição de uma imagem de força e controle da conduta ética — a conduta em que o indivíduo deve se constituir como sujeito moral da sua própria conduta — compõe uma imagem ética da autoridade. Neste capítulo, procuro mostrar que é possível verificar, na Contemporaneidade, um movimento de ênfase em certa aleturgia que chamo de "aleturgia da igualdade" com a composição de determinada imagem de autoridade que a ela se liga. A aleturgia, conforme já dito, refere-se a um conjunto de procedimentos, verbais ou não, para manifestação de uma verdade que dá sustentação ao exercício de um determinado poder. Descrevo que a aleturgia da igualdade se ocupa do estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos com a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. O sujeito da igualdade, tomando-se por igual a todos os outros, pensa os outros como iguais, como idênticos. Dessa maneira, o sujeito da igualdade rejeita qualquer vínculo de dependência a qualquer outro concreto e visível, pensando-se como radicalmente independente dos outros. O governo de si já não é considerado como condição do governo dos outros, de modo que o

governo dos outros, nessa situação, é pensado como desvinculado do governo de si. A aleturgia da igualdade define, então, uma imagem de força e controle da lei e compõe uma imagem tutelar da autoridade, uma instância não visível que escapa às individualidades concretas e visíveis. Sustento a ideia de que o fortalecimento de uma imagem tutelar da autoridade concorre para o enfraquecimento da imagem de tradicional da autoridade que se ancora na tradição, onde cada um deve ter uma posição estável predeterminada.

A governamentalidade no "último Foucault", entendida como certa forma de aleturgia da ética, ocupa-se centralmente da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição de um sujeito de conduta ética. A governamentalidade define, dessa maneira, uma imagem de força e controle da conduta ética e, compõe uma imagem ética da autoridade. O sujeito da igualdade, na medida em que se pensa como igual a todos os outros, pensa todos os outros como idênticos a si, e, por isso, pensa-se como independente de todos os outros. A afirmação de sua independência individual como valor máximo faz com que rejeite qualquer vínculo de dependência a qualquer outro concreto e visível. Define-se, então, uma imagem de força e controle da lei que compõe uma imagem tutelar da autoridade, uma instância não visível, que escapa às individualidades concretas e visíveis, sob a qual o sujeito pode colocar-se em dependência, sem abrir mão da sua independência individual. A lei — a regra preestabelecida — se configura como a manifestação positiva da autoridade e se destina a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão. Nesse cenário, o indivíduo deve se constituir como sujeito moral da lei, onde a ação de invocar a tutela da lei constitui-se em ação política.

No contexto dos estudos sobre as relações entre sujeito e verdade, Foucault no curso de 1980, *Do Governo dos Vivos*, ao introduzir a noção de governo pela verdade, afirma que nenhum poder existe por si. Nesse curso, Foucault mostrou que somente existe poder em exercício, porém todo exercício do poder implica uma necessária manifestação da verdade. No curso de 1982, *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault ocupa-se, mais detidamente, da temática do cuidado de si. Aí, Foucault procurou descrever determinadas práticas pelas quais o indivíduo tem a possibilidade de estabelecer uma relação de soberania consigo para acesso à verdade, ao mesmo tempo em que pode estabelecer de maneira regrada sua relação com o mundo e com os outros, citando Gros (2006a). O cuidado de si refere-se a uma verdade que não existe por si mesma, que depende da formação do *êthos*

do sujeito para manifestar-se. Nos cursos de 1983 e de 1984, *Governo de Si e dos Outros* e *Coragem da Verdade: O governo de si e dos outros II*, respectivamente, Foucault opera um refinamento dessas questões, tomando como foco de análise a noção da *parresía*. Dessa maneira, Foucault, segundo Gros (2011), procurou cadenciar os grandes deslocamentos conceituais de sua obra: veridicação, governamentalidade, subjetivação. Todo o desenvolvimento do capítulo anterior insere-se nesse contexto.

A governamentalidade no "último Foucault" ocupa-se da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição de um sujeito de conduta ética — a conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da própria conduta — configurando-se esta como ação política. Por um lado, a conduta ética implica colocar-se em presença de si a si no pensamento a todo instante; por outro, implica considerar o que queremos aceitar, recusar e mudar em nossa atualidade que compartilhamos com os outros. A governamentalidade ao se ocupar centralmente da formação do *êthos* para acesso à verdade implica problematizar nossos modos de ser, pensar e agir a cada instante que passa. O sujeito de conduta ética, cujo *êthos* é pensado como formado a cada instante, pensa o outro como um outro *êthos*, como repetição da diferença. O governo dos outros, dessa maneira, é pensado como indexado ao governo de si. Por isso, a governamentalidade, pensada como uma forma de aleturgia da ética, configura-se como distinta da aleturgia da igualdade. O sujeito da igualdade, cujo *êthos* é pensado como dado de antemão, pensa-se como intrinsecamente igual a todos os outros e, por isso, pensa-se como radicalmente independente de qualquer outro concreto e visível. Nesse contexto, o governo dos outros pode ser pensado como desvinculado do governo de si.

4.1 FIM DA AUTORIDADE E CRISE NA EDUCAÇÃO?

No ensaio *Que é a autoridade?*, Arendt (2013) descreve que a palavra e o conceito de autoridade são de origem romana. Autoridade vem de *auctoritas*; é derivada do verbo *augere* que significa "aumentar". Aumentar o que, pergunta Arendt? E responde: a fundação de Roma. A autoridade (*auctoritas*), de acordo com a descrição de Arendt, aumenta a fundação para aumentar o poder (*potestas*). Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os *patres*.

Esses recebiam a autoridade por descendência e através da transmissão daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de maiores. Arendt argumenta que em Roma, diferentemente da Grécia, pela existência de uma forma de governo fundamentalmente ancorada na ideia da tradição e da religião, se constituiu um terreno propício para a noção de autoridade. Os maiores, os anciãos, detinham a experiência da fundação e, por isso, eram dotados de autoridade na transmissão do legado passado da cidade às gerações mais novas.¹¹

A autoridade ancorada na tradição implica a ação de colocar cada um em uma posição estável predeterminada. O mundo moderno, conforme destaca Arendt (2013), com o seu movimento geral de igualização, põe em risco a dimensão do passado e, desse modo, termina colocando em xeque ou anulando as diferenças entre os velhos e os novos, entre os que já estavam aí e os recém-chegados por nascimento. De acordo com Arendt, em decorrência do movimento moderno de igualização, o termo "autoridade" tornou-se enevoado por controvérsias e confusões das mais variadas. Arendt (ibid.), assim, descreve que há uma crise da autoridade no mundo moderno, sempre crescente e cada vez mais profunda, por conta dessa vasta empresa de igualização.

Tomando a autoridade como uma imagem de força e controle ligada à certa forma de aleturgia, creio que é possível alinhar-se ao pensamento de Arendt quando diz que a crise de autoridade a que se refere é a crise de uma autoridade que se ancora na tradição. Por isso, argumento que o movimento de igualização operado pela aleturgia da igualdade não significa o desaparecimento autoridade. Trata-se, antes, de um deslocamento de ênfase em favor da definição de outra imagem de força e controle que compõe uma imagem de autoridade determinada. Sustento a ideia de que o movimento de ênfase na aleturgia da igualdade significou algo como um enfraquecimento da imagem tradicional autoridade, onde cada um deve ter uma posição estável predeterminada, e correlato fortalecimento de uma imagem tutelar da autoridade, composta pela definição de uma imagem de força e controle da lei,

¹¹ Ohlweiler ressalta que "embora não tenha mais sido reproduzida a experiência de autoridade romana, seria incorreto dizer meramente *"era uma vez..."* o conceito de autoridade em Roma. Não era *"só uma vez"*, assim como não era só um conceito, só um significado, só uma e única origem. Da mesma forma, nós não somos sujeitos de uma só figura de autoridade, de uma única relação de autoridade. Somos muitos, não somos unos, não somos essência pura de uma parte da humanidade". (OHLWEILER, 2014, p. 23, grifos da autora).

onde o recurso a posições estáveis predeterminadas já não encontra maior efetividade.

O sintoma mais significativo da crise da imagem tradicional da autoridade, segundo Arendt (2013), que indica a sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas como da criação dos filhos e a da educação escolar. Nessas áreas, a autoridade, os vínculos de dependência, no sentido mais amplo, sempre foram aceitos como uma necessidade, seja pelo natural desamparo e fragilidade da criança, seja como uma necessidade política que se estabelecia para a continuidade de uma civilização. Os recém-chegados por nascimento deviam ser guiados através de um mundo preestabelecido, no qual nasceram como estrangeiros, por aqueles que chegaram antes, os adultos. Seguindo o pensamento de Arendt (ibid.), é possível dizer que o enfraquecimento da imagem tradicional da autoridade, que regulava os vínculos dependência entre as gerações, entre pais e filhos e entre mestres e alunos, é uma prova muito simples de que a imagem tradicional da autoridade perdeu sua plausibilidade no mundo moderno.

Na imagem tradicional da autoridade, o que há de comum entre os indivíduos é a própria hierarquia, na qual cada um deve ter uma posição estável predeterminada, cujo direito e legitimidade todos deve reconhecer. A liberdade, nesse contexto, é bastante restrita e limitada, reduzindo-se, com frequência, a um estado de dominação, conforme a definição de Foucault (2012f). Na imagem tradicional da autoridade, as posições de mandante e mandado são definidas por posições estáveis predeterminadas, de modo que a ação de colocar cada um em seu lugar configura-se como critério da ação política.

Ao analisar o contexto da educação pública norte-americana na década de 1950, Arendt (2013) afirma que a crise na educação é consequência do apagamento tanto quanto possível da diferença entre novos e velhos, entre crianças e adultos. Esse nivelamento só pode ser efetivamente alcançado à custa da autoridade na educação, segundo a autora. Mas é preciso lembrar que Arendt se refere a uma imagem de autoridade bem específica: a imagem tradicional da autoridade. Em consequência, afirma Arendt (ibid.), imagina-se um mundo da criança, uma sociedade formada de crianças autônomas e que se deve, tanto quanto possível, permitir que elas se governem a si próprias. Os vínculos de dependência entre crianças e adultos são, assim, suspensos com a consolidação da aleturgia da igualdade. Sob a verdade da igualdade intrínseca de todos, o adulto pensa a criança

como um igual, um idêntico; a criança, por sua vez, pensa o adulto como um igual, um idêntico. Ambos, adulto e criança, dessa maneira, por se terem como intrinsecamente iguais, se pensam como radicalmente independentes um do outro. Constitui-se, desse modo, um "mundo adulto" e um "mundo da criança". Nesse sentido, creio que a citação seguinte é bastante significativa.

Também aqui, sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta. (ARENDR, 2013, p. 233).

Arendt (2013) salienta que a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana. Ela jamais permanece tal qual é, mas se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Os recém-chegados não se acham acabados; se encontram num permanente estado de vir-a-ser. O adulto, em seu entendimento, deve se colocar diante da criança como representante de um mundo pelo qual assume a responsabilidade. A educação, segundo Arendt (ibid.), diz respeito à relação entre adultos e crianças e nos remete ao fato inevitável da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascer e de ser o mundo constantemente renovado pelo nascimento. Em sua perspectiva, a educação implica a decisão de assumir a responsabilidade pelo mundo e, com isso, preservá-lo da ruína inevitável não fosse a renovação trazida pelo nascimento. A educação, portanto, afirma Arendt, acarreta a decisão de não expulsar a criança do mundo adulto e abandoná-la a seus próprios recursos.

Na mesma linha de pensamento de Arendt, Renaut (2005) afirma que é incontestavelmente a educação, nos seus dois registros: o da escola e o da família, que resente-se de forma mais marcante com a fragilização da autoridade trazida pela modernização das relações, que as fez aparecer como relações de igual para igual. Renaut propõe uma questão, a meu ver, fundamental: como conceber e sobretudo praticar a relação educacional numa cultura atravessada pelo movimento de igualização que faz aparecer o outro sempre como um igual? No entendimento

de Renaut (2005), a crise da relação do adulto com a criança abriu-se de forma escancarada, quando os adultos, pais e professores, se decidiram a "modernizar e educação", isso é, a pensar a relação parental e escolar sob o modelo da relação democrática de igualização das condições. A igualização, de acordo com Renaut, "conduz a pensar o outro sob o regime do "mesmo": a mesma dignidade, o mesmo respeito, os mesmos direitos, as mesmas liberdades". (ibid., p. 108, grifo do autor). Renaut, dessa forma, afirma a sua convicção de que as dificuldades específicas da educação contemporânea se inscrevem no quadro dessa problemática que, em última instância, faz com que tenhamos cada vez mais dificuldade em tolerar relações assimétricas, em aceitar vínculos de dependência, tanto na escola como na família.

Renaut (ibid.) argumenta que no mundo moderno, um mundo em que os indivíduos se identificam como iguais, como semelhantes, pertencentes a uma totalidade comum, uma natureza humana universal, é possível verificar uma redução progressiva da autoridade. No entanto, é importante reafirmar que, sob a perspectiva da autoridade como imagem de força e controle ligada à certa aleturgia, tanto Renaut quanto Arendt, referem-se ao enfraquecimento da imagem tradicional da autoridade. Argumento que esse enfraquecimento deve-se ao fortalecimento da imagem tutelar da autoridade ligada à aleturgia da igualdade.

Procurou mostrar, na próxima seção, que a aleturgia da igualdade se ocupa do estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos com a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. O sujeito da igualdade, porque pensa o outro como um igual, um idêntico, rejeita qualquer vínculo de dependência a qualquer outro concreto e visível. Define-se, então, uma imagem de força e controle da lei que compõe uma imagem tutelar da autoridade, uma instância não visível que escapa às individualidades concretas e visíveis, sob a qual o indivíduo pode colocar-se em dependência sem abrir mão da sua independência individual.

Por isso, ao invés de falar em crise ou fim da autoridade, penso que é mais produtivo pensar no enfraquecimento de uma determinada imagem de autoridade, nesse caso, da imagem tradicional da autoridade. Simultaneamente, parece-me ocorrer o fortalecimento da imagem tutelar da autoridade, onde posições estáveis predeterminadas perdem relevância. Sustento a ideia de que a imagem tradicional

da autoridade não se encontra recolhida no passado; antes, penso que encontra-se enfraquecida e/ou desprestigiada.

Portanto, afirmo que não estamos diante do fim da autoridade, mas sim diante do enfraquecimento e/ou desprestígio da imagem tradicional da autoridade. Em contrapartida, a imagem tutelar da autoridade, como procurarei mostrar, encontra-se fortalecida e prestigiada na atualidade. Penso que as considerações feitas nesta seção acerca da imagem tradicional da autoridade são suficientes para pensar a sua crise na Contemporaneidade e, mais especificamente, no campo da Educação. Ressalto, contudo, que a imagem tradicional da autoridade não será objeto aqui de maior detalhamento. Ocupar-me-ei, mais especificamente, no âmbito deste trabalho, da descrição da imagem de autoridade ligada à aleturgia da igualdade: a imagem tutelar da autoridade. Remeto a um trabalho futuro a possibilidade da consideração mais atenta da imagem tradicional da autoridade.

4.2 ALETURGIA DA IGUALDADE E IMAGEM TUTELAR DA AUTORIDADE

Nesta seção, procuro descrever a aleturgia da igualdade e a imagem da autoridade que a ela se liga. Proponho o exercício de que todas as considerações a seguir e as citações arroladas sejam pensadas como a descrição dessa aleturgia, ressaltando a sua contingência em função do propósito deste trabalho. Como já situado anteriormente, a aleturgia da igualdade define uma imagem de força e controle da lei e compõe uma imagem tutelar da autoridade. A lei, sob a aleturgia da igualdade, configura-se como a manifestação positiva da autoridade e se destina a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão. O indivíduo, então, deve se constituir como sujeito moral da lei, de modo que a ação de invocar a sua tutela configura-se como critério da ação política.

Sobre a questão da lei, penso que é importante abrir um breve parêntesis com o objetivo de ressaltar o seu caráter radicalmente contingente. Nesse sentido, afirma Foucault (2012h, p. 35), "só uma ficção teórica pode fazer crer que subscrevemos de uma vez por todas as leis da sociedade à qual pertencemos". As leis, segundo Foucault, não foram feitas para impedir tal ou tal tipo de comportamento, "mas para diferenciar as maneiras de dobrar a própria lei". (ibid., p. 35). Assim, Foucault sugere que o dispositivo legislativo providencia espaços nos quais a lei pode ser violada, outros em que pode ser ignorada, outros, ainda, em que

as infrações são, de fato, sancionadas. "Todos sabem, também, que as leis são feitas por uns e impostas aos outros." (ibid., p. 35). A meu ver, é possível dizer que Foucault, com essas colocações, destaca o caráter radicalmente contingente da lei, colocando em xeque as posições universalistas acerca da lei.

O momento cartesiano, de acordo com Foucault (2006b), promoveu o rompimento do vínculo entre subjetividade e verdade. Admite-se, a partir de então, que o sujeito, tal como é, exclusivamente por sua faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens, independente do seu *êthos*, pode ter acesso à verdade. Com esse modo de pensar, passou-se a ter por certo que, ao exame individual de cada um, deve ser submetido o objeto de todas as suas crenças. Com a generalização desse modo de pensar no século XVII, passou-se a atacar todas as coisas antigas e abriu-se o caminho para louvar todas as coisas novas (RENAUT, 2005). A primazia da tradição como imagem de força e controle passou a ser contestada e, por consequência, a imagem tradicional da autoridade. Como pano de fundo desse modo de pensar, encontra-se, creio eu, procedimentos da aleturgia da igualdade. É justamente a crença na verdade da igualdade intrínseca de todos que forma o substrato da crença na independência individual de cada um como valor máximo. Na medida em que o sujeito da igualdade pensa o outro como um igual, um idêntico, um outro eu, dele pode prescindir para acessar a verdade. O "*penso, logo existo*" talvez seja a expressão maior dessa independência individual de cada um para o acesso à verdade. Ou seja: anterior à afirmação da independência individual de cada um, a meu ver, encontra-se a verdade da igualdade intrínseca de todos.

A crença de que todos os homens têm uma natureza humana universal, de que todos pertencem a uma totalidade comum, implica o estabelecimento da verdade da igualdade da intrínseca de todos e a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. A isso, Dumont (2000) chama de individualismo, onde cada homem, tomando-se como uma encarnação da humanidade inteira tem-se, como tal, igual a qualquer outro e, portanto, radicalmente independente. Ou seja: o sujeito da igualdade pensando o outro como um igual, um idêntico, um outro eu, pensa-se como independente de qualquer outro concreto e visível. A aleturgia da igualdade, desse modo, implica o estabelecimento de um individualismo bem característico, que alguns chamam de individualismo moderno.

Talvez a ideia da mônada leibniziana pode oferecer um bom exemplo, conforme sugere Renaut (2000), para descrever esse tipo de individualismo. O todo encontra-se disperso num mundo de mônadas iguais que existem independentemente umas das outras e que produzem a partir de si próprias a sua individualidade. A mônada, afirma Deleuze, é a autonomia do interior, um interior sem exterior. Conforme destaca Deleuze (2009, p. 55): "A mônada é uma cela, uma sacristia, mais do que um átomo: um compartimento, sem porta nem janela, no qual todas as ações são internas". Com a crença na pertença de todos a uma totalidade comum, tem-se o estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos e a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. O sujeito da igualdade, então, pensa o outro como um igual, um idêntico, e, por isso, pensa-se como radicalmente independente de qualquer outro concreto e visível. A afirmação da independência individual de cada um, no entanto, tem como efeito não desejado a exclusão do outro, pois se o outro é pensado como um igual, como um idêntico, dele já não dependo, em absolutamente nada, para acessar a verdade e finalizar a minha existência. Parece-me que Renaut descreve bem essa situação:

Quando nos relacionamos com os outros, sabemos por exemplo, ou pelo menos a maioria de nós sabe-o, que todo o ser humano deve ser tratado como um semelhante e como um igual. Um tal *a priori* faz do outro, quaisquer que sejam a sua natureza e a amplitude da sua alteridade (social, cultural, genérica), um *alter ego*, um outro "eu", um "semelhante". Esta percepção do outro como um "mesmo" é hoje em dia um elemento da nossa pré-compreensão do mundo humano, tal como a lei da queda dos corpos e a teoria da evolução das espécies constituem elementos da nossa pré-compreensão do universo natural. (RENAUT, 2005, p. 25, grifos do autor).

Para pensar a aleturgia da igualdade, creio, também, que é interessante ter em conta as considerações de Tocqueville (2004) acerca das sociedades democráticas modernas na obra *A Democracia na América*. Para Tocqueville, o indivíduo das sociedades democráticas, ao se comparar individualmente com todos os que o rodeiam, por um lado, percebe-se como igual a cada um deles. Por outro lado, quando se compara ao conjunto dos seus semelhantes e se situa ele próprio ao lado desse grande corpo, percebe-se sufocado por sua insignificância e fraqueza. Diz Tocqueville (ibid., p. 11): "Essa mesma igualdade que o torna independente de cada um dos seus concidadãos em particular, entrega-o isolado e sem defesa à

ação da maioria". Uma maioria onipotente, destaca Tocqueville, se impõe por uma espécie de imensa pressão do espírito coletivo sobre a inteligência de cada um.

A aleturgia da igualdade, ao se ocupar do estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos, afirma a independência individual de cada um como valor máximo. Assim, é possível compreender a tese de Tocqueville de que o individualismo funda-se na igualdade, onde os indivíduos não devendo nada a ninguém, "não esperam, por assim dizer, nada de ninguém; acostumam-se a se considerar sempre isoladamente, imaginam de bom grado que seu destino inteiro está em suas mãos". (TOCQUEVILLE, 2004, p. 121). Desse modo, os indivíduos rejeitam qualquer vínculo de dependência.

Com a consolidação da aleturgia da igualdade e do individualismo que lhe é correlato, perdem relevância as posições estáveis predeterminadas e a imagem da autoridade ancorada na tradição se enfraquece. Os indivíduos, conforme Tocqueville (ibid.), já não são pensados como colocados uns acima dos outros, onde cada um percebe sempre alguém acima de si, cuja proteção lhe é necessária, e alguém abaixo de si, de quem possa reclamar. O isolamento dos indivíduos uns dos outros, colocados uns ao lado dos outros, reduzidos tão somente aos cuidados próprios, faz com que as relações intermediárias desapareçam. Tocqueville, ao seu modo, mas de maneira semelhante a Arendt e Renaut, refere-se, a meu ver, ao enfraquecimento da imagem tradicional da autoridade ocasionada pela consolidação da aleturgia da igualdade no mundo moderno.

A aleturgia da igualdade constitui um sujeito que tem no outro, a partir do momento em que é humano, por mais diferente que seja, um semelhante, um igual, um idêntico. Esse modo de pensar encontra-se tão evidente e tão arraigado em nós que já nem pensamos em questioná-lo. Esse é um "a priori" da Modernidade, conforme Renaut (2005) e, por isso, está tão perto de nós que já não o percebemos, como disse Foucault. Isso corrobora a tese foucaultiana de que só podemos pensar dentro de esquemas de pensamento que encontramos em nossa cultura. Em outras épocas, grandes pensadores foram incapazes de se levantar contra a escravidão, porque, conforme Veyne (2009), encontramos-nos contemporaneamente fechados em discursos como em aquários os quais ignoramos quais são e até mesmo que existe um aquário.

A aleturgia da igualdade que, por um lado, estabelece a verdade da igualdade intrínseca de todos, por outro, afirma a independência individual de cada um como

valor máximo e, desse modo, constitui um sujeito que rejeita qualquer vínculo de dependência a qualquer outro concreto e visível. No cenário da aleturgia da igualdade, portanto, o governo dos outros será pensado como desvinculado do governo de si. Pois, se o outro é sempre pensado como um igual, um idêntico, um outro eu, não há razão para depender dele em qualquer assunto. O recurso a posições estáveis predeterminadas, nessa circunstância, já não encontra efetividade. A aleturgia da igualdade define, então, uma imagem de força e controle da lei que compõe uma imagem tutelar da autoridade, uma instância não visível que escapa às individualidades concretas e visíveis, sob a qual o indivíduo, desonerado da dependência a qualquer outro concreto e visível, pode colocar-se em dependência sem abrir mão da sua independência individual. O sujeito da igualdade, desse modo, só aceita a dependência à autoridade na medida em que essa não obstaculizar a sua independência individual. Penso que é possível dizer que a dependência organizada em torno de uma imagem tutelar da autoridade, é a melhor garantia de que os privilégios da independência individual de cada um serão preservados. A lei configura-se como a manifestação positiva da autoridade e se destina a agir sobre um *êthos* pensado como dado de antemão. Nesse cenário, o governo dos outros é pensado como desvinculado do governo de si.

Na aleturgia da igualdade, com a definição de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade, verifica-se, creio eu, as duas vias que caracterizam o poder moderno, de acordo com Foucault: totalização e individualização. Por um lado, tem-se a crença na pertença de todos a uma totalidade comum e o estabelecimento da igualdade intrínseca de todos e, por outro, a afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. Por um lado, tem-se totalização e, por outro, individualização. Parece-me que é possível dizer que Foucault se ocupa das ambiguidades da igualdade quando afirma que devemos imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos dessa dupla obrigação política das estruturas do poder moderno. Assim, penso que é possível concluir que esse posicionamento de Foucault, expresso no texto *O Sujeito e o Poder*, de 1982, ano do curso *A Hermenêutica do Sujeito*, é uma mostra significativa de que Foucault, nos seus últimos trabalhos, não abandonou, de modo algum, o político para se dedicar à ética, mas, ao contrário, faz um recuo histórico estratégico para deixar aparecer uma outra concepção de ação política fundada na conduta ética. Com isso, penso que se poderia dizer que os últimos trabalhos de Foucault

têm uma importante significação política, pois nos vastos estudos que empreendeu, estava contida a atitude crítica às lógicas totalizantes e individualizantes do poder moderno.

Na medida que os indivíduos se pensam mais e mais iguais, a tendência a crer na força de outro concreto e visível, a colocar-se sob sua dependência, diminui. O sujeito da igualdade desacredita da força dos seus pares e, por isso, procura colocar-se sob a tutela lei, a manifestação positiva da autoridade, configurando-se essa ação como ação política. Procuro, a seguir, descrever alguns fragmentos de documentos com o objetivo de destacar traços da aleturgia da igualdade. Sugiro que essas descrições sejam tomadas como descrições de determinado modo de pensar. Procuro trazer à consideração alguns elementos para uma caracterização mínima da aleturgia da igualdade, lembrando sempre que essa aleturgia, ao se ocupar do estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos, afirma a independência individual de cada um como valor máximo. Define-se uma imagem de força e controle da lei que compõe uma imagem tutelar da autoridade, uma instância não visível que escapa às individualidades concretas e visíveis, sob a qual o indivíduo pode colocar-se em dependência sem abrir mão da sua independência individual. Assim, o governo dos outros pode ser pensado como desvinculado do governo de si.

4.2.1 Descrição de traços da aleturgia da igualdade

Nesta subseção, ao me ocupar da descrição de traços da aleturgia da igualdade, gostaria de ressaltar que não tenho a intenção de promover um esquema de denúncia para dizer "isso é verdadeiro", "isso é falso". Pretendo, apenas, mostrar, em sua positividade, determinado modo de pensar que está tão próximo de nós, que nos é tão familiar, que já não nos passa pela cabeça questioná-lo. Procuro, apenas, descrever traços da aleturgia da igualdade, uma certa aleturgia que se ocupa do estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos com a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. A partir disso, tem-se a definição de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade, uma instância não visível que escapa às individualidades concretas e visíveis, sob a qual o indivíduo pode se colocar em dependência sem abrir mão da sua independência individual. O governo dos outros é pensado, então, como desvinculado do governo de si. Assim, a lei

configura-se como a manifestação positiva da autoridade, destinando-se a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão, constituindo-se a ação de invocar a tutela da lei em ação política.

Retomo, aqui, um pouco da discussão dos capítulos 1 e 2, *Delineamentos e Deslocamentos e Pensar com Foucault*, respectivamente. A problematização, para Foucault (2013), é uma resposta original, específica e singular do pensamento a determinada situação concreta do mundo. Em Rorty (1992), o mundo está diante de nós, mas a verdade não. A verdade pertence às nossas atividades descritivas, pois, segundo o filósofo, somente as descrições que fazemos do mundo é que podem ser verdadeiras ou falsas. Isso implica deixar de acreditar que a verdade existe por si mesma e que se encontra à espera de ser descoberta. Dizer que a verdade não existe por si mesma, não significa dizer que não existe nenhuma verdade. A verdade existe sim, afirma Foucault (2001a), mas é deste mundo, é caso de produção no tempo. Para Rorty (op. cit.), a verdade é propriedade das nossas atividades descritivas. No entanto, toda descrição, de acordo com Dazzani (2010, p. 26), "é puramente contingente, determinada pelo momento e pelo propósito visado". Assim, como material analítico, afirmo que utilizarei a descrição de fragmentos de documentos, legislações, decisões judiciais e cenas escolares, ressaltando a sua contingência em função do propósito visado neste trabalho.

Para a descrição de traços da aleturgia da igualdade na Contemporaneidade, escolho dois documentos: a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948, e o *Plano Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-3), promulgado pelo Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009, atualizado pelo Decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010. A escolha desses documentos, conforme já referi, não é uma escolha fortuita. Esses documentos me parecem duas ótimas fontes para a descrição de traços da aleturgia da igualdade. Embora exista uma grande diferença de tempo e lugar, esses documentos guardam uma semelhança bastante significativa. Ambos partem do entendimento de que os direitos humanos são inerentes a uma natureza humana universal, isso é, ambos partem da crença da pertença de todos a uma totalidade comum. O PNDH I destaca essa proximidade, ao afirmar que a DUDH constitui o principal marco no desenvolvimento da ideia contemporânea de direitos humanos e que tem sido fonte de inspiração para muitas das legislações contemporâneas.

Sem dúvida, outros documentos poderiam ser considerados, mas acredito que os documentos escolhidos serão suficientes para descrever alguns traços da aleturgia da igualdade, entendidos como traços de um modo de pensar determinado. Procuo mostrar, na descrição dos fragmentos, a definição mais precisa de uma imagem de força e controle da lei e a composição de uma imagem tutelar da autoridade. Remeto a um trabalho futuro, ou até mesmo deixo como sugestão, a consideração de outras possibilidades.

Desses documentos, retiro alguns excertos e os apresento em quadros chamados de fragmentos. Na sequência, procuro fazer alguns comentários acerca de traços da aleturgia da igualdade nesses excertos. Os comentários serão sempre no sentido de destacar procedimentos da aleturgia da igualdade: estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos e a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo; definição de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade. Mesmo que pareça um pouco repetitivo, penso que é pertinente fazê-lo, para justamente repetir ostensivamente algumas palavras com o objetivo de martelar e experimentar a tentativa de quebrar determinados modos de pensar, conforme argumentei na apresentação da tese. A seguir, descrevo cinco fragmentos de documentos.

Fragmento 1:
Dignidade Inerente a Todos Membros da Família Humana.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Preâmbulo: Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, [...] Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei [...] A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, [...] pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional para assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Fonte: CCDH-AL/RS, grifos meus.¹²

No Fragmento 1, extraído do Preâmbulo da DUDH, creio que é possível verificar traços da aleturgia da igualdade. Na expressão "reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana", creio que é possível

¹² COMISSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS AL/RS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Caderno da cidadania**. Porto Alegre: CCDH, 2000, p. 11.

verificar o estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos através do reconhecimento da dignidade que lhes é inerente, colocando-a como pressuposto do que segue. Se pertencemos a uma totalidade comum — a família humana — e se, como membros dessa totalidade, temos a mesma dignidade inerente, depreende-se que somos todos iguais em dignidade, o que implica aceitar a verdade de que todos os humanos são intrinsecamente iguais. Fica estabelecida, portanto, a verdade da igualdade intrínseca de todos. Com isso, tem-se a correlata afirmação da independência individual de cada um. No mesmo trecho, já se encontra a expressão: "direitos iguais e inalienáveis". A afirmação "direitos iguais" remete à consideração da verdade da igualdade de todos. Mas, também, são direitos não alienáveis, isso é, que não podem ser transferidos. Ou seja: na medida em que o sujeito é igual a todos outros em direitos, vê o outro como um idêntico em direitos. Se o outro é idêntico a eu em direitos, ele é um duplo meu em direitos. Logo, os direitos dos outros são os mesmos direitos meus. Por isso, os direitos meus não podem ser transferidos para o outro, justamente porque os direitos do outro serão como os mesmos direitos meus. Então, os meus direitos serão transferidos para quem, se todos são iguais em direitos? Há, portanto, no mínimo, uma redundância, pois os direitos iguais são, em si mesmos, inalienáveis, pois que dizem respeito à independência individual de cada um.

O excerto, refere-se, ainda, a uma imagem de força e controle da lei que compõe uma imagem tutelar da autoridade, uma instância não visível que escapa às individualidades concretas e visíveis, sob a qual o indivíduo pode colocar-se em dependência sem abrir mão da sua independência individual. Vê-se, mais especificamente, na expressão: "os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei". A lei, conforme já referi, sob a aleturgia da igualdade, configura-se como a manifestação positiva da autoridade e se destina a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão. Na sugestão de que se adotem "medidas progressivas de caráter nacional e internacional para assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva", tem-se, da mesma forma, a definição de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade, em que o indivíduo deve se constituir como sujeito moral da lei e a ação de invocar a sua tutela constitui-se em ação política.

Fragmento 2:
 Todos os Seres Humanos Nascem Livres e Iguais.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. [...] Artigo 2. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração. [...] Artigo 3. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. [...] Artigo 7. Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. [...] Artigo 29. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano está sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

Fonte: CCDH-AL/RS, grifos meus.¹³

Os artigos da DUDH iniciam, em sua grande maioria, com a expressão: "Todo ser humano". Pois bem, todo ser humano é qualquer ser humano, de modo que com essa expressão tem-se o traço da verdade da igualdade intrínseca de todos. Logo, a expressão "todo ser humano" poderia ser trocada por "qualquer ser humano". Ao referir-se a todo ser humano, que pode ser qualquer um, toma-se todos por iguais entre si. O Artigo 1º, com a expressão: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos", penso eu, proclama com toda a transparência a verdade da igualdade intrínseca de todos. No entanto, creio que é preciso ressaltar que somente na medida em que se declara que todos os seres humanos são iguais em dignidade e direitos é que pode dizer que são livres — no sentido de independência individual.

No Artigo 2º da DUDH, onde se lê "Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e liberdades" tem-se o traço da verdade da igualdade intrínseca de todos sob a expressão "Todo ser humano tem capacidade". Na expressão "para gozar os direitos e liberdades" tem-se o traço da independência individual de cada um. Na expressão "Todo ser humano tem direito" é possível verificar o traço da igualdade intrínseca de todos. Entenda-se por "direito" uma faculdade concedida pela lei que, sob a aleturgia da igualdade, configura-se como a manifestação positiva da autoridade. Verifica-se, o traço da definição de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade no Artigo 7: "Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei". No "Todos são iguais perante a lei", define-se, muito explicitamente, a meu ver, a

¹³ COMISSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS AL/RS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Caderno da cidadania**. Porto Alegre: CCDH, 2000, p. 13-14,21.

verdade da igualdade intrínseca de todos, pois a lei aqui referida é uma regra preestabelecida que se pretende com aplicabilidade universal. Da mesma forma, se tem a composição de uma imagem tutelar da autoridade no "todos têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei".

No Artigo 29 da DUDH tem-se a expressão "No exercício dos seus direitos e liberdades". Verifica-se, aqui, o traço da verdade da igualdade intrínseca de todos com a correlata afirmação da independência individual de cada um. Os direitos referidos são os direitos inerentes a uma natureza humana universal, uma totalidade comum, em que todos são tomados por intrinsecamente iguais; as liberdades são liberdades individuais, afirmadas pela própria verdade da igualdade intrínseca de todos. Na sequência, tem-se: "todo ser humano está sujeito apenas às limitações determinadas pela lei". Todo ser humano, por pertencer a uma totalidade comum, a natureza humana universal, é, por isso, pensado como intrinsecamente igual a todos os outros e, ao mesmo tempo, com independente de todos os outros. O sujeito da igualdade, assim, rejeita qualquer vínculo de dependência a qualquer outro concreto e visível. Define-se, então, uma imagem de força e controle da lei e compõe-se uma imagem tutelar da autoridade, sob a qual o indivíduo pode colocar-se em dependência sem abrir mão da sua independência individual. Nesse contexto, é possível compreender a expressão "todo ser humano está sujeito apenas às limitações determinadas pela lei". O indivíduo, então, deve se constituir como sujeito moral da lei, de modo que a ação de invocar a tutela da lei, a manifestação positiva da autoridade, constitui-se em ação política. O governo dos outros, por isso, é pensado como desvinculado do governo de si.

Fragmento 3:
Direitos Humanos Como Verdadeira Política de Estado.

Plano Nacional de Direitos Humanos PNDH-3. Apresentação. (p. 12) Cuidou-se, assim, que a proteção aos Direitos Humanos fosse concebida como ação integrada de governo e, mais ainda, como verdadeira política de Estado [...] A equidade e o respeito à diversidade são elementos basilares para que se alcance uma convivência social solidária e para que os Direitos Humanos não sejam letra morta da lei.

Fonte: PNDH-3, grifos meus.¹⁴

¹⁴ BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010, p. 12.

No Fragmento 3, onde consta a descrição de excerto da apresentação do PNDH-3, verifica-se a definição de uma imagem de força e controle da lei e a composição de uma imagem tutelar da autoridade nas expressões: "Cuidou-se, assim, que a proteção aos Direitos Humanos fosse concebida como [...] verdadeira política de Estado"; "para que os Direitos Humanos não sejam letra morta da lei". Então, a ideia de direitos humanos, inerentes a uma natureza humana universal, fundada na crença da pertença de todos a uma totalidade comum, devem ser protegidos por uma "verdadeira política de Estado". Essa expressão remete a uma imagem tutelar da autoridade, onde a lei configura-se como a manifestação positiva da autoridade. Além disso, a expressão "para que os Direitos Humanos não sejam letra morta da lei" me parece fazer eco à expressão analisada no Fragmento 1, onde afirma-se que os direitos humanos "devem ser protegidos pelo império da lei" e a expressão analisada no Fragmento 2: "Todo ser humano está sujeito apenas às limitações determinadas pela lei". Define-se, assim, claramente, uma imagem de força e controle da lei.

Fragmento 4:
Toda Pessoa Tem Direitos Inerentes à Sua Natureza Humana.

Plano Nacional de Direitos Humanos PNDH-3. Prefácio. **(p.15)** Toda pessoa tem direitos inerentes à sua natureza humana, sendo respeitada sua dignidade e garantida a oportunidade de desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena. [...] A Declaração Universal dos Direitos Humanos, lançada em 10 de dezembro de 1948, fundou os alicerces de uma nova convivência humana, [...] Os diversos pactos, tratados e convenções internacionais que a ela sucederam construíram, passo a passo, um arcabouço mundial para proteção dos Direitos Humanos. [...] **(p.16)** O conjunto dos Direitos Humanos perfaz uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada. Sempre que um direito é violado, rompe-se a unidade e todos os demais direitos são comprometidos. [...] **(p.18)** A agenda de promoção e proteção dos Direitos Humanos deve transformar-se numa agenda do Estado brasileiro.

Fonte: PNDH-3, grifos meus.¹⁵

Com a verdade de que os direitos humanos são inerentes a uma natureza humana universal, de que todos os homens pertencem a uma totalidade comum, tem-se o estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos e a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. Define-se, então, uma imagem de força e controle da lei e compõe-se uma imagem tutelar da autoridade, uma instância não visível, que escapa às individualidades concretas e

¹⁵ BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010, p. 15,16,18.

visíveis, sob a qual o indivíduo pode colocar-se em dependência sem abrir mão da sua independência individual. A autoridade, por um lado, é pensada como tendo força para dispensar direitos por meio da lei, e, por outro, para tutelá-los por meio da própria lei.

No Fragmento 4, destaca-se na primeira frase do prefácio do PNDH-3 "Toda pessoa tem direitos inerentes à sua natureza humana". Tem-se, aí, o traço da pertença de todos a uma totalidade comum, o que implica o estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos. As expressões: "O conjunto dos Direitos Humanos perfaz uma unidade indivisível" e "Sempre que um direito é violado, rompe-se a unidade e todos os demais direitos são comprometidos" remetem, também, a ideia de uma totalidade comum. Estabelecida a verdade da igualdade intrínseca de todos, tem a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. Nas expressões "construíram, passo a passo, um arcabouço mundial para proteção dos Direitos Humanos", "A agenda de promoção e proteção dos Direitos Humanos deve transformar-se numa agenda do Estado brasileiro" tem-se a composição de uma imagem tutelar da autoridade, mas que tem, como pano de fundo, a definição de uma imagem de força e controle da lei. Na expressão: "arcabouço mundial para proteção dos direitos humanos", a meu ver, é possível sugerir a definição de uma imagem de força e controle da lei com a composição de uma imagem tutelar da autoridade. Talvez, fosse mais adequado dizer: com o estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos tem-se a afirmação da independência individual de cada um e a definição de uma imagem de força e controle da lei que "constrói, passo a passo, o arcabouço mundial de proteção dos direitos humanos" e compõe uma imagem tutelar da autoridade.

Fragmento 5:
Para Concretização do Princípio da Igualdade.

Plano Nacional de Direitos Humanos PNDH-3. Eixo Orientador III — Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades. (p.63) A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma em seu preâmbulo que o "reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo". No entanto, nas vicissitudes ocorridas no cumprimento da Declaração pelos Estados signatários, identificou-se a necessidade de reconhecer as diversidades e diferenças para concretização do princípio da igualdade.

Fonte: PNDH-3, grifos meus.¹⁶

¹⁶ BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010, p. 63.

Na expressão: "dignidade inerente a todos os membros da família humana", da mesma forma, tem-se a verdade da pertença de todos a uma totalidade comum: a família humana. Com isso, tem-se o estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos com a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. O que segue: "direitos iguais e inalienáveis", como já descrevi anteriormente, remete à afirmação da independência individual de cada um. Creio que a expressão "necessidade de reconhecer as diversidades e diferenças para concretização do princípio da igualdade" merece atenção. Se a concretização do princípio da igualdade implica reconhecermo-nos todos como iguais, tem-se que o outro da relação é sempre considerado como um igual, um idêntico. Estabelecida a verdade da igualdade intrínseca de todos, o sujeito da igualdade, ao pensar o outro sempre como um igual, afirma a sua independência individual como valor máximo. Desse modo, rejeita reconhecer o outro como um outro *êthos*, vendo-o sempre como retorno do mesmo. Reconhecer diversidades e diferenças para a concretização do princípio da igualdade, na prática, significa pensar a igualdade em meio a diversidades e diferenças. Ora, o reconhecimento de diversidades e diferenças conduz a diversidades e diferenças, o que não pode levar à igualdade. Com isso, afirmo que, no contexto da aleturgia da igualdade, diversidade e diferenças só podem ser pensadas sob uma imagem de força e controle da lei, mas correm um grande risco de se tornarem "letra morta da lei".

4.3 CENÁRIOS EDUCACIONAIS

No capítulo 3, *Governamentalidade no "Último Foucault"*, procurei problematizar a governamentalidade como uma forma de aleturgia da ética, onde a verdade manifestada e autenticada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer, define uma imagem de força e controle da conduta ética, configurando-se esta como ação política. Nas seções anteriores deste capítulo, procurei mostrar que, na Contemporaneidade, é possível verificar um movimento de ênfase na aleturgia da igualdade que concorre, por um lado, para o enfraquecimento de uma imagem tradicional da autoridade e, por outro, para o fortalecimento de uma imagem tutelar da autoridade, uma instância não visível que escapa às individualidades concretas e visíveis. Nesta seção, num primeiro momento, tomando como lócus o campo da Educação, procuro descrever alguns fragmentos de documentos, legislações e decisões judiciais para destacar traços da

aleurgia da igualdade. Num segundo momento, procuro descrever alguns fragmentos de cenas escolares para ensaiar pensar a governamentalidade como uma forma de aleurgia da ética em articulação com a educação. Ressalto, contudo, que não alimento nenhum propósito utópico de suplantar ou substituir a aleurgia da igualdade e a imagem da autoridade que a ela se liga. Antes, pretendo, apenas, lançar um outro olhar sobre a questão da autoridade na educação, procurando, ensaiar, ao mesmo tempo, a possibilidade de pensar a governamentalidade na educação com a definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da conduta ética e a composição de uma imagem ética da autoridade.

Na subseção 4.3.1, *O avanço da aleurgia da igualdade na educação*, descrevo oito fragmentos de documentos, legislações e decisões judiciais para destacar traços da aleurgia da igualdade em questões relacionadas à educação. Tenho sustentado, ao longo do trabalho, que é possível verificar na Contemporaneidade um movimento de ênfase na aleurgia da igualdade, com a definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade. Por isso, acredito que seria possível encontrar uma ampla gama de materiais e situações a serem consideradas na educação. No entanto, por questões de objetividade e operacionalidade, procuro escolher um aspecto da aleurgia da igualdade que possa mostrar, de maneira significativa, o seu avanço no campo da Educação. Nesse sentido, ressalto que procuro me deter, mais especificamente, sobre o movimento que se chama atualmente de "judicialização das relações escolares" que, de acordo com a perspectiva que venho desenvolvendo, compõe o cenário mais amplo da aleurgia da igualdade.

Na subseção 4.3.2, *Governamentalidade e imagem ética da autoridade na educação*, descrevo sete fragmentos de cenas escolares com o objetivo de ensaiar pensar a possibilidade da governamentalidade, pensadas como uma forma de aleurgia da ética, em articulação com a educação com a definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da conduta ética e composição de uma imagem ética da autoridade. Como já disse, não tenho a pretensão utópica de me opor à aleurgia da igualdade e à imagem de autoridade que a ela se liga, a imagem tutelar da autoridade, que define muito dos nossos modos pensar na atualidade. Proponho, apenas, ensaiar pensar de outro modo a questão da autoridade na educação. Procuro, apenas, ensaiar pensar a possibilidade da definição de uma imagem de força e controle da conduta ética — a conduta em que o indivíduo se constitui como

sujeito moral da própria conduta —, onde o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si.

Pelo que venho desenvolvendo, devemos entender que aquilo que se chama de crise de autoridade na educação trata-se, antes, do enfraquecimento da imagem tradicional da autoridade. Da mesma forma, não pretendo fazer um movimento de saudosismo dessa imagem de autoridade. Conforme descrevi anteriormente, a imagem tradicional da autoridade encontra-se, na Contemporaneidade, enfraquecida e desprestigiada, mas não se encontra, de forma alguma, no seu fim. Creio que, em se tratando de educação, essa imagem da autoridade sempre existirá, pois que, de acordo com Arendt (2013), a educação lida sempre com a questão da natalidade que remete a uma relação entre aqueles que chegaram antes e aqueles que chegaram depois, entre os de mais idade e os de menos idade. Já afirmei anteriormente que não pretendo me deter sobre a imagem tradicional da autoridade. Procurei caracterizá-la minimamente na seção 4.1, *Fim da Autoridade e Crise na Educação?*, para marcar, mais precisamente, a sua diferença em relação à imagem tutelar e à imagem ética da autoridade. Tendo em vista os propósitos deste trabalho, esclareço que procuro me deter, mais precisamente, sobre a imagem tutelar da autoridade, composta pela definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da lei. Nesse cenário, a lei se configura como a manifestação positiva da autoridade, de modo que a ação de invocar a sua tutela constitui-se em ação política. A lei configura-se como a manifestação positiva da autoridade e se destina a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão. O governo dos outros, nesse contexto, é pensado como desvinculado do governo de si.

4.3.1 O avanço da aleturgia da igualdade na educação

Para a descrição de traços da aleturgia da igualdade na educação tomo como referência o movimento de "judicialização das relações escolares". Parece-me que esse movimento pode constituir-se numa amostra significativa da aleturgia da igualdade com a definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade tomando, nesse caso, como lócus o campo da Educação. Argumento que a crescente judicialização das relações escolares significa, antes, o avanço da aleturgia da igualdade no campo da Educação. A lei, sob a aleturgia da igualdade, como já referido, se configura como a

manifestação positiva da autoridade e se destina a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão, em que o indivíduo deve se constituir como sujeito moral da lei. Dessa maneira, o sujeito da igualdade, em sua independência individual, com a ação de invocar a tutela da lei, constitui-se em sujeito de ação política. Creio que as decisões judiciais, descritas nos Fragmentos 10, 11, 12 e 13, variáveis e até mesmo contraditórias, mostram um pouco disso.

A judicialização das relações escolares, conforme descrevem Chrispino e Chrispino (2008), no artigo intitulado: *A Judicialização das Relações Escolares e a Responsabilidade Civil dos Educadores*, se dá no mesmo momento em que percebemos a judicialização da política, a judicialização da saúde e a judicialização das políticas públicas. No campo da Educação, de acordo com Silveira (2011), verifica-se a utilização da justiça para a efetivação e/ou questionamento das políticas públicas envolvendo a educação. Num outro viés, conforme destacam Chrispino e Chrispino (op. cit.), tem-se a judicialização das relações escolares, compreendida como aquela ação da justiça no universo da escola e das relações escolares que resultam em condenações das mais variadas. Pretendo me deter, mais especificamente, sobre esse segundo aspecto da judicialização da educação, pois que diz respeito, mais diretamente, à micropolítica educacional.

Entendo por judicialização das relações escolares como a ação individual de invocar a tutela da lei para resolução de uma contenda ou conflito escolar, em que se abre mão da via do diálogo e do acordo, para que a autoridade decida e determine uma sentença como resultado de tal contenda ou conflito. Com o movimento crescente de judicialização das relações escolares, tem-se um crescente número de questões relacionadas ao cotidiano escolar aportando na esfera judicial em busca de soluções. Argumento, no entanto, que antes de buscar solução para questões educacionais, esses atos: "o encaminhamento a uma instância judicial" e "as condenações e indenizações decretadas por essa instância", fazem parte da definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade. O sujeito da igualdade, com a afirmação da independência individual como valor máximo, rejeita qualquer vínculo de dependência a qualquer outro concreto e visível e, desse modo, coloca a sua independência individual sob a salvaguarda da autoridade, uma instância não visível, que escapa às individualidades concretas e visíveis. Se é certo que há um movimento crescente de judicialização das relações escolares, com um número,

cada vez maior, de questões do cotidiano escolar sendo encaminhadas para a apreciação e decisão da autoridade, sustento que se trata, antes, de um avanço da aleturgia da igualdade no contexto escolar. O fortalecimento da imagem tutelar da autoridade dado pela definição de uma imagem de força e controle da lei, implica o enfraquecimento da imagem tradicional da autoridade.

O crescente movimento de judicialização das relações escolares acontece porque, segundo Chrispino e Chrispino (2008, p. 9), "os atores principais da educação não estão sabendo lidar com todas as variáveis que caracterizam as relações escolares". Ou ainda, a judicialização crescente das relações escolares revela, conforme afirma Camargo (2014, p. 40), "uma dificuldade cultural brasileira: a baixa capacidade de discutir e resolver conflitos". Contudo, como já referi, do ponto de vista que venho desenvolvendo, me parece que esse diagnóstico merece atenção.

Penso que é mais acertado dizer que o crescente movimento de judicialização das relações escolares trata-se, antes, de um avanço da aleturgia da igualdade no campo da Educação com a definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade. Por isso, argumento que não se trata de uma intervenção propriamente dita, mas, de certa forma, trata-se de um escoamento "natural" dos conflitos escolares pelo avanço da aleturgia da igualdade nesse campo. O sujeito da igualdade que pensa o outro como um igual, um idêntico, um outro eu, pensa-se como independente de todos os outros e rejeita, por isso, qualquer vínculo de dependência a qualquer outro visível. Assim, o sujeito da igualdade, em sua independência individual, reclama a tutela da autoridade para a consideração e decisão sobre questões individuais. A lei configura-se como a manifestação positiva da autoridade e se destina a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão. Nesse cenário, a ação de invocar a tutela da lei constitui-se em ação política.

Cury e Ferreira (2009) sugerem a hipótese de que no movimento de judicialização das relações escolares encontra-se a transferência de responsabilidades. Afirmam que grande parte das questões escolares que devem ser solucionadas na própria escola são transferidas para a esfera judicial. Sob determinado aspecto, o diagnóstico dos autores está correto. No entanto, sob o modo de ver e compreender que estou propondo, penso que é possível afirmar que essa "transferência de responsabilidades" deve-se entender, antes, como um

avanço da aleturgia da igualdade no campo da Educação. O sujeito da igualdade, tendo sua independência individual como valor máximo, rejeita qualquer vínculo de dependência a qualquer outro concreto e visível. No entanto, aceita de bom grado colocar-se sob a dependência — a tutela — da uma instância não visível, a autoridade tutelar. No fundo, penso que não se trata apenas de uma baixa capacidade de discutir e resolver conflitos, mas, em última instância, de uma baixa capacidade de lidar com a diferença.

A judicialização das relações escolares acontece porque os responsáveis pela educação não assumem o compromisso de esgotar todos os recursos internos baseados no diálogo, segundo Cury e Ferreira (2009). Como veremos nos fragmentos de decisões judiciais, descritos a partir da seleção feita por Chrispino e Chrispino (2008), os processos judiciais em sua maioria são provocados por demandas individuais para reparações individuais. O diálogo implica lidar com a diferença; lidar com a diferença implica a possibilidade de vínculos de dependência. Mas, o sujeito da igualdade que pensa o outro um igual, um idêntico, um outro eu, afirma a sua independência individual como valor máximo e rejeita qualquer vínculo de dependência a qualquer outro concreto e visível. Creio que essa é a transferência de fato: a transferência da decisão para uma instância não visível que escapa às individualidades concretas e visíveis, para que essa instância possa decidir sem obstaculizar a independência individual de cada um dos litigantes.

Parece-me que a conclusão de Cury e Ferreira expressa bem essa situação:

Em síntese, pode-se afirmar que a judicialização da educação representa a busca de mais e melhores instrumentos de defesa de direitos juridicamente protegidos. Essa proteção judicial avança na consolidação desse direito da criança e do adolescente e significa a exigência da obrigatoriedade da transformação do legal no real. (2009, p. 44-45).

Na expressão "a judicialização da educação representa a busca de mais e melhores instrumentos de defesa de direitos juridicamente protegidos", penso eu, é possível verificar a definição de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade. Mais precisamente, nas expressões: "defesa de direitos juridicamente protegidos", "essa proteção judicial", mais uma vez, tem-se o destaque de uma imagem tutelar da autoridade. Por fim, na expressão "exigência da obrigatoriedade da transformação do legal no real", me parece que se encontra,

também, explicitada a imagem de força e controle da lei que, sob a aleturgia da igualdade, configura-se como a manifestação positiva da autoridade.

A seguir, como pano de fundo das considerações que se seguirão, no Fragmento 6, transcrevo um excerto do preâmbulo da *Convenção Sobre os Direitos da Criança da ONU*, onde procuro destacar traços da aleturgia da igualdade.

Fragmento 6:
Dignidade Inerente e dos Direitos Iguais e Inalienáveis.

Convenção Sobre os Direitos da Criança. Preâmbulo. Considerando que, de acordo com os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas, a liberdade, a justiça e a paz no mundo se fundamentam no reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana; [...]

Fonte: ECA, grifo meu.¹⁷

Creio que, nesse fragmento, é possível verificar os mesmos traços da aleturgia da igualdade descritos no Fragmento 1. A expressão: "reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana", penso eu, pode ser decomposta em duas: "reconhecimento da dignidade inerente de todos os membros da família humana" e "reconhecimento dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana". Na primeira, a ideia da dignidade inerente a todos os membros da família humana remete, em primeiro lugar, à ideia do pertencimento de todos a uma totalidade comum, a família humana, e, em segundo lugar, à ideia de que todos guardam uma igualdade intrínseca. Estabelecida a verdade da igualdade intrínseca de todos, tem-se a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. Se todos são iguais, o outro será pensado sempre com um igual, um idêntico, um outro eu, e, desse modo, o sujeito da igualdade tem-se como radicalmente independente de todos os outros. Já não há lugar para posições estáveis predeterminadas, o que implica a rejeição de quaisquer vínculos de dependência. A imagem tradicional da autoridade ancorada na tradição e no reconhecimento de posições estáveis predeterminadas, por isso, se enfraquece. Na segunda expressão, tem-se a situação descrita no Fragmento 1, em que procurei mostrar que os direitos iguais são em si mesmos inalienáveis, isso é, não podem ser transferidos, porque pertencem à independência individual de cada um.

¹⁷ BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei 8.069/90**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 81.

Fragmento 7:
Direitos Fundamentais Inerentes à Pessoa Humana I.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Das disposições preliminares. Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Fonte: ECA, grifos meus.¹⁸

No Fragmento 7, extraído das Disposições Preliminares do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da mesma forma, procuro destacar traços da aleturgia da igualdade. O ECA surge no mesmo ano em que entrou em vigor internacional a Convenção Sobre os Direitos da Criança da ONU. Creio que é possível verificar, neste fragmento, um traço da aleturgia da igualdade na expressão "todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana". Como pano de fundo, a meu ver, tem-se a suposição de uma natureza humana universal, uma totalidade comum a qual todos pertencem e que torna todos, por isso, intrinsecamente iguais. A criança e o adolescente, como pertencentes a essa totalidade comum, por isso, são intrinsecamente iguais a todos os outros e desfrutam de todos os mesmos direitos fundamentais. A definição de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade pode ser encontrado nas expressões: "sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei" e "assegurando-lhes, por lei ou por outros meios". Sob a aleturgia da igualdade, a lei, a manifestação positiva da autoridade, se destina a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão. A ação de invocar a tutela da lei constitui-se, então, em ação política.

Fragmento 8:
Direitos Fundamentais Inerentes à Pessoa Humana II.

Estatuto do Idoso. Disposições preliminares. O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Fonte: Estatuto do Idoso, grifos meus.¹⁹

¹⁸ BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

¹⁹ BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.

No Fragmento 8, transcrevo o Artigo 2º do Estatuto do Idoso, sancionado no 1º de outubro de 2003, em razão da sua grande semelhança como Artigo 3º do ECA. Transcrevo esse excerto, somente a título de ilustração, para destacar a recorrência, em tempos e lugares diferentes, de determinadas expressões que compõem o cenário mais amplo da aleturgia da igualdade. É possível verificar que o excerto do Estatuto do Idoso, de 2003, é uma cópia fiel do excerto do ECA, de 1990. Creio que essa recorrência é plenamente justificável, tendo em vista que, a meu ver, o Estatuto do Idoso e o ECA fazem parte do cenário da aleturgia da igualdade.

Fragmento 9:
Condição de Igualdade na Orientação das Relações.

Princípios da Educação em Direitos Humanos: • Dignidade humana: Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. [...] • Igualdade de direitos: O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia.

Fonte: CNE/CP, grifos meus.²⁰

No Fragmento 9, transcrevo um excerto do Parecer nº 2, de 6 de março de 2012, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), sobre a educação em direitos humanos. Creio que é possível verificar traços da aleturgia da igualdade nas expressões: "uma concepção de existência humana fundada em direitos"; "Igualdade de direitos"; "o princípio da igualdade de direitos"; "com vistas a sua universalidade". Aqui, mais uma vez, tem-se a sugestão da existência de uma dignidade inerente a uma natureza humana universal, a crença de que todos pertencem a uma totalidade comum, estabelecendo-se, desse modo, a verdade da igualdade intrínseca de todos. O respeito à essa dignidade intrínseca, que torna todos os humanos iguais, depende da condição de igualdade na orientação das relações entre os humanos. Nas expressões: "uma concepção de existência humana fundada em direitos" e "o princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs", a meu ver, tem-se, mais especificamente, a definição

²⁰ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Parecer nº 2, de 6 de março de 2012**. Disponível em: <file:///C:/Users/admin/downloads/pcp008_12.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

de uma imagem de força e controle da lei e a composição de uma imagem tutelar da autoridade. O direito deve ser entendido como uma faculdade concedida pela lei. A expressão "existência humana fundada em direitos" parece-me remeter à ideia de uma existência humana sob o "império da lei". O princípio da igualdade de direitos, então, coopera para a ampliação de direitos ou, dito de outro modo, para a ampliação do espectro da lei sobre a existência humana.

A seguir, nos Fragmentos 10, 11, 12 e 13, procuro destacar alguns excertos de decisões judiciais com o objetivo de descrever, mais especificamente, o movimento de judicialização das relações escolares. Aproveito o trabalho de Chrispino e Chrispino (2008) que procuraram categorizar um grande conjunto de decisões judiciais colhidas em diversos tribunais estaduais, e mesmo em tribunais superiores, envolvendo questões do cotidiano escolar. Os textos, conforme os autores, foram adaptados considerando a especificidade da linguagem jurídica. Dentre os vários casos elencados por Chrispino e Chrispino, destaco alguns por semelhança, que envolvem casos de "violência na escola". Ressalto que a "violência escolar" não é o foco deste trabalho. Escolhi esses casos, porque geralmente fazem grande "barulho". Não tenho a intenção de me deter sobre os casos em si, mas sim sobre as decisões da autoridade. É importante lembrar, como a descrevo, que a aleturgia da igualdade define uma imagem de força e controle da lei que se configura como a manifestação positiva da autoridade e se destina a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão. O indivíduo, então, deve se constituir como sujeito moral da lei, de modo que a ação de invocar a tutela da lei constitui-se em ação política.

Fragmento 10:

Pedido de Indenização por Dano Material, Moral e Estético.

Aluno menor impúbere ferido por colega de escola quando se encontrava no lado de fora da escola, junto ao portão de entrada, em horário anterior ao início das aulas. Pedido de indenização por dano material, moral e estético. [...] "O aluno ficou sob a guarda e vigilância do estabelecimento de ensino, público ou privado, com direito de ser resguardado em sua incolumidade física, enquanto estiver nas dependências da escola, respondendo os responsáveis pela empresa privada ou o Poder Público, nos casos de escola pública, por qualquer lesão que o aluno venha a sofrer, seja qual for a sua natureza, ainda que causada por terceiro. Fora das dependências da escola, em horário incompatível, inexistente qualquer possibilidade de se manter essa obrigação de resguardo."

Fonte: CHRISPINO; CHRISPINO.²¹

²¹ CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel. A Judicialização das Relações Escolares e a Responsabilidade Civil dos Educadores. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar.2008, p. 20.

No Fragmento 10, tem-se a ação de invocar a tutela da lei para uma demanda individual: "um pedido de indenização por dano material, moral e estético". Na situação descrita, mesmo que a escola tenha sido absolvida pela autoridade, por poucos centímetros e poucos minutos, fica ressalvado o direito — faculdade concedida pela lei — do aluno "de ser resguardado em sua incolumidade física, enquanto estiver nas dependências da escola", por um lado. Por outro, fica estabelecida a responsabilidade dos responsáveis pela escola "por qualquer lesão que o aluno venha a sofrer, seja qual for a sua natureza, ainda que causada por terceiro". A decisão judicial, nesse caso, favorável à escola, por poucos centímetros e poucos minutos, diz: "fora das dependências da escola, em horário incompatível, inexistente qualquer possibilidade de se manter essa obrigação de resguardo". Seja como for, a ação de invocar a tutela da lei e a independência individual dos litigantes ficam salvaguardadas. Essa ação, assim, coopera para a definição de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade.

Fragmento 11:
Dever de Exercer Permanente Vigilância Sobre Seus Alunos.

Aluno ferido por outro, com estilete, dentro da sala de aula. "Responde o educandário objetivamente, pelo dano causado, pela falha na prestação do serviço. Art. 14, da Lei nº 08078/90 (CDC). A instituição de ensino tem dever de exercer permanente vigilância sobre seus alunos, principalmente quando se trate de adolescentes, menores de idade, vedado o ingresso no estabelecimento de qualquer instrumento que possa colocar em risco a integridade física das pessoas. Dano moral configurado".

Fonte: CHRISPINO; CHRISPINO.²²

No Fragmento 11, destaco as expressões: "a instituição de ensino tem dever de exercer permanente vigilância sobre os seus alunos, principalmente quando se trate de adolescentes, menores de idade" e "vedado o ingresso no estabelecimento de qualquer instrumento que possa colocar em risco a integridade física das pessoas". Num primeiro momento, a autoridade diz: a escola tem o dever de exercer permanente vigilância, portanto é culpada, por um lado, pela "falha na prestação do serviço" e, por outro, pela falha na "vigilância permanente". Até aqui, tudo bem. Num segundo momento, a autoridade diz: a escola deve impedir o ingresso de qualquer

²² CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel. A Judicialização das Relações Escolares e a Responsabilidade Civil dos Educadores. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar.2008, p. 21.

instrumento que possa colocar em risco a integridade física das pessoas. Em tese, tudo bem. Mas, a mesma autoridade que diz isso, no caso de a escola adotar alguma medida nesse sentido, como uma revista às mochilas, por exemplo, poderá, também, tipificar a conduta da escola como conduta culposa com base no Artigo 17 do ECA:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

O Artigo 18 do ECA também poderia ser invocado: "É dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor". (BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Em ambas as situações, a ação de invocar a tutela da lei para a consideração de demandas individuais coopera, a meu ver, para a definição da imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade.

Fragmento 12:
Briga que Deveria Ser Contida por Severa Disciplina.

Um tradicional colégio paulistano foi condenado a pagar indenização por danos morais para um aluno que fora agredido por outro no pátio de recreação. "O pagamento foi um acerto pela humilhação causada pelo recebimento de lesões leves derivadas de uma briga que deveria ter sido contida por severa disciplina aos estudantes que abusam da violência e da força física para constranger os colegas pacíficos ou de melhor índole social".

Fonte: CHRISPINO; CHRISPINO.²³

Fragmento 13:
Obrigação de Zelar pela Integridade Física e Moral dos Alunos.

Menor que foi agredido e humilhado em estabelecimento escolar. Alegação da ré de que o fato foi simples brincadeira no pátio da escola. Ausência de vigilância de quem tem obrigação de zelar pela integridade física e moral dos alunos. Procedência decretada.

Fonte: CHRISPINO; CHRISPINO.²⁴

²³ CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel. A Judicialização das Relações Escolares e a Responsabilidade Civil dos Educadores. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar.2008, p. 21.

²⁴ CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel. A Judicialização das Relações Escolares e a Responsabilidade Civil dos Educadores. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar.2008, p. 21.

Nos Fragmentos 12 e 13 têm-se duas situações muito semelhantes. Lembro que o me interessa não são os casos em si, mas sim as decisões judiciais. Nesses dois casos, têm-se duas sentenças de conduta culposa da escola pela falha na obrigação de zelar pela integridade física e moral dos alunos. Do ponto de vista da responsabilidade civil, lembram Chrispino e Chrispino (2008, p. 18): "a conduta culposa inclui ações ou omissões, sendo que, neste último caso, tem o agente o dever jurídico de agir, de praticar um ato para impedir o resultado danoso".

Considerarei, mais pormenorizadamente, o Fragmento 12, onde tem-se a expressão: "briga que deveria ter sido contida por severa disciplina aos estudantes que abusam da violência e da força física para constranger os colegas pacíficos ou de melhor índole social". A autoridade sustenta a omissão da escola que deveria "conter por severa disciplina". Omite a autoridade o fato de que a escola tem que dar conta da educação de todos os seus alunos, em atendimento a vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do ECA e de legislações específicas. Nessa decisão judicial, mais especificamente, é possível verificar que se estabelece uma clara divisão entre os estudantes: "os estudantes que abusam da violência e da força física" e "os colegas pacíficos". Ainda, é possível derivar que os últimos seriam de melhor índole social. Os primeiros, nesse caso, seriam de pior índole social? Se a escola se valesse dessas distinções, no seu dia a dia, poderia vir a ser reclamada pela mesma autoridade, desde que provocada pela ação de invocar a sua tutela, por conduta culposa em relação ao Artigo 5º da Constituição Federal de 1988: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". Também, o Artigo 3º da LDBEN poderia ser invocado: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância". (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Ainda, a escola poderia responder por conduta culposa em relação ao Artigo 3º do ECA, onde se tem que a criança e o adolescente "gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade". (BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Também, em relação ao Artigo 5º do ECA:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e

opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

No Artigo 15 do ECA, tem-se: "A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos pela Constituição e nas leis". (BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Creio que, pelo exposto, é possível dizer que as expressões consideradas no Fragmento 12 contêm traços da aleturgia da igualdade, pois que a questão central, a meu ver, é a constituição do indivíduo como sujeito moral da lei — a manifestação positiva da autoridade —, que se destina a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão.

Com isso, não quero dizer que agressões físicas ou morais devam ser toleradas no ambiente escolar. Muito pelo contrário. Antes, sustento a ideia de que os professores podem e devem se tornar os protagonistas deste "universo chamado escola", citando Chrispino e Chrispino (2008). Isso implicaria pensar a autoridade na educação de outro modo. Nesse sentido, creio eu, a governamentalidade no "último Foucault", que se ocupa da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética, com destaque para o valor político da conduta ética, pode oferecer uma possibilidade para ver de outra forma, pensar de outro modo a questão da autoridade na educação.

Pelo que ficou exposto, pelas contradições enunciadas, penso que é possível dizer que a judicialização das relações escolares, antes de resolver as demandas e conflitos surgidos no cotidiano escolar, atende a demandas da aleturgia da igualdade. Esse movimento coopera para a definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da lei, onde o indivíduo deve se constituir como sujeito moral da lei e a ação de invocar a sua tutela configura-se, dessa maneira, como ação política. Reafirmo, contudo, que procuro olhar para a judicialização das relações escolares apenas como um caso da aleturgia da igualdade, mas um caso importante. Com certeza, outros aspectos da aleturgia da igualdade no campo da Educação poderiam ser trazidos à consideração, mas, como já pontuei anteriormente, por questões de objetividade e operacionalidade, me ocupo, mais particularmente, do movimento de judicialização das relações escolares.

4.3.2 Governamentalidade e imagem ética da autoridade na educação

Nesta subseção, procuro ensaiar a possibilidade de pensar a governamentalidade em articulação com a educação para a definição de uma imagem de força e controle da conduta ética e composição de uma imagem ética da autoridade. No capítulo 3, *Governamentalidade no "Último Foucault"*, procurei problematizar a governamentalidade como uma forma de aleturgia da ética. A aleturgia refere-se a um conjunto de procedimentos, verbais ou não, para manifestação de uma verdade que dá sustentação ao exercício de um determinado poder. A autoridade, pensada como uma imagem de força e controle, liga-se à certa forma de aleturgia. A governamentalidade, desse modo, ocupa-se da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética — a conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta. O *êthos*, a maneira de ser e de se conduzir, visível aos outros, é pensado como formado a cada instante. A verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer torna-se, assim, critério da ação política. Com isso, tem-se a definição de uma imagem de força e controle da conduta ética e a composição de uma imagem ética da autoridade, onde o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si.

Procurei descrever nas seções anteriores que a aleturgia da igualdade, ao se ocupar do estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos, afirma a independência individual de cada um como valor máximo. Tem-se, então, a definição de uma imagem de força e controle da lei e a composição de uma imagem tutelar da autoridade. Sob a aleturgia da igualdade, a lei configura-se como a manifestação positiva da autoridade e se destina a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão. O indivíduo, então, deve se constituir como sujeito moral da lei, de modo que a ação de invocar a sua tutela constitui-se em ação política.

A título de exemplo, trago aqui mais um excerto da Constituição Federal de 1988. No Artigo 5º consta: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]". (BRASIL, Constituição 1988). No inciso II deste mesmo Artigo, tem-se: "Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude da lei". (BRASIL, Constituição 1988).

Estabelecida a verdade da igualdade intrínseca de todos pela expressão "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza", penso que na expressão "garantindo-se a inviolabilidade do direito" e o disposto no inciso II, tem-se a definição de uma imagem de força e controle da lei, onde se tem como pressuposto que ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude da lei. A lei, sob a aleturgia da igualdade, configura-se como a manifestação positiva da autoridade e se destina a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão. Ou seja: o indivíduo deve se constituir como sujeito moral da lei e, desse modo, a ação de invocar a sua tutela constitui-se em ação política. A questão que trago à consideração, conforme já assinalei, não está no "todos são iguais perante a lei", mas no "todos são iguais" perante uma lei que pretende ter aplicabilidade universal.

Tomando por base os desenvolvimentos anteriores, procuro ensaiar a possibilidade de pensar a governamentalidade, pensada como uma forma de aleturgia da ética, em articulação com a educação com a definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da conduta ética e composição de uma imagem ética da autoridade. Destaco, em primeiro lugar, a assertiva de Veiga-Neto (2012) de que pensar de outro modo não significa pensar outras coisas, mas pensar de outra maneira muitas coisas já pensadas; significa ver de outra forma, com outros óculos²⁵. Assim, proponho pensar a governamentalidade na educação como uma forma de aleturgia da ética que define uma imagem de força e controle da conduta ética, onde a conduta ética constitui-se em ação política. Conforme já salientei, não tenho a pretensão utópica de colocar-me contra a aleturgia da igualdade e à imagem da autoridade que a ela se liga, a imagem tutelar da autoridade. Ao contrário, proponho, apenas, ensaiar pensar a governamentalidade como uma possibilidade de composição de uma outra imagem da autoridade, para ver de outra forma, olhar com outros óculos, a questão da autoridade no contexto escolar contemporâneo. Por ocasião da proposta de tese, quando decidi pensar a questão da autoridade na educação sob a perspectiva foucaultiana, escrevi: "Tenho ciência das dificuldades e dos riscos que comporta esse empreendimento, haja vista que para pensar de outros modos, há uma infinidade de materiais de pesquisa, sendo que a dificuldade

²⁵ Assertiva do Prof. Alfredo Veiga-Neto na reunião do dia 23 de agosto de 2012 do GEPCPós/UFRGS, Grupo Estudos e Pesquisas em Currículo de Pós-Modernidade.

repousa mais na eleição dos materiais adequados. Pressinto essa dificuldade, agora em que se me impõe a tarefa de apresentar algumas análises a partir de determinados materiais. Penso que não será tarefa simples, haja vista as intenções de minha pesquisa". De fato, essa reserva se confirmou, com todo o seu peso, ao longo destes pouco mais de dois anos. No entanto, ao longo dos desenvolvimentos anteriores, venho me municiando para esse trabalho e, agora, na hora derradeira, busco novo fôlego na ideia de educação maior e educação menor, proposta por Gallo (2003), como por ocasião da proposta de tese.

Gallo propõe que é urgente que busquemos uma filosofia da educação criativa e criadora. Para isso, é necessário que corramos o risco, que mergulhemos no caos povoado de opiniões, pois, conforme descreve Gallo (ibid., p. 70), "o mundo dos mortos é aqui, quando sucumbimos à opinião generalizada. Precisamos do mergulho no caos, precisamos das águas do Aqueronte para, nelas, reencontrar a criatividade". Uma filosofia da educação, de acordo com Gallo, só terá futuro promissor no Brasil, ou em qualquer outro lugar, se assumir a feição verdadeiramente filosófica, isso é: criar conceitos que possam dar consistência a acontecimentos no campo educacional.

A educação maior, segundo a definição de Gallo (ibid.), é aquela que acontece no âmbito da macropolítica, expressa pelas políticas do Estado para a educação e que, por isso, procura construir uma imensa máquina de controle. A educação menor, por sua vez, seria aquela produzida na micropolítica e, por isso, teria o potencial de funcionar como uma máquina de resistência. O fato de que a educação maior aconteça no âmbito da macropolítica e a educação menor no âmbito da micropolítica não quer dizer que a educação maior se restringe à ação do Estado e a educação menor ao cotidiano escolar. Ambas, educação maior e educação menor, macropolítica e micropolítica educacional, se entrecruzam e acontecem simultaneamente. A macropolítica (grande política, política maior) e a micropolítica (pequena política, política menor) são inseparáveis, coexistem; embaralham-se uma com a outra, uma na outra. Creio que é importante ter presente o esclarecimento de Gallo para o propósito de ensaiar a possibilidade de pensar a governamentalidade em articulação com a educação com a definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da conduta ética e composição de uma imagem ética da autoridade.

Ao longo deste capítulo, tenho argumentado que devemos entender que aquilo que se chama de crise de autoridade significa o enfraquecimento de uma imagem de autoridade específica, no caso, a imagem tradicional da autoridade que se ancora na tradição, onde cada um deve ter uma posição estável predeterminada. Argumento, também, que o enfraquecimento da imagem tradicional da autoridade deve-se ao avanço da aleturgia da igualdade com a definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade, onde não há lugar para posições estáveis predeterminadas. Nas subseções 4.2.1, *Descrição de traços da aleturgia da igualdade*, e 4.3.1, *O avanço da aleturgia da igualdade na educação*, descrevo treze fragmentos de documentos, legislações e decisões judiciais com o objetivo de destacar traços da aleturgia da igualdade na Contemporaneidade.

Na subseção 4.3.1, sustento a ideia de que o movimento crescente de judicialização das relações escolares representa, antes, o avanço da aleturgia da igualdade no campo da Educação. Nos fragmentos de decisões judiciais descritos, procuro considerar a atuação mais efetiva da autoridade em decisões sobre questões do cotidiano escolar. Essa intervenção da autoridade a que chamo, antes, de avanço da aleturgia da igualdade na educação, faz com que as escolas se mobilizem como um pequeno aparato jurídico no sentido de alinhar os seus procedimentos às demandas dessa aleturgia. A escola, assim, é levada a cooperar com a definição de uma imagem de força e controle da lei, sob pena de seus atos perderem a validade e a veracidade. Por isso, afirmo que a judicialização das relações escolares, antes de resolver as querelas escolares, compõe o cenário mais amplo da aleturgia da igualdade. Creio que Foucault (2012h), citado anteriormente, pode ajudar a validar esse ponto de vista quando, de maneira um tanto ousada, diz que só uma ficção teórica pode nos fazer acreditar que subscrevemos de uma vez por todas as leis de nossa sociedade e que as leis foram feitas para impedir tal ou tal tipo de comportamento. As leis, segundo o filósofo, são feitas por uns e impostas aos outros; foram feitas para diferenciar as maneiras de dobrar a própria lei. Espero ter demonstrado isso, minimamente, com a descrição e considerações dos fragmentos de decisões judiciais.

Pensar a governamentalidade em articulação com a educação implica a atitude de voltar o olhar para o âmbito das pequenas realidades discursivas, o que implica uma atitude crítica da parte do professor. Uma fala do tipo: "tu és o aluno, eu

sou o professor, portanto, a mim debes obediência", deve ser diligentemente considerada. Nessa fala e nas atitudes que lhe são correlatas encontram-se, mais explicitamente, a meu ver, traços de uma imagem tradicional da autoridade. Um aluno, uma criança, um ser que chegou depois, inexperiente, deve obediência, ao professor, um adulto, um ser que chegou antes e, por isso, tem mais experiência. O professor procura fazer-se obedecer invocando o seu estatuto de professor, colocando-se numa posição estável e, a partir daí, exigindo obediência. Porém, conforme tenho argumentado, a imagem tradicional da autoridade encontra-se enfraquecida, desprestigiada, e, por isso, na atualidade, falas desse tipo nos causam estranhamento.

Por outro lado, penso que a aleturgia da igualdade, por definir muito dos nossos modos contemporâneos de pensar e agir, torna-se, por isso, mais sutil. Quando o professor diz "tu és o aluno", "eu sou o professor"; ou "tu és criança", "eu sou o adulto"; pode-se sugerir, também, a meu ver, traços da aleturgia da igualdade. São expressões que marcam uma forte distinção entre o adulto e a criança, que ao invés de remeter à ideia de posições estáveis predeterminadas, pode remeter a ideia de um mundo da criança e de um mundo adulto, que existem independentes um do outro. Conforme argumentei anteriormente, essa distinção que remete a ideia de uma independência individual como valor máximo, se dá no cenário da aleturgia da igualdade. Pois, se o adulto e a criança, sendo tomados como intrinsecamente iguais, o outro do adulto, no caso, a criança, é um igual, um idêntico, um outro eu. Estabelecida a verdade da igualdade intrínseca do adulto e da criança, tem-se a afirmação da independência individual de cada um, donde se tem que "tu aluno" debes obedecer a "eu professor" porque as regras assim predeterminam. Se "tu aluno" não me obedecer, "eu professor", então, posso te encaminhar à Direção para que, nessa instância, te digam que "tu aluno", ao desobedecer a "eu professor", no fundo, tens uma conduta de desrespeito às regras preestabelecidas. À conduta em desacordo com as regras preestabelecida é aplicável uma sanção disciplinar, no sentido de ligá-la à observância da regra.²⁶ A essas falas que, à primeira vista,

²⁶ Bentham, em *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*, esclarece: "*Sanctio*, em latim, era usada para significar o ato de ligar e, por efeito de uma transição gramatical comum, *tudo o que serve para ligar uma pessoa* — isto é, ligá-la à observância deste ou daquele modo de conduta." (BENTHAM, 1979, p.13, grifos do autor). Nesse sentido, entendo a sanção disciplinar como uma medida que tem por objetivo ligar o indivíduo à regra preestabelecida de modo a constituí-lo como sujeito moral da regra.

poderiam ser caracterizadas como terceirização ou desresponsabilização, chamo de traços da aleturgia da igualdade. Essas falas, em última instância, cooperam, a meu ver, para a definição de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade, onde a ação de invocar a tutela da lei constitui-se em ação política.

Portanto, o avanço da aleturgia da igualdade na educação faz com que a escola se mobilize como um pequeno aparato jurídico. Nesse sentido, a escola tem de se organizar de forma tal para a aplicação nas relações escolares dos direitos e das garantias fundamentais prescritos na Constituição Federal de 1988, mais especificamente, a garantia do contraditório e da ampla defesa, sob pena dos seus atos perderem a eficácia legal. Como destacam Silveira e Araripe ([s.d.]), a garantia da ampla defesa e do contraditório é consagrada na Constituição Federal de 1988 — a Lei Maior; a Lei Fundamental; a Carta Magna —, precisamente no Artigo 5º, inciso LV, que dispõe: "aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e a ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes". (BRASIL, Constituição 1988). O contraditório significa dar ao acusado o poder de ter ciência da acusação a que está sendo-lhes imputada e de então poder manifestar-se contra ela. A ampla defesa, por sua vez, é a possibilidade do acusado de produzir as provas que entenda serem essenciais para demonstrar que a sua alegação tem correspondência com a verdade. No âmbito escolar, isso implica ter em conta, de acordo com Informação nº 44/2014 do Conselho Estadual de Educação/RS (CEED/RS)²⁷, que se encontra ainda em discussão:

A Constituição Federal garante o direito ao contraditório e à ampla defesa, conforme Artigo 5º, inciso LV, que assegura aos envolvidos tomar conhecimento da existência do fato e de todos os procedimentos adotados, *devidamente registrados, bem como de ter à disposição todos os meios legalmente previstos para provarem seus direitos.* (CEED/RS, 2014, fl. 6, grifo meu).

²⁷ Essa norma que impediria as escolas de suspender, afastar ou expulsar alunos causou polêmica entre as entidades de ensino no início do 2º semestre de 2014. A norma seria votada na quarta-feira, dia 06/08. A polêmica, no entanto, ganhou repercussão nos meios de comunicação no dia 04/08, segunda-feira. No dia 06/08, o CEED/RS emitiu nota em que se posicionou pela continuidade da discussão sobre o tema em questão.

O contraditório, a meu ver, está fundamentalmente ligado à verdade da igualdade intrínseca de todos, expressa no Artigo 5º, inciso I, da Constituição Federal de 1988: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". (BRASIL, Constituição 1988). A busca da isonomia, da igualdade de todos perante a lei, de acordo com Silveira e Araripe ([s.d.]), deve assegurar a paridade de tratamento entre as partes. A garantia da ampla defesa, conforme os autores, está associada ao direito fundamental da liberdade, também estabelecido no Artigo 5º. Os autores ressaltam que o contraditório e a ampla defesa estão atrelados à ideia de processo judicial. Contudo, levando-se em consideração o Artigo 5º, inciso LV, da Constituição Federal de 1988, Silveira e Araripe (ibid.) argumentam que essas garantias devem ser aplicadas não somente dentro do processo judicial, mas diante de qualquer acusação em geral no âmbito dos relacionamentos privados, incluindo-se, nesse caso, as relações escolares.²⁸

Uma outra forte razão para que a escola se mobilize como um pequeno aparato jurídico diz respeito à caracterização do ato infracional dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No Artigo 103, tem-se: "Considera-se como ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal". (BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Isso remete a pensar numa distinção entre ato infracional e ato de indisciplina. Conforme esclarecem Cury e Ferreira (2009, p. 40): "O ato infracional, em obediência ao princípio da legalidade, somente se verifica quando a conduta do infrator se enquadra em algum crime ou contravenção prevista na legislação em vigor", quando praticada por criança ou adolescente. Quando essa situação se verifica, o problema ultrapassa os limites da escola e inicia-se o processo de judicialização das relações escolares. Nesse caso, deverão ser acionados: o Conselho Tutelar, quando o ato infracional for praticado por criança, ou a Polícia (civil e militar), Ministério Público e Poder Judiciário, quando o ato infracional for praticado por adolescente.

No caso de ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas previstas no Artigo 101 do ECA:

²⁸ Por isso, sustento a ideia de que o movimento crescente de judicialização das relações escolares representa, antes, o avanço da aleturgia da igualdade no campo da Educação. Seguindo o pensamento de Foucault (2010b), é possível dizer que o avanço dessa aleturgia implica operações da ordem da verdade, mas com o cuidado que essas operações sejam sempre excedentes ao que é útil e necessário para governar de maneira eficaz. Assim, penso que é possível concluir que a judicialização das relações escolares compõe a pintura de um céu estrelado no campo da Educação que se estende implacavelmente sobre aquele que governa e sobre aqueles que são governados.

I. encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II. orientação, apoio e acompanhamento temporários; III. matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV. inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V. requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI. inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; abrigo em entidade; VIII. colocação em família substituta. (BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

No caso de ato infracional praticado por adolescente, tem-se no Artigo 112 do ECA:

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I. advertência; II. obrigação de reparar o dano; III. prestação de serviços à comunidade; IV. liberdade assistida; V. inserção em regime de semiliberdade; VI. internação em estabelecimento educacional; VII. qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Quando a conduta não caracterizar ato infracional deverá, então, ser analisada de forma exclusiva pela própria escola em face do regimento escolar, como ato de indisciplina, conforme esclarecem Cury e Ferreira (2009). Mas, argumento que, no cotidiano escolar, a linha que separa o ato infracional e o ato de indisciplina é muito tênue. Com o avanço da aleturgia da igualdade e a crescente judicialização das relações escolares, cada vez mais, questões que poderiam ser resolvidas no âmbito da escola alcançam a autoridade judicial. Cito, como exemplo, a questão do *bullying*. De acordo com Lei Estadual de 2010, Artigo 2º:

Considera-se *bullying* qualquer prática de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva, entre pares, que ocorra sem motivação evidente, praticada por um indivíduo ou grupo de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir fisicamente, isolar, humilhar, ou ambos, causando dano emocional e/ou físico à vítima, em relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Lei nº 13.474 de 28 de junho de 2010).

No entanto, parece-me que são tipificados com muita facilidade determinados conflitos entre crianças e adolescentes como prática de *bullying* em que é solicitada a tutela da autoridade. Creio que o *bullying*, de maneira muito simples, a partir do citado Artigo, poderia ser caracterizado como: "qualquer prática de violência física ou

psicológica, intencional e repetitiva, entre pares, [...] em relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas". Nessa expressão, creio que é possível verificar um traço da aleturgia da igualdade, com a preocupação de assegurar a paridade, a igualdade entre as partes envolvidas. Nesse sentido, junto com Foucault (2012h), afirmo mais uma vez, que a lei não foi feita para impedir tal ou tal comportamento, mas para diferenciar as maneiras de dobrar a própria lei.

Com isso, ressalto outra vez, que não pretendo dizer que práticas de violência física ou psicológica devam ser toleradas no contexto escolar. Muito pelo contrário. Afirmo que, no caso do *bullying*, especificamente, muitos dos conflitos entre crianças e adolescentes poderiam ser caracterizados como atitudes parte do desenvolvimento de "pessoas humanas em processo de desenvolvimento", conforme Artigo 15 do ECA. No entanto, as questões que, de fato, configuram-se como "prática de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva", devem ser tratadas com muita diligência, porque dizem respeito ao trato educacional. O que procuro argumentar é que se pensarmos essas questões sob a perspectiva da governamentalidade, pensada como uma forma de aleturgia da ética, deslocaríamos o foco do processo decisório ligado a uma imagem tutelar da autoridade, dada por uma imagem de força e controle da lei, para um processo decisório ligado a uma imagem ética da autoridade, dada por uma imagem de força e controle da conduta ética. Sob essa governamentalidade, o sujeito de conduta ética — a conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta — torna-se, por isso, sujeito de ação política. Sob a aleturgia da igualdade, em que o indivíduo deve se constituir como sujeito moral da lei, o sujeito da igualdade, com a ação de invocar a tutela da lei, torna-se sujeito de ação política. O governo dos outros é pensado como desvinculado do governo de si. Ou seja: o sujeito da igualdade, tomando o outro como um igual, um idêntico, pensa-se como radicalmente independente de qualquer outro concreto e visível. Da mesma forma que pode ter acesso à verdade sem que o seu *êthos* seja posto em questão, pensa o governo dos outros como totalmente independente do governo de si.

No movimento de judicialização das relações escolares, parece-me que a questão de fundo diz respeito à definição de uma imagem de força e controle da lei, a manifestação positiva da autoridade. A questão de fundo, a meu ver, é a constituição do indivíduo como sujeito moral da lei, onde a ação de invocar a sua tutela constitui-se em ação política. A solução dos conflitos escolares, nesse

contexto, parece-me que se torna acessória. A governamentalidade, por outro lado, se ocupa da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética — a conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta. O *êthos* é pensado como formado a cada instante; o outro é pensado como um outro *êthos*, como repetição da diferença. A verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer torna-se critério da ação política. A governamentalidade como uma forma de aleturgia da ética define, então, uma imagem de força e controle da conduta ética e compõe uma imagem ética da autoridade, onde o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si.

Nesta subseção, descrevo sete fragmentos de cenas escolares com situações bem corriqueiras do cotidiano escolar para ensaiar pensar a possibilidade da governamentalidade em articulação com a educação como uma forma de composição de uma imagem ética da autoridade. Saliento que faço um exercício de ficção que, de acordo com Foucault (2010e), é alguma coisa que se fabrica para si mesmo, que não existia antes, mas que poderá existir depois. Esses fragmentos de cenas escolares foram descritos a partir da minha experiência profissional como coordenador de disciplina numa escola de educação básica. Ressalto, contudo, que tais descrições se referem a situações imaginárias, mas nem por isso irreais. Os fragmentos se referem a cenas escolares em geral que se referem a uma escola em geral, a um professor em geral, a um aluno em geral. Saliento que as cenas escolares descritas nos Fragmentos 14, 15, 16 e 17 devem ser pensadas como relatos de professores sobre determinadas condutas de determinados alunos encaminhados à Direção para a aplicação de sanções disciplinares, no sentido de ligar as condutas à observância das regras preestabelecidas.

Fragmento 14:
Não Fica Sentado de Jeito Nenhum.

Aluno não fica sentado de jeito nenhum. Qualquer coisa é motivo para ele ficar de pé. Mesmo pedindo-lhe colaboração várias vezes, não tem dado resultado, continua a desobedecer.

Fonte: elaborado pelo autor.

Fragmento 15:
Mas Não Muda de Postura.

Aluno não entrega trabalhos; não faz atividades em aula; não faz temas de casa; muita conversa; não abre o livro ou caderno em aula; atrapalha as aulas. Já o adverti várias vezes, mas não muda de postura.

Fonte: elaborado pelo autor.

Fragmento 16:
E Não Me Dá Ouvidos.

Aluno fora do seu lugar, caminhando pela sala; conversa demais; brinca demais; atrapalha demais. Inúmeras vezes solicitei a sua colaboração e não me dá ouvidos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Fragmento 17:
Demonstrando Falta de Respeito Comigo.

Alunos conversando e dando risadas durante a correção de exercícios. Mesmo olhando para eles continuaram rindo, demonstrando falta de respeito comigo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Farei uma consideração do conjunto desses fragmentos de cenas escolares. Ressalto, mais uma vez, que as cenas escolares descritas envolvem situações bem corriqueiras do cotidiano escolar que podem acontecer em qualquer escola. São situações que passam longe de serem caracterizadas como ato infracional. O ato infracional, como vimos, é a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Essa conduta ultrapassa os limites da escola e termina por judicializar a relação. Todas as condutas descritas nesses fragmentos de cenas escolares podem ser caracterizadas tranquilamente como atos de indisciplina, com possibilidade de aplicação de sanções disciplinares. Como proceder? Fazer registro disciplinar e invocar o regimento escolar para a aplicação de sanções disciplinares no sentido de adequar tais condutas à observância das regras preestabelecidas? Essa é uma via possível, principalmente sob o ponto de vista da judicialização das relações escolares, em que a escola tem se mobilizar como um pequeno aparato jurídico para que seus atos tenham validade e veracidade. Mas, se nos propomos a pensar pela via da governamentalidade como uma forma de aleturgia da ética, os caminhos serão outros.

O sujeito de conduta ética, constituído pela governamentalidade, pensa o outro um outro *êthos*, como repetição da diferença. O reconhecimento do outro como um outro *êthos* implica colocar-nos num processo contínuo de diferenciação ética. A governamentalidade, portanto, pauta-se pelo princípio da diferença. O sujeito da igualdade, constituído na aleturgia da igualdade, por outro lado, pensa o

outro como um igual, um idêntico, um outro eu, e, por isso, pensa-se como radicalmente independente de qualquer outro concreto e visível. A aleturgia da igualdade, portanto, pauta-se pelo princípio da igualdade. Se o outro é sempre pensado como um igual, um idêntico, o sujeito da igualdade não precisa modificar-se para conhecê-lo, pois que já o "conhece" de antemão. Assim, é possível pensar um governo dos outros como desvinculado do governo de si.

Nesses fragmentos, o professor constata a evidência (a verdade) de tais e tais comportamentos dos alunos. O professor, em nenhum momento, colocou em consideração o seu *êthos*, a sua maneira de ser e de se conduzir, visível aos outros, para dizer a verdade acerca das condutas dos referidos alunos. Nas expressões: "mesmo pedindo-lhe colaboração inúmeras vezes, não tem dado resultado; continua a desobedecer"; "Já o adverti várias vezes, mas não muda de postura"; "Inúmeras vezes solicitei a sua colaboração e não me dá ouvidos"; "Mesmo olhando para eles continuaram rindo, demonstrando falta de respeito comigo"; penso que é possível verificar duas situações. Em primeiro lugar, creio que é possível verificar o não recurso a posições estáveis pelo professor para fundar sua a sua autoridade. Em segundo lugar, verifica-se, a meu ver, a ação do professor de invocar a tutela da lei (da regra preestabelecida), uma instância não visível que escapa às individualidades concretas e visíveis, com o objetivo de agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão.

Penso que seria possível fazer uma consideração das condutas descritas nesses fragmentos de cenas escolares a partir de uma imagem tradicional da autoridade. Mas, creio que isso não tocaria a questão de fundo e poderia virar num discurso saudosista. Conforme tenho argumentado, a imagem tradicional da autoridade encontra-se enfraquecida e desprestigiada na atualidade, mas isso não implica que estamos diante do seu desaparecimento, principalmente em se tratando de educação, conforme venho argumentando. Assim, nesses fragmentos, do ponto de vista de uma imagem tradicional da autoridade, é possível verificar uma crise, em que já não há lugar para posições estáveis predeterminadas. O professor já não consegue se fazer obedecer pelo seu estatuto de professor. Ou seja: professor e aluno já não se reconhecem em posições estáveis predeterminadas.

Na aleturgia da igualdade, o estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos implica a correlata afirmação da independência individual de cada um como valor máximo. Define-se, então, uma imagem de força e controle da

lei e compõem-se de uma imagem tutelar da autoridade, uma instância não visível que escapa às individualidades concretas e visíveis, sob a qual o indivíduo pode colocar-se em dependência sem abrir mão da sua independência individual. Nas falas descritas nos fragmentos de cenas escolares anteriores, pode-se verificar, creio eu, a intenção do professor de reformar o *êthos* do aluno, no sentido de dar outra forma. Dispor-se a reformar o *êthos*, isso é, a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão, é bem diferente do que dispor-se a formar o *êthos*, pensado como formado a cada instante. Reformar o *êthos*, a meu ver, remete à ideia de dar outra forma a uma forma já dada por meio do recurso a sanções disciplinares. Formar o *êthos* remete à ideia de produzir, fazer o *êthos*, que não existe de antemão e é formado cada instante.

A governamentalidade como uma forma de aleturgia da ética se ocupa da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética. A verdade manifestada na positividade da conduta ética (o governo de si), isso é, o estabelecimento de um vínculo observável entre o dizer e o fazer, configura-se, por isso, como critério da ação política (o governo dos outros). O governo dos outros, então, será pensado como indexado ao governo de si. Imbuído do modo de pensar próprio à governamentalidade, em que o *êthos* deve ser pensado como formado a cada instante, o professor reconhecerá no aluno um outro *êthos*, a repetição da diferença. O professor, então, poderá se ocupar da formação do *êthos*, em primeiro lugar do seu *êthos* (governo de si), mas ao fazer isso de maneira adequada, poderá se ocupar da formação do *êthos* dos alunos (governo dos outros) de maneira adequada. Assim, é possível dizer que, sob o modo de pensar próprio à governamentalidade no "último Foucault", as falas relatadas nos Fragmentos 14, 15, 16 e 17 perdem o sentido. Argumento que tais situações podem se reconfigurar e tomar outros rumos se colocarmos no centro do processo decisório o modo de pensar da governamentalidade, onde o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si. Nesse cenário, a verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer, torna-se critério da ação política.

Fragmento 18:
Pedi Desculpas à Colega e a Mim, Professor.

Ao chegar na sala de aula, uma aluna relatou-me que um colega atirou uma borracha nela na troca de períodos, acertando-lhe as costas. Na semana anterior, eu tinha conversado

com o mesmo aluno por ter atrapalhado a aula com conversas demasiadas e brincadeiras inadequadas. Naquela ocasião, o aluno reconheceu que passou dos limites e prometeu não mais atrapalhar a aula e respeitar os colegas. Hoje, lembrei-lhe do seu compromisso. Coloquei-lhe que é muito importante que aquilo que a gente diz coincida com aquilo que a gente faz, para que as nossas palavras sejam palavras de verdade. Coloquei-lhe que aquilo que prometera na aula anterior não se concretizou como verdade na sua atitude de hoje. Disse-lhe: — Eu poderia não dar importância a tal atitude. Mas, em respeito a ti, aluno, e à verdade, não deixarei. Pensa bem na tua atitude em relação à colega e aos colegas. Entre o que disseste na aula anterior e o que fizeste hoje não existe coincidência. Portanto, estás faltando com a verdade. Perguntei-lhe: — Estou certo ou errado? O aluno respondeu: — Sim, está certo! Disse-lhe: — Se eu estou certo, o que tens a dizer? O aluno, então, pediu desculpas à colega e a mim, professor, por atrapalhar o início da aula e comprometeu-se, novamente, a respeitar os colegas e a participar adequadamente das aulas.

Fonte: elaborado pelo autor.

Fragmento 19: Comprometeram-se a Brincar Com Respeito e Amizade.

Aluno X ofendeu o colega Y durante o recreio com uma expressão de baixo calão. X disse que ofendeu Y porque este estava lhe "enchendo o saco". Y respondeu muito bravo: — Eu não fiz nada! Perguntei a X o que queria dizer com "enchendo o saco". Respondeu X: — Ele me chama de perna de pau, e eu não gosto. Perguntei a Y: — Tu já chamaste alguma vez o colega de perna de pau? Disse Y: — Sim, mas foi só uma vez. X retrucou, dizendo que tinha acontecido mais vezes. Perguntei a X: — Tu já disseste ao teu colega Y que tu não gostas de que te chamem de perna de pau? Respondeu X: — Não. Disse-lhe, então: — Aproveita a oportunidade e diga isso para Y. X, então, disse ao Y que não gosta que lhe chamem de perna de pau. Perguntei a Y: — Ouvistes bem? O colega não gosta que lhe chamem de perna de pau. Y respondeu: — Sim. Por fim, coloquei aos alunos que é infinitamente mais fácil tentar justificar nossas atitudes colocando a "culpa" nos outros. Mas, o mais importante, e o mais difícil, é cada um assumir a sua responsabilidade diante de situações indesejáveis. X, então, reconheceu que errou e pediu desculpas para Y que, por sua vez, saiu da sua posição de vítima e concordou que, de fato, se excedeu com o colega e pediu desculpas também. Os alunos, então, desculparam-se mutuamente e comprometeram-se a brincar com respeito e amizade.

Fonte: elaborado pelo autor.

Fragmento 20: Foi Mal, Vou Terminar o Trabalho Sem Incomodar.

Dois alunos não paravam de conversar durante a realização de um trabalho em duplas, atrapalhando os demais. Chamei a atenção dos alunos e um deles respondeu muito indignado: — Todo mundo está conversando! Perguntei-lhe: — A quem te referes quando dizes "todo mundo"? Quem é o "todo mundo"? O aluno não soube responder. Propus-lhe, então, que respondesse "sim" ou "não" às seguintes perguntas: — Vocês estão ou não estão atrapalhando a realização do trabalho com suas conversas? O aluno desconversou. Insisti na mesma pergunta. O aluno respondeu, relutante: — Sim. Perguntei-lhe, então: — Eu já não havia solicitado a colaboração de vocês? Respondeu novamente: — Sim. Perguntei-lhe, mais uma vez: — Em algum momento, eu faltei com o respeito a vocês? Respondeu: — Não. Perguntei-lhe, finalmente: — Então, qual é o motivo da tua indignação? Quem é que, de fato, tem motivos para estar indignado? O aluno pensou por alguns instantes e disse: — Foi mal, vamos terminar o trabalho sem incomodar.

Fonte: elaborado pelo autor.

Sob a perspectiva da governamentalidade, o professor, antes de proclamar sentenças, se ocuparia da formação do *êthos* — da maneira de ser e de se conduzir, visível aos outros. Tal professor procuraria ver nas atitudes dos alunos relatadas nos Fragmentos 14, 15, 16 e 17, não uma atitude "fechada" de rebeldia e teimosia, mas, antes, uma manifestação de que em algum lugar ele, professor, não se fez compreender pelos seus alunos. Dessa maneira, a meu ver, o professor poderia adotar uma atitude crítica em relação ao que lhe parece evidente, à primeira vista, procurando esgotar as possíveis descrições ou explicações da cada situação.

Pode parecer que as decisões descritas nos Fragmentos 18, 19 e 20 são "decisões fáceis", porque as condutas dos alunos não foram enquadradas na mecânica das sanções disciplinares. Afirmo que não! Procuo sinalizar com essas descrições um processo decisório indexado à formação do *êthos*, pensado como formado a cada instante e não como dado de antemão. Seria ingênuo pensar que os alunos envolvidos nesses relatos estarão de uma vez por todas comprometidos com o que disseram. Destinar-se à formação do *êthos* implica a atitude de procurar identificar pretensões de verdade nas palavras e atitudes do outro, citando Davidson (2002a). Implica colocar-se no caminho de pequenas certezas, citando Wittgenstein (1990). Implica pensar que em algum ponto temos que começar a confiar para compreender e nos fazer compreendidos. Implica repetição, citando Kierkegaard (2009), pois, a vida, segundo o filósofo, é uma repetição e essa é a beleza da vida. Implica, sobretudo, que o professor seja cioso da busca da coincidência ou do vínculo observável entre aquilo que se diz e aquilo que se faz, que se ocupe em fazer das condutas, da sua, em primeiro lugar, mas também dos seus alunos, condutas-verdade. Por isso, afirmo que não são "decisões fáceis", antes, ao contrário, são decisões que envolvem um governo dos outros indexado ao governo de si.

A governamentalidade como uma forma de aleturgia da ética define uma imagem de força e controle da conduta ética e compõe uma imagem ética da autoridade. O governo de si, o exercício do poder sobre si, a formação do próprio *êthos*, se constituirá, na possibilidade e no princípio regulador do governo dos outros, do exercício do poder sobre os outros. O professor engajado na definição de uma imagem de força e controle da conduta ética e composição de uma imagem ética da autoridade não dirá: "Tu és o aluno, eu sou o professor, portanto, deves me obedecer". O professor dirá: "Não te peço que me

obedeças em razão do meu estatuto de professor, de adulto", modo de pensar próprio a uma imagem tradicional da autoridade que remete à ideia de que cada um deve ter uma posição estável predeterminada. Dirá, também, "Não te peço que me obedeças unicamente em razão da regra que diz que tens que me obedecer", modo de pensar próprio a uma imagem tutelar da autoridade. Dirá, ainda: "Se tens que obedecer, obedeça unicamente em razão da verdade que te digo, que se manifesta na positividade da minha conduta, isso é, pela exata coincidência entre aquilo que digo e aquilo que faço". Ou seja: no mesmo momento em que o professor diz "eu digo a verdade" deve procurar estabelecer um vínculo observável entre o seu dizer e o seu fazer, tornando a verdade visível e compreensível ao aluno. Creio que, desse modo, o professor poderá colocar a sua ação educativa no caminho de pequenas certezas, onde a verdade manifestada na positividade da sua conduta ética ou o vínculo observável entre o seu dizer e o seu fazer configura-se como critério da ação política.

A governamentalidade, pensada como uma forma de aleturgia da ética, ocupa-se, centralmente, da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética. A aleturgia da igualdade se ocupa do estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos com a correlata afirmação da independência individual de cada um. Na governamentalidade, o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si. Na altergia da igualdade, o governo dos outros é pensado como desvinculado do governo de si.

A seguir, apresento um quadro comparativo da governamentalidade no "último Foucault" com a aleturgia da igualdade. Ressalto que, mesmo tendo ciência dos riscos e da limitação que comporta a tentativa de elaborar um quadro, creio que é importante fazê-lo com o intuito de contribuir para a compreensão das problematizações que proponho. Sugiro que tal quadro seja tomado como um quadro comparativo entre modos de pensar, entre o modo de pensar próprio à governamentalidade no "último Foucault", pensada como uma forma de aleturgia da ética, e o modo de pensar próprio à aleturgia da igualdade.²⁹

²⁹ Embora eu sustente a tese que a imagem tradicional da autoridade se encontra enfraquecida e/ou desprestigiada na atualidade em razão do fortalecimento da imagem tutelar da autoridade, penso que, em se tratando de educação, tal imagem de autoridade não pode ser negligenciada. No entanto, como já afirmei anteriormente, remeto a um trabalho futuro a consideração mais atenta da imagem tradicional da autoridade.

Quadro 1:
A Governamentalidade no "Último Foucault" Comparada à Aleturgia da Igualdade.

	Governamentalidade no "Último Foucault"	Aleturgia da Igualdade
Verdade	Formação do <i>êthos</i> para acesso à verdade.	Estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos.
Sujeito	Sujeito de conduta ética. O <i>êthos</i> pensado como formado a cada instante. O outro como um outro <i>êthos</i> ; repetição da diferença.	Sujeito da igualdade. O <i>êthos</i> pensado como dado de antemão. O outro como um igual, um idêntico, um outro eu; retorno do mesmo.
Autoridade	Definição de uma imagem de força e controle da conduta ética e composição de uma imagem ética da autoridade. O indivíduo deve se constituir como sujeito moral da sua própria conduta.	Definição de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade. O indivíduo deve se constituir como sujeito moral da lei.
Liberdade	Como imediatamente política.	Como independência individual.
Ação política	Vínculo observável entre o dizer e o fazer. Governo dos outros pensado como indexado ao governo de si.	Ação de invocar a tutela da lei. Governo dos outros pensado como desvinculado do governo de si.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pensar a governamentalidade como uma forma de aleturgia da ética em articulação com a educação implica ocupar-se, centralmente, da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética. Pensar essa governamentalidade implica, por isso, a definição de uma imagem de força e controle da conduta ética e composição de uma imagem ética da autoridade. Acreditar nessa possibilidade pode parecer demasiado ingênuo e romântico. Mas, acredito que não o é. Pois, pensar a governamentalidade em articulação com a educação implica pensar a conduta ética do professor — a conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta —, como sendo, em si, uma ação política.

Em determinado momento declarou Foucault (2010e, p. 290): "O que escrevi não é jamais prescritivo nem para mim nem para os outros. É, quando muito, instrumental e sonhador". Assim, reafirmo que os fragmentos de cenas escolares descritos se referem a uma escola em geral, a um professor em geral e a um aluno em geral. São fragmentos de cenas escolares elaborados com objetivo de destacar

diferenças sutis entre maneiras diferentes de entender e de ver a autoridade na educação. Ressalto, contudo, que não tive nenhuma pretensão de ser prescritivo. Trata-se, apenas, de ensaiar a possibilidade de se pensar de outro modo a questão da autoridade na educação, de maneira que seja possível afirmar o valor político da conduta ética do professor. Trata-se, em suma, de acreditar na força da verdade que se manifesta na positividade da conduta ética, o que implica pensar o vínculo observável entre o dizer e o fazer como critério da ação política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu digo a verdade, eu te digo a verdade. E o que autentifica o fato de dizer-te a verdade é que, como sujeito de minha conduta, efetivamente sou, absoluta, integral e totalmente idêntico ao sujeito de enunciação que eu sou ao dizer-te o que te digo. (FOUCAULT, 2006b, p. 492).

Escolhi a citação em epígrafe para o final da tese, pois que ela expressa, a meu ver, de maneira sucinta, o espírito deste trabalho. A verdade a que se refere Foucault não é uma verdade pensada como existente por si mesma, mas uma verdade que não existe por si mesma. Essa verdade tem como lócus de manifestação e autenticação a positividade de uma conduta ética, configurando-se a conduta ética como ação política.

Peço licença a Foucault para propor o exercício de incluir na citação em epígrafe as palavras "professor" e "aluno". Teríamos, então: "Eu, professor, digo a verdade, eu digo a ti, aluno, a verdade. E o que autentifica o fato de eu, professor, dizer a ti, aluno, a verdade é que, como sujeito da minha conduta, eu, professor, efetivamente sou, absoluta, integral, e totalmente idêntico ao sujeito da enunciação que eu, professor, sou, ao dizer para ti, aluno, o que te digo". Nesse breve exercício, penso que é possível verificar traços da governamentalidade como uma forma de aleturgia da ética que se ocupa da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição de um sujeito de conduta ética. A verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer configura-se, por isso, como critério da ação política. O governo dos outros é pensado, então, como indexado ao governo de si.

Afirmo que o propósito mais geral deste trabalho foi a construção de "lentes" adequadas para aguçar o olhar sobre a questão da autoridade na educação, de modo a ajudar a perceber diferenças e contornos sutis sobre questões educacionais que venho me envolvendo nos últimos anos. Reconheço que fiz pouco mais do que um percurso panorâmico, com um forte acento teórico. Se ensaiei sugerir algumas

distinções conceituais, foi com o objetivo de contribuir para o refinamento das questões anunciadas como problematização e que a perspectiva foucaultiana nos oferece. Nesse sentido, é claro que não se trata, aqui, de fixar sentidos, de dizer "o que é *mesmo* isso" ou "o que é *mesmo* aquilo"; trata-se apenas de propor certas descrições que nos ajudem no trabalho do diagnóstico da atualidade. É importante pensar que o trabalho do diagnóstico, para Foucault, não pode deixar de passar primeiramente por uma relação física com a atualidade, mas também requer, para se completar, conforme ressalta Artières (2004, p. 36): "a invenção de uma escrita para cada novo diagnóstico".

Foucault, principalmente nos seus últimos trabalhos, faz um notável esforço teórico para destacar o valor político da conduta ética. Com isso, Foucault procurou mostrar que, em seu entendimento, ética e política se entrecruzam sem cessar. Esse posicionamento intelectual levou Foucault a estabelecer um princípio ético para julgar a validade e a veracidade de uma ação política, segundo Adorno (2004). Foucault, conforme Veyne (2009), citado anteriormente, em vez de partir de verdades universais como matriz de inteligibilidade das condutas concretas, parte das condutas concretas para passar, de certa forma, as verdades universais pela matriz dessas condutas. Creio que aqui se encontra uma das maiores dificuldades de se pensar com Foucault: pensar não em termos de universais, mas em termos da singularidade das condutas concretas. Procuo fazer esse movimento com relação aos termos: verdade, sujeito, autoridade, liberdade, ação política. Ao menos, foi meu propósito. Creio que o Quadro 1, *A Governamentalidade no "Último Foucault" Comparada à Aleturgia da Igualdade*, apresentado na página 132, mostra um pouco disso.

Para pensar um pouco mais sobre a questão da imagem ética da autoridade descrevo, a seguir, mais um fragmento de cena escolar.

Fragmento 21:
Uso do Telefone Celular na Sala de Aula.

Chamei a atenção do aluno algumas vezes em função do uso do telefone celular na sala de aula. Hoje, estava tirando fotos de uma colega com seu aparelho. Além disso, não fez as atividades.

Fonte: elaborado pelo autor.

Retorno à questão do uso e do abuso do telefone celular na sala de aula, tematizada em minha dissertação de Mestrado, como já referi no capítulo 1,

Delineamentos e Deslocamentos. Nesse estudo, situado no âmbito do domínio ser-poder, argumentei que as iniciativas de regulamentação do uso do telefone celular na sala de aula por meio da promulgação de leis municipais e estaduais não surtiriam muito efeito, diante da ênfase contemporânea em arquiteturas flexíveis de controle que se pautam pela larga expansão de espaços globalizados de fluxos informacionais. Os aparelhos de telefone celular, cada vez mais sofisticados e potentes, inundam o espaço de lugar da sala de aula. Em janeiro de 2008, por exemplo, haviam aproximadamente 122,86 milhões de linhas ativas no Brasil. Em outubro de 2014, segundo dados da ANATEL (2014), o Brasil fechou com 279,35 milhões de linhas ativas. Isso representa um crescimento de 227,37%. Interessa-me não os números, mas fazer uma breve reflexão sobre a contingencialidade da lei. Descrevo o Fragmento 21 para mostrar um pouco dessa situação.

No caso do Rio Grande do Sul, especificamente, uma Lei de 2008, com o objetivo de regulamentar o uso de telefones celulares nas salas de aula, dispõe no Artigo 1º "Fica proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul". (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Lei nº 12.884, de 03 de janeiro de 2008). Essa é uma lei de um só Artigo. No parágrafo único desse Artigo, consta: "Os telefones celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas". Verifica-se, no entanto, que, apesar da lei, os telefones celulares continuam a ser utilizados nas salas de aula, e mais ainda.

Conforme argumentei, a aleturgia da igualdade se ocupa do estabelecimento da verdade da igualdade intrínseca de todos com definição de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade. Sob a aleturgia da igualdade, a lei se configura como a manifestação positiva da autoridade, destinando-se a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão. A governamentalidade, pensada como uma forma de aleturgia da ética, ocupa-se da formação do *êthos* para acesso à verdade e constituição do sujeito de conduta ética — a conduta em que o indivíduo se constitui como sujeito moral da própria conduta. O *êthos* é pensado como formado a cada instante e não como dado de antemão. A verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer define uma imagem de força e controle da conduta ética e compõe uma imagem ética da autoridade.

Na situação descrita no Fragmento 21, o professor pode dirigir-se ao aluno e dizer: "Fulano, o uso do telefone celular na sala de aula é proibido por lei. Por isso, não podes utilizá-lo". Tal fala remete a uma imagem de força e controle da lei, onde o indivíduo deve se constituir como sujeito moral da lei. Nessa situação, a ação de invocar a tutela da lei constitui-se em ação política. Essa é uma maneira de encaminhar o assunto, mas que, me parece, não tem resolvido. O professor, no entanto, pode dizer ao aluno: "Fulano, não debes utilizar teu telefone celular na sala de aula porque eu, professor, te digo que atrapalha a aula e a verdade daquilo que te digo tu a vês em minha conduta. Já me viste, em algum momento, utilizar telefone celular durante o horário escolar?" Dois posicionamentos diante da mesma situação; duas falas que encerram, a meu ver, uma distância quanto à imagem da autoridade. No primeiro posicionamento, o professor coopera para a definição de uma imagem de força e controle da lei e composição de uma imagem tutelar da autoridade. No segundo posicionamento, o professor coopera para a definição de uma imagem de força e controle da conduta ética e composição de uma imagem ética da autoridade, onde o governo dos outros é pensado como indexado ao governo de si. Acredito que o segundo posicionamento, em se tratando da educação de crianças de adolescentes, orientado à formação do *êthos*, esse pensado como formado a cada instante, terá, por isso, maior efetividade quanto ao uso ou não uso do telefone celular na sala de aula e também quanto à observância da própria lei, que nesse caso, tem-se mostrado inócua. A imagem ética da autoridade também terá maior efetividade quanto a estabelecer uma diferenciação ética entre o professor e o aluno, o que é diferente da imagem tradicional da autoridade que se ocupa da colocação de cada um em uma posição estável predeterminada.

A descrição do Fragmento 21 parece-me interessante para mostrar que a lei não pode pretender-se anterior à contingência das nossas práticas concretas. Todos sabemos que leis e regras são fundamentais para qualquer forma de existência social, mas é preciso apeá-las de qualquer caráter universal e afirmar o seu caráter radicalmente contingente. Como disse Foucault (2012h), citado anteriormente, sabemos que as leis são feitas por uns e impostas aos outros e que só uma ficção teórica pode nos fazer acreditar que subscrevemos de uma vez por todas as leis de nossa sociedade. Por isso, afirmo que o que procuro problematizar não é a lei em si, mas sim seu o caráter universalista, produzido pela aleturgia da igualdade. Ou seja: procuro problematizar a maneira como nos relacionamos com leis e regras sob a

aleurgia da igualdade que ao se configurarem como a manifestação positiva da autoridade e se destinarem a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão, preocupam-se mais em ligar o indivíduo à lei, em colocar o indivíduo sob a sua tutela, do que em esgotar as possíveis descrições ou explicações de certa situação, citando Rorty (1999). Faço isso com o fim específico de ensaiar pensar a governamentalidade em articulação com a educação com a definição, mais precisa, de uma imagem de força e controle da conduta ética e a composição de uma imagem ética da autoridade, onde a verdade manifestada na positividade da conduta ética ou o vínculo observável entre o dizer e o fazer torna-se critério da ação política. Sustento a ideia de que é possível promover um deslocamento de ênfase de um processo decisório destinado a agir positivamente sobre um *êthos* pensado como dado de antemão para um processo decisório indexado à formação de um *êthos* pensado como formado a cada instante. Leis e regras, nesse caso, a meu ver, ao invés de serem pensadas como mecanismos para a reforma do *êthos*, seriam pensadas como possibilidades para a formação do *êthos*. No limite, creio que esse movimento poderia, também, nos ajudar a pensar de outro modo a nossa relação com o público e o privado. Isso, talvez poderia contribuir para a desoneração do público de demandas privadas, de modo que o público possa se ocupar de questões que, de fato, lhe dizem respeito e possa encontrar maior efetividade em suas ações.

Creio que é possível pensar uma educação que suscite acontecimentos éticos e políticos ao mesmo tempo, que vislumbrem soluções simples e descomplicadas. Somente assim a educação terá o potencial de resistência, rompimento e inovação que poderá se constituir, citando Veiga-Neto (2004), numa real possibilidade de mudança das práticas em que somos constituídos ou em que nos constituímos atualmente como sujeitos morais. Por fim, creio que é possível pensar a governamentalidade como uma micropolítica educacional que engendra uma força ímpar de libertação da potência criadora da palavra. Isso implicaria o reconhecimento de que a relação professor-aluno não se trata apenas de um encontro intersubjetivo; trata-se, antes, de um acontecimento ético-político.

Pensar a governamentalidade em articulação com a educação implica pensar a liberdade como imediatamente política, o que é diferente de pensar a liberdade como independência individual. Implica pensar, repito, a verdade manifestada na positividade da conduta ética ou vínculo observável entre o dizer e o fazer como a

pedra de toque da ação política. Isso implica pensar o governo de si como condição do governo dos outros, ou dito de outro modo, o governo dos outros como indexado ao governo de si. Assim, chego à conclusão de que a definição de uma imagem de força e controle da conduta ética e a composição de uma imagem ética da autoridade poderá nos ajudar a pensar de outro modo a questão da autoridade na educação. Ao mesmo tempo, penso que esse movimento pode contribuir significativamente para que o professor, numa relação de soberania de si consigo mesmo, acredite no valor político da sua conduta ética e possa reconhecer-se como protagonista do processo educacional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Francesco Paolo. A Tarefa do Intelectual: o modelo socrático. In: GRÓS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução de Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 39-64.

AQUINO, Julio Groppa. A Governamentalidade como Plataforma Analítica para os Estudos Educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. In: CASTELO BRANCO, Guilherme, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 195-212.

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. **Brasil Fecha Outubro de 2014 com 279,35 Milhões de Acessos Móveis**. [03 de dezembro de 2014]. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalNoticias.do?acao=carregaNoticia&codigo=35844>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed., 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARTIÈRES, Philippe. Dizer a Atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GRÓS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução de Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 15-38.

BENTHAM, Jeremy. **Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação**. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril, 1979. (Os Pensadores).

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.741 de 1º de Outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10741.htm>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso: Lei nº 10.741/2003**. 1.ed., 2.reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069/90**; apresentado por Siro Darlan de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 21 dez. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em: 06 fev. 2014.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRUGGER, Walter. **Diccionario de Filosofia**. Traducción José María Vélez Cantarell. – Barcelona/Espanha: Herder, 1953.

CANDIOTTO, Cesar. Ética e política em Michel Foucault. In: **Trans/Form/Ação**, Marília/SP, v.33, n.2, 2010, p. 157-176. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/tranformacao/article/view/1037>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

CAMARGO, Paulo de. Quando a educação é caso de justiça. **Revista Educação**. São Paulo, ano 18, n. 206, p. 40-48, 2014.

CASTELO BRANCO, Guilherme. Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma Vida Não-Fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 143-152.

_____. Agonística e palavra: as potências da liberdade. In: CASTELO BRANCO, Guilherme, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 153-162.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Tradução de Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Walter Omar Kohan, Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

COMISSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS AL/RS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Caderno da Cidadania**. Porto Alegre: CCDH, 2000.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/RS. **Informação nº 44/2014, de 14 de julho de 2014**. Disponível em: <file:///C:/Users/admin/downloads/20141208112656cln_044.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Parecer nº 2, de 6 de março de 2012**. Disponível em: <file:///C:/Users/admin/downloads/pcp008_12.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. In: **Revista CEJ**, ano 13, n.45, p. 32-45, abr./jun.2009. Disponível em: <<http://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewArticle/1097>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

DAVIDSON, Donald. Verdade e significado. In: **Donald Davidson: ensaios sobre a verdade**. Organizado por Paulo Ghiraldelli Jr., Pedro F. Bendassolli e Waldomiro José da Silva Filho. Traduzido por Paulo Ghiraldelli Jr. e Pedro F. Bendassolli. São Paulo: Unimarco, 2002a. p. 23-45.

_____. A estrutura e o conteúdo da verdade. In: **Donald Davidson: ensaios sobre a verdade**. Organizado por Paulo Ghiraldelli Jr., Pedro F. Bendassolli e Waldomiro José da Silva Filho. Traduzido por Paulo Ghiraldelli Jr. e Pedro F. Bendassolli. São Paulo: Unimarco, 2002b. p. 47-107.

_____. A tolice de tentar definir a verdade. In: **Donald Davidson: ensaios sobre a verdade**. Organizado por Paulo Ghiraldelli Jr., Pedro F. Bendassolli e Waldomiro José da Silva Filho. Traduzido por Paulo Ghiraldelli Jr. e Pedro F. Bendassolli. São Paulo: Unimarco, 2002c. p. 109-128.

_____. Verdade reabilitada. In: **Donald Davidson: ensaios sobre a verdade**. Organizado por Paulo Ghiraldelli Jr., Pedro F. Bendassolli e Waldomiro José da Silva Filho. Traduzido por Paulo Ghiraldelli Jr. e Pedro F. Bendassolli. São Paulo: Unimarco, 2002d. p. 129-144.

_____. **O Conceito Sócrático de Verdade**. Tradução de Heraldo Ap. Silva. CEFA — Centro de Estudos de Filosofia Americana. Disponível em: <http://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/davidson_conceitosocratico.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Rorty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELEUZE, Gilles. Rachar as coisas, rachar as palavras. In: **Conversações, 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992a. p. 105-117.

_____. A vida como obra de arte. In: **Conversações, 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992b. p. 118-126.

_____. Um retrato de Foucault. In: **Conversações, 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992c. p. 127-147.

_____. Sobre a filosofia. In: **Conversações, 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992d. p. 169-193.

_____. Controle e devir. In: **Conversações, 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992e. p. 209-218.

_____. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: **Conversações, 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992f. p. 219-226.

_____. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. Michel Tournier e o mundo sem outrem. In: **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **A Dobra**: Leibniz e o barroco. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 5. ed. Campinas: Papirus, 2009.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: 34, 1995.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: 34, 1996.

DESCARTES, René. **Discurso do Método; Meditações; Objeções e Respostas; As Paixões da Alma; Cartas**. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DUMONT, Louis. **Homo Aequalis**: gênese e plenitude da ideologia econômica. Tradução de José Leonardo Nascimento e revisão de Antonio Penhalves Rocha. Bauru: EDUSC, 2000.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 12.884, de 03 de janeiro de 1988. Dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Estado Nº 003**, Porto Alegre, RS, 4 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.884.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 13.474, de 28 de junho de 2010. Dispõe sobre o combate da prática de "bullying" por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. **Diário Oficial do Estado Nº 121**, Porto Alegre, RS, 29 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/file repository/repLegis/arquivos/13.474.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

EWALD, François. **Foucault, a Norma e o Direito**. Tradução de António Fernando Cascais. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FEYRABEND. Paul. **A conquista da Abundância**: uma história da abstração *versus* a riqueza do ser. Tradução de Cecília Prada e Marcelo Rouanet. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

FEYRABEND. Paul. **Contra o Método**. Tradução de Cezar Augusto Mortari. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

FIRMIANI, Mariapaola. O verdadeiro amor e o cuidado comum do mundo. In: GROS, Frédéric. (Org.). **Foucault**: a coragem da verdade. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 89-128.

FONSECA, Márcio Alves. Pensar a democracia. In: CASTELO BRANCO, Guilherme, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 235-250.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si; tradução de Karla Neves, Wanderson Flor do Nascimento. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1994. p. 783-813. Disponível em: < <http://www.filoesco.unb.br/foucault> >. Acesso em: 07 out. 2013.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma Trajetória Filosófica** — para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. Michel Foucault Entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma Trajetória Filosófica** — para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 253-277.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France 1970-1982**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997b.

_____. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Verdade e poder. In: **Microfísica do Poder / Michel Foucault**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001a. p.1-14.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do Poder / Michel Foucault**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001b. p.15-37.

_____. Os intelectuais e o poder. In: **Microfísica do Poder / Michel Foucault**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001c. p. 69-78.

_____. Genealogia e poder. In: **Microfísica do Poder / Michel Foucault**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001d. p. 167-177.

_____. Soberania e disciplina. In: **Microfísica do Poder / Michel Foucault**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001e. p. 179-191.

_____. O olho do poder. In: **Microfísica do Poder / Michel Foucault**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001f. p. 209-227

_____. A governamentalidade. In: **Microfísica do Poder / Michel Foucault**. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001g. p. 277-293.

_____. O que é um autor? In: **Ditos e Escritos Vol. III: estética – literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

_____. **Em Defesa da Sociedade**: curso no *Collège de France* 1975-1976. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2006a.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**: curso no *Collège de France* 1981-1982. Tradução de Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Segurança, Território, População**: curso no *Collège de France* 1977-1978. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica**: curso no *Collège de France* 1978-1979. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **O Governo de Si e dos Outros**: curso no *Collège de France* 1982-1983. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **Do Governo dos Vivos**: curso no *Collège de France* 1979-1980 (excertos). Tradução, transcrição e notas de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010b.

_____. O chefe mítico da revolta do Irã. In: **Ditos e Escritos Vol. VI**: repensar a política. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 251-254.

_____. Para uma moral do desconforto. In: **Ditos e Escritos Vol. VI**: repensar a política. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d. p. 279-284.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: **Ditos e Escritos Vol. VI**: repensar a política. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e. p. 289-353.

_____. É importante pensar? In: **Ditos e Escritos Vol. VI**: repensar a política. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010f. p. 354-358.

_____. O intelectual e os poderes. In: **Ditos e Escritos Vol. VI**: repensar a política. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010g. p. 371-376.

_____. **A Coragem da Verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no *Collège de France* 1983-1984. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: **Ditos e Escritos Vol. V**: ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran D. Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 187-211.

_____. Política e ética: uma entrevista. In: **Ditos e Escritos Vol. V**: ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran D. Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. p. 212-218.

_____. Polêmica, política, problematizações. In: **Ditos e Escritos Vol. V**: ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran D. Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c. p. 219-227.

_____. O cuidado com a verdade. In: **Ditos e Escritos Vol. V**: ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran D. Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012d. p. 234-245.

_____. O retorno da moral. In: **Ditos e Escritos Vol. V**: ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran D. Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012e. p. 246-257.

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: **Ditos e Escritos Vol. V: ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Aufran D. Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012f. p. 258-280.

_____. A tecnologia política dos indivíduos. In: **Ditos e Escritos Vol. V: ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Aufran D. Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012g. p. 294-310.

_____. Dos suplícios às celas. In: **Ditos e Escritos Vol. VIII: segurança, penalidade, prisão**. Organização e seleção de textos Manoel Barrosa da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012h. p. 32-36.

_____. Michel Foucault: o ilegalismo e a arte de punir. In: **Ditos e Escritos Vol. VIII: segurança, penalidade, prisão**. Organização e seleção de textos Manoel Barrosa da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012i. p. 53-56.

_____. Pontos de Vista. In: **Ditos e Escritos Vol. VIII: segurança, penalidade, prisão**. Organização e seleção de textos Manoel Barrosa da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012j. p. 57-58.

_____. A tortura é a razão. In: **Ditos e Escritos Vol. VIII: segurança, penalidade, prisão**. Organização e seleção de textos Manoel Barrosa da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012k. p. 104-112.

_____. As reportagens de ideias. In: **Ditos e Escritos Vol. VIII: segurança, penalidade, prisão**. Organização e seleção de textos Manoel Barrosa da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012l. p. 124-125.

_____. As malhas do poder. In: **Ditos e Escritos Vol. VIII: segurança, penalidade, prisão**. Organização e seleção de textos Manoel Barrosa da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012m. p. 168-188.

_____. O que chamamos punir? In: **Ditos e Escritos Vol. VIII: segurança, penalidade, prisão**. Organização e seleção de textos Manoel Barrosa da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012n. p. 280-291.

_____. Seis conferências dadas por Michel Foucault, em Berkeley, entre outubro e novembro de 1983, sobre a *parresía*. In: **Prometeus Filosofia em Revista**. Introdução, tradução, revisão e organização de Aldo Divucci, Alfredo Julien, Rodrigo Brito e Valter Duarte. Ano 6, n.13, edição especial. UFS, 2013. ISSN 2176-5960. Disponível em: < www.academia.edu/4972169 >. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. O sujeito e o poder. In: **Ditos e Escritos Vol. IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Organização, seleção de textos e revisão técnica

Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 118-140.

_____. A hermenêutica do sujeito. In: **Ditos e Escritos Vol. IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 177-191.

_____. Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. In: **Ditos e Escritos Vol. IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 214-237.

_____. As técnicas de si. In: **Ditos e Escritos Vol. IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d. p. 264-296.

_____. Filosofia e verdade. In: **Ditos e Escritos Vol. X**: filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014e. p. 1-16.

_____. Meu corpo, esse papel, esse fogo. In: **Ditos e Escritos Vol. X**: filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014f. p. 87-112.

_____. A verdade e as formas jurídicas. In: **Ditos e Escritos Vol. X**: filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014g. p. 130-244.

_____. É preciso defender a sociedade. In: **Ditos e Escritos Vol. X**: filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014h. p. 274-280.

_____. Subjetividade e verdade. In: **Ditos e Escritos Vol. X**: filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014i. p. 349-355.

FREGE, Gottlob. **Investigações Lógicas**. Organização e tradução de Paulo Alcoforado. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Entre Édipos e o Anti-Édipo: estratégias para uma vida não-fascista. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma Vida Não-Fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 363-376.

GROS, Frédéric. *A parresía* em Foucault (1982-1984). In: GROS, Frédéric. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução de de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 155-166.

_____. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito: curso no Collège de France 1981-1982**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a. p. 613-661.

_____. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Tradução de Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 127-138.

_____. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **O governo de Si e dos Outros: curso no Collège de France 1982-1983**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 343-356.

_____. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A Coragem de Verdade: o governo de si e dos outros II — curso no Collège de France 1982-1983**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 301-316.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Donald Davidson e a objetividade dos valores. In: **Redescrições**, ano 2, n.1, 2010. Disponível em: <http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2_01/n_ghiraldelli.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Tradução de Afonso Bertagnoli. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1959.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Fernando Costa Matos. Petrópolis: Vozes, 2012.

KIERKEGAARD, Soren. **A Repetição**. Tradução de José Miranda Justo. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

KIERKEGAARD, Soren. **Migalhas Filosóficas**, ou, Um bocadinho de filosofia de João Clímacus. Tradução de Ernani Reichmann e Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOHAN, Walter Omar. Do fascismo ao cuidado de si: Sócrates e a relação com um mestre de existência. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma Vida Não-Fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 415-426.

LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

_____. Enunciação e política: uma leitura paralela da democracia — Foucault e Rancière. In: CASTELO BRANCO, Guilherme, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 299-318.

LIMA, Aires David; SORATTO, Fernanda Peres; QUEIROZ, Renato Barbosa. A judicialização da educação no Brasil: garantias constitucionais. **Anais do Sciencult**, Paranaíba, v.4, n.1, p.5-14, 2012. Disponível em: <<http://periódicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/view/1396>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

MARTINS, Carlos José. Figurações de uma atitude filosófica não-fascista. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma Vida Não-Fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 51-61.

MORAES, Antônio Luiz. **Disciplina e Controle na Escola: do aluno dócil ao aluno flexível**. Canoas: ULBRA, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

MORAES, Antônio Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e Controle na Escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**: UFSC, 2008. p.1-18.

MUCHAIL, Salma Tannus. *O dizer-a-verdade e seus oponentes*. In: CASTELO BRANCO, Guilherme, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 359-370.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e o Mal**: Prelúdio de uma filosofia do futuro. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Filosofia na Época Trágica dos Gregos**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O Governo Pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OHLWEILER, Mariane Inês. **No Labirinto da Transmissão: a herança do conceito de autoridade**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PRADEAU, Jean-François. O sujeito antigo de uma ética moderna. In: GROS, Frédéric. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 131-154.

RAGO, Margareth. Dizer sim à existência. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma Vida Não-Fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 253-268.

RAJCHMAN, John. **Foucault, a Ética e a Obra**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Texto apresentado no Colóquio Rencontre Internationale. Michel Foucault Philosophe — Paris, 9, 10, 11, janvier. Paris, Seuil, 1989. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/art02.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2013.

RENAUT, Alain. **A Era do Indivíduo**: contributo para uma história da subjetividade. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

_____. **O Indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. Tradução de Elena Gaidano. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

_____. **O Fim da Autoridade**. Tradução de Felipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

REVEL, Judith. O pensamento vertical – uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 65-88.

_____. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RORTY, Richard. **A Filosofia e o Espelho da Natureza**. Tradução de Jorge Pires. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

_____. **Contingência, Ironia e Solidariedade**. Tradução de Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

_____. **Consequências do Pragmatismo**: ensaios 1972-1980. Tradução de João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. Richard; ENGEL, Pascal. **Para que serve a verdade?**. Tradução de Antonio Carlos Olivieri. São Paulo: UNESP, 2008.

SCHERER, Daniel Corteline. **A Ética como Micropolítica**: o governo de si como forma de resistência à governamentalidade em Michel Foucault. Curitiba: Universidade Católica do Paraná, 2009. (Dissertação de Mestrado)

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **Juntos**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

_____. **Autoridade**. Tradução de Vera Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SILVA FILHO, Waldomiro José. Davidson, Sócrates e os instrumentos da Filosofia. In: **Donald Davidson**: ensaios sobre a verdade. Organizado por Paulo Ghiraldelli Jr.,

Pedro F. Bendassolli e Waldomiro José da Silva Filho. Traduzido por Paulo Ghiraldelli Jr. e Pedro F. Bendassolli. São Paulo: Unimarco, 2002. p. 149-163.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de políticas educacionais**. n.9, jan.-jun.2011, p. 30-40. Disponível em: < http://www.jpe.ufpr.br/n9_4.pdf >. Acesso em: 04 mai. 2014.

SILVEIRA, Cristina Maria Maia; ARARIPE, Bruno César Braga. A aplicação das garantias fundamentais nas relações privadas: um estudo de caso do Tribunal de Justiça de São Paulo. **Publica Direito**, Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=c952ce98517ac529>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

SPINELLI, Miguel. Sobre as diferenças entre *éthos* com *epsilon* e *éthos* com *eta*. In: **Trans/Form/Ação**, v.32, n.2. São Paulo, Universidade Estadual de São Paulo, 2009, pp. 9-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732009000200001>. Acesso em: 25 nov. 2014.

TOCQUEVILLE, Alexis. **A Democracia na América Livro II**: sentimentos e opiniões. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A Democracia na América Livro I**: leis e costumes. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TOURAINÉ, Alain. **A Busca de Si**: diálogo sobre o sujeito – Alain Touraine, Farhad Khosrokhavar. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Um Novo Paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Tradução de Gentil Avelino Tilton. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Pensar de Outro Modo**. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

_____. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Tradução de Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-43.

_____. O Currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-26.

_____. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 37-52.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

VEYNE, Paul. **Foucault, o Pensamento, a Pessoa**. Tradução de Luís Lima. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Da Certeza**. Tradução de Maria Elisa Costa. Revisão António Fidalgo. Lisboa: Edições 70, 1990.

_____. **Investigações Filosóficas**. Tradução de Marcos Nontagnoli. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.