



Educação: Políticas, Estrutura e Organização 10

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

Atena
Editora

Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizador)

Educação Políticas Estruturação e Organizações 10

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 10 / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e Organização; v. 10)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-311-8

DOI 10.22533/at.ed.118190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 10” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| O TRATAMENTO DE CONTEÚDOS CONCEITUAIS PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS A PARTIR DO JOGO MATEMÁTICO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| <i>Maria Pâmella Azevedo Araújo</i> <i>Mônica Augusta dos Santos Neto</i> <i>Claudiene dos Santos</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1181903041 | |
| CAPÍTULO 2 | 12 |
| O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL NO ENSINO MÉDIO | |
| <i>Lucas Vinícius Junqueira Cavallache</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1181903042 | |
| CAPÍTULO 3 | 24 |
| O USO DE UMA FERRAMENTA DIGITAL NO ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA | |
| <i>Viviane Poersch Maldaner</i> <i>Ranaí Gonçalves Sangic</i> <i>Sonia Maria da Silva Junqueira</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1181903043 | |
| CAPÍTULO 4 | 33 |
| O USO DO APLICATIVO SCRATCHJR: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Waleria Lindoso Dantas Assis</i> <i>Tyciana Vasconcelos Batalha</i> <i>Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1181903044 | |
| CAPÍTULO 5 | 41 |
| OFICINANDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM: UM OLHAR PARA POSSIBILIDADES NO ENSINO DE BIOLOGIA | |
| <i>Francisco Bruno Silva Lobo</i> <i>Rayane de Tasso Moreira Ribeiro</i> <i>Lydia Dayanne Maia Pantoja</i> <i>Germana Costa Paixão</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1181903045 | |
| CAPÍTULO 6 | 53 |
| OS DESAFIOS DOS DOCENTES EM MEIO A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO | |
| <i>Amanda Raquel Medeiros Domingos</i> <i>Ervânia da Silva Marinho</i> <i>Maria Nazaré dos Santos Galdino</i> <i>Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1181903046 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 7 | 65 |
| OS DESENHOS INFANTIS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS | |
| <i>Alexandra Nascimento de Andrade</i> | |
| <i>Carolina Brandão Gonçalves</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1181903047 | |
| CAPÍTULO 8 | 74 |
| OS PROJETOS DE LEITURA NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO: LER PARA SE LIBERTAR, NÃO PARA ALIENAR | |
| <i>Lucilene Gonçalves de Oliveira Lourenço</i> | |
| <i>Noemi Campos Freitas Vieira</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1181903048 | |
| CAPÍTULO 9 | 80 |
| EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS PORTO VELHO ZONA NORTE | |
| <i>Danielli Vacari de Brum</i> | |
| <i>Danielly Eponina Santos Gamenha</i> | |
| <i>Maria Beatriz Souza Pereira</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1181903049 | |
| CAPÍTULO 10 | 93 |
| PARA ALÉM DO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REVISTA DO ENSINO DA PARAÍBA | |
| <i>Vívia de Melo Silva</i> | |
| <i>Melânia Mendonça Rodrigues</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030410 | |
| CAPÍTULO 11 | 107 |
| PARRESÍA E CUIDADO DE SI: O DILEMA FOUCAULTIANO DAS FORMAS DA VERDADE NA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA | |
| <i>Filipe Kamargo de Santana</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030411 | |
| CAPÍTULO 12 | 119 |
| PARTICIPAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS DO NORTE E NORDESTE EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL | |
| <i>Winnie Gomes da Silva</i> | |
| <i>Antonio Roazzi</i> | |
| <i>Maria Inês Gasparetto Higuchi</i> | |
| <i>Aparecida da Silva Xavier Barros</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030412 | |
| CAPÍTULO 13 | 129 |
| PATRIMÔNIO HISTÓRICO | |
| <i>Victor Hugo Silva Rodrigues</i> | |
| <i>Érika Santos Silva</i> | |
| <i>Arlinda Cantero Dorsa</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030413 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 14 | 138 |
| PEDAGOGIA DIFERENCIAL: QUALIDADE DO AMBIENTE PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM DESORDENS ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM | |
| <i>Roseline Nascimento de Ardiles</i> | |
| <i>Roseane Nascimento da Silva</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030414 | |
| CAPÍTULO 15 | 153 |
| PERCALÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA | |
| <i>Blanca Martín Salvago</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030415 | |
| CAPÍTULO 16 | 165 |
| PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ALUNOS DE DUAS ESCOLAS DO ENSINO PÚBLICO DE GOIÂNIA (GO) | |
| <i>Hugo Marques Cabral</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030416 | |
| CAPÍTULO 17 | 178 |
| PERFIL ALIMENTAR DOS ESCOLARES DAS SÉRIES INICIAIS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO | |
| <i>Dayane de Melo Barros</i> | |
| <i>Danielle Feijó de Moura</i> | |
| <i>Tamiris Alves Rocha</i> | |
| <i>Priscilla Gregorio de Oliveira Sousa</i> | |
| <i>Maria Heloisa Moura de Oliveira</i> | |
| <i>Gisele Priscilla de Barros Alves Silva</i> | |
| <i>José André Carneiro da Silva</i> | |
| <i>Roberta de Albuquerque Bento da Fonte</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030417 | |
| CAPÍTULO 18 | 184 |
| PERFIL DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE LEOPOLDINA | |
| <i>Daniela Ferreira de Souza</i> | |
| <i>Beatriz Gonçalves Brasileiro</i> | |
| <i>Edivânia Maria Gourete Duarte</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030418 | |
| CAPÍTULO 19 | 195 |
| PERFIL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO AGRESTE PERNAMBUCANO SOBRE O DESCARTE ADEQUADO/INADEQUADO DE MEDICAMENTOS | |
| <i>Juliana Thais da Silva Amaral</i> | |
| <i>Paloma Lourenço Silveira de Araújo</i> | |
| <i>Eduarda do Nascimento Serra Sêca</i> | |
| <i>Ana Paula Freitas da Silva</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030419 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 20 | 203 |
| PERSPECTIVANDO O APRENDER E ENSINAR MÚSICA: EXPERIENCIANDO E REFLETINDO DESDE O SUBPROJETO PIBID-MÚSICA DA UFRJ | |
| <i>Celso Garcia de Araújo Ramalho</i> | |
| <i>Anderson Carmo de Carvalho</i> | |
| <i>Camila Oliveira Querino</i> | |
| <i>Eliete Vasconcelos Gonçalves</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030420 | |
| CAPÍTULO 21 | 212 |
| PESCA PREDATÓRIA: ENTRE O CONFLITO DAS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS | |
| <i>Gislane Damasceno Furtado</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030421 | |
| CAPÍTULO 22 | 223 |
| PESQUISA E MÉTODO: CAMINHOS QUE CONTRIBUEM PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA | |
| <i>Adriana Vieira Lins</i> | |
| <i>Ciro Bezerra</i> | |
| <i>Daniella Meneses de Oliveira Arroxellas</i> | |
| <i>Claudio da Costa</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030422 | |
| CAPÍTULO 23 | 232 |
| PESQUISAS SOBRE CORPO E GÊNERO NAS REVISTAS DA ABEM | |
| <i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i> | |
| <i>Bruno Felix da Costa Almeida</i> | |
| <i>Daniele Isabel Ertel</i> | |
| <i>Diego Luis Faleiro Herencio</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030423 | |
| CAPÍTULO 24 | 243 |
| PIBID E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EVIDÊNCIA | |
| <i>Maria Judivanda da Cunha</i> | |
| <i>Bernardino Galdino de Senna Neto</i> | |
| <i>Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares</i> | |
| <i>Fábio Alexandre Araujo dos Santos</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030424 | |
| CAPÍTULO 25 | 246 |
| PIBID TEATRO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS COLETIVOS E COLABORATIVOS | |
| <i>Thais Santos de Souza</i> | |
| <i>Michele Louise Schiocchet</i> | |
| <i>Natália Faelize Lins de Avelar</i> | |
| <i>Gisele do Valle Nascimento</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030425 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 26 | 250 |
| PIPEX NA ZONA RURAL: AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON | |
| <i>Rodrigo Emanuel Celestino dos Santos</i> | |
| <i>Raquel Cordeiro Nogueira Lima</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030426 | |
| CAPÍTULO 27 | 260 |
| PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EAD: ESTUDO DE CASO DO CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS PÚBLICOS DO CETAM-EAD/E-TEC NO MUNICÍPIO DE PARINTINS | |
| <i>Márcio Pires Fonseca</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030427 | |
| CAPÍTULO 28 | 271 |
| PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA NO IFRR: DIMENSÕES PRÁTICAS DE PROCESSO EM CONSTRUÇÃO | |
| <i>Maria Betânia Gomes Grisi</i> | |
| <i>Maria de Fátima Freire de Araújo</i> | |
| <i>Clecia Cristina da Silva Souza</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030428 | |
| CAPÍTULO 29 | 283 |
| PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DE WEBCONFERÊNCIA: ELEMENTO MEDIADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | |
| <i>Renato Luiz Vieira de Carvalho</i> | |
| <i>Williana Carla Silva Alves</i> | |
| <i>Grazianny Santiago Amorim Araújo</i> | |
| <i>Roselito Delmiro da Silva</i> | |
| <i>José de Lima Albuquerque</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030429 | |
| CAPÍTULO 30 | 291 |
| POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: O QUE PENSAM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| <i>Jéssyka Souza Costa</i> | |
| <i>Sonia Bessa</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030430 | |
| CAPÍTULO 31 | 307 |
| POLIFONIA DO DISCURSO EM SALA DE AULA: O IMPACTO DAS AULAS ORGÂNICAS | |
| <i>Alexandre Robson Martines</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.11819030431 | |
| SOBRE A ORGANIZADORA..... | 320 |

PARRESÍA E CUIDADO DE SI: O DILEMA FOUCAULTIANO DAS FORMAS DA VERDADE NA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Filipe Kamargo de Santana

Universidade Federal de Pernambuco /Centro de Educação. Recife-PE

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo estudar o conceito da *parresía* e sua importância para os processos de formação ética. A base teórica dessa discussão ancora-se nos trabalhos tardios do pensador francês Michel Foucault. Do ponto de vista metodológico, inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica, a fim de apreender o uso da noção de *parresía*, bem como as quatro formas de verdade descritas por Foucault em seus cursos finais no *Collège de France* (1982-1984): a verdade do profeta, do sábio, do professor e do mestre de existência. Em seguida, analisamos desde uma perspectiva discursiva como a verdade parresiástica afeta a formação ética dos indivíduos. Nesse âmbito, tomamos o exemplo da vida cínica e suas ligações com o modelo parresiástico de verdade como ponto central de debate. Ao final, foi possível concluir que há uma relação entre os regimes de verdade que adotamos e a construção ética-moral dos sujeitos, o que guarda implicações importantes para a tematização educacional contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Parresía, Cinismo, Formação ética, Educação.

ABSTRACT: This research had as objective to study the concept of *parresía* its importance for ethical formation processes. The theoretical basis for this discussion is anchored in the late works of the French thinker Michel Foucault. From the methodological point of view, we initially carried out a bibliographic review in order to apprehend the use of the notion of *parresía*, as well as the four forms of truth described by Foucault in his final courses at the *Collège de France* (1982-1894): the truth of the prophet, the wise man, the teacher and the master of existence. Next, we analyze from a discursive perspective, as the parresiástica truth affects the ethical formation of individuals. In this context, we take the example of cynical life and its connections with the parresiástico model of truth as a central point to the debate. In the end, it was possible to conclude that there is a relation between the regimes of truth that we adopt and the and the ethical-moral construction of the subjects, which holds important implications for contemporary educational thematic.

KEYWORDS: Parresía, Cynicism, Ethical formation, Education

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa que subsidiou a realização deste trabalho realizou uma discussão a

respeito de como as formas de verdade permitem efetuar uma ligação com as diferentes estruturas de formação humana, sobretudo com a formação ética dos sujeitos. Uma questão ainda pouco refletida no campo educacional. Trata-se de uma temática impulsionada pela recepção atual dos trabalhos finais do pensador francês Michel Foucault, principalmente de seus cursos proferidos no Collège de France entre 1982 e 1984. Mais diretamente, o foco consiste em problematizar aspectos do cinismo e da *parresía* abordados por Foucault, no curso denominado A Coragem de Verdade.

No âmbito mais restrito dessa nossa pesquisa, destacamos a noção de *parresía* (franco falar ou coragem de dizer o verdadeiro). Essa noção permite impulsionar um debate acerca dos aspectos éticos que configuram a formação do sujeito livre. Foucault desenvolveu uma análise da *parresía* em estreita conexão com a escola cínica; escola pouco tratada na história da filosofia, em geral, e na história filosófica da educação, em particular. O cinismo, embora tenha suas contribuições praticamente ignoradas pelo campo filosófico e pedagógico, desdobra um tema fundamental para a compreensão das práticas formativas na atualidade: a relação entre formas de existência e a manifestação da verdade.

Como lembra o pesquisador Alexandre Filordi (2013, p. 05), o problema da verdade articulada no campo da educação nos “faz indagar as estratégias capazes de fundamentar o verdadeiro e o falso na ordem das representações e das discursividades”. Um tema importante, uma vez que, a escola configura-se como uma instituição chave ao colocar em funcionamento toda uma ritualística capaz de operar a favor da verdade. Em outras palavras, o ideal regulador da verdade referencia os nossos juízos, as nossas atitudes e a nossa disposição para assumir determinadas escolhas. Assim, nossa experiência com a verdade prescinde de uma história que ainda não abriu mão de certo momento cartesiano, ou seja, nós modernos, apenas admitimos que o que dá acesso à verdade é o conhecimento e tão-somente o conhecimento.

Nesse registro, o conhecimento torna-se legitimado apenas quando referido por um regime de verdade institucionalizado. Em uma direção oposta, Foucault pensa diferentemente nossa relação com a verdade, provocando certos deslocamentos nos debates educacionais; não mais uma relação da verdade destinada à finalização do conhecimento. Isso é importante, pois sabemos que “bons professores podem ser bons tiranos; bons juízes podem ser bons carrascos; e ao que tudo indica, bons médicos podem ser bons economistas” (FILORDI, 2013, p. 6). Na perspectiva foucaultiana, uma verdade implicaria necessariamente numa alteração da condição do nosso ser, ou melhor, do nosso modo de ser. Para ele, a relação do sujeito com a verdade é sempre ativa, envolvendo “um conjunto de buscas, práticas, experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2006, p.19).

Por essa razão, a pesquisa buscou analisar as formas e as ações do dizer-

verdadeiro (*parresía*) e suas implicações para o campo da formação humana contemporânea, tentando estabelecer uma ligação entre a verdade e a construção ética dos sujeitos. Nos termos de Foucault, a verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito.

A partir desses indicativos gerais, a pergunta que mobilizou nossa pesquisa consistiu em interrogar o que ocorreria, enquanto exercício de pensamento se, no âmbito da formação humana, pudéssemos permitir que a *parrésia* funcionasse como conceito crítico da educação contemporânea? Para responder a questão, assumimos como imprescindível questionar a nossa relação com as verdades acerca da condição do ser das coisas, do ser do mundo, do nosso ser e de nossos saberes-fazer. Mais: admitimos que o exercício da *parresía* pode ser uma das tarefas essenciais à educação enquanto formação humana. Portanto, a hipótese guia é a de que se queremos falar em “revolução na educação”, temos de ter consciência de que, neste caso: 1) qualquer revolução encontra-se no lado da singularidade dos indivíduos que nela estão envolvidos; 2) se há uma revolução a ser feita no âmbito da educação, ela está no registro da crítica às condições limitadoras da própria experiência com e na verdade.

Com base nesses pressupostos, questionamos: Que tipo de verdade é convocada para expor a tarefa de saber, de aprender, de conhecer? Essa indagação trata das matrizes com as quais a verdade contribui para produzir uma dada interpretação dos acontecimentos. Assim, Foucault ressalta que na cultura grega e romana havia um princípio ético-político-formativo fundamental: “é preciso dizer a verdade sobre si mesmo”. Por essa razão, as escolas filosóficas da Antiguidade desenvolveram uma série abrangente de exercícios e de práticas ancoradas na *parresía*.

Inicialmente, nos textos de Foucault, a *parresía* é abordada como uma espécie de “direito político ligado aos princípios de governo democrático”. A *parresía* era, então, um direito dado a todo o cidadão de usar uma palavra verdadeira em defesa da cidade (FOUCAULT, 2010, p. 69). Fato que demonstra como a *parresía* guardava um sentido político-democrático, sendo invocada em momentos de crise da cidade. Mas é também um direito fundamental dos cidadãos. Esse valor político da *parresía* se ligará as práticas do cuidado de si, uma vez que, exercer a *parresía* política exige do sujeito uma ação moralmente íntegra e preocupada com o bem da cidade (FOUCAULT, 2010, p. 165). Portanto, a *parresía* exige do sujeito um cuidado com sua vida em suas práticas diárias, ou seja, exige dos mesmos um cuidado de si.

O que estava em jogo era a forma, o ato mesmo de dizer a verdade, pois se acreditava que o modo de dizer a verdade possibilitava uma transformação do éthos do sujeito. Duas vertentes da *parresía* foram estudadas por Foucault: a *parresía* política e a *parresía* ética. Essa última, caracterizada a partir dos ensinamentos e da vida de Sócrates, pois ele teve a coragem de enfrentar a própria morte a renunciar dizer a verdade. Ainda no âmbito ético, Foucault examinou a *parresía* cínica. A questão da verdade foi colocada pelos cínicos em relação direta com a vida enquanto

materialidade. Os cínicos nos perguntavam sobre o que é verdadeiramente necessário para viver. Nos dois casos, a forma da verdade era condicionada a certo número de possibilidades pelas quais ela se manifestava na própria constituição do sujeito.

Dessa ótica, nenhuma verdade é possível sem a sua “prova semiótica”, quer dizer sem o empenho do sujeito numa prática que faça valer a verdade como prova de constituição existencial pela qual vale a pena viver. Por conseguinte, a verdade tornava-se campo de afetação do sujeito. Como pode ser observado, na aula de 24 de fevereiro de 1982, Foucault afirma que uma prática da verdade é “uma maneira de ligar o sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2010, p.384). Essa prática foi traduzida várias vezes por Sêneca por *instructio*, como “o elemento da transformação do logos em êthos” (FOUCAULT, 2010, p.394).

Isso significa que dizer a verdade é, simultaneamente, vivê-la; não diferente, viver a verdade é ser capaz de dizê-la verdadeiramente. Em termos pedagógicos, o que isto nos revela, afinal? A resposta é direta: toda experiência com a verdade é imanente ao campo de constituição do sujeito. Saber a verdade implica o sujeito num jogo de autotransformação. É nesta conjuntura que encontramos a figura do mestre de existência como aquele que cuida de ensinar o cuidado de si a todo aquele que pretenda ascender à verdade. A qualificação necessária ao mestre da existência é justamente a *parrésia* (FOUCAULT, 2010, p.11). A função do mestre-parresiasta é dizer a verdade sem nada ocultar. O parresiasta não é um profissional, porém, alguém envolvido com a verdade a fim de fazer alguém se constituir ao preço de uma verdade própria.

Neste sentido, como insiste Foucault (2014), é preciso analisar a relação entre o parresiasta e as três figuras emblemáticas do dizer-verdadeiro: o profeta, o sábio e o professor. Segundo a interpretação de Foucault, o profeta, o sábio, o professor e o parresiasta representam, em seu conjunto, a tradição em torno dos modos do dizer verdadeiro que se produziu ao longo da extensa linha da história de nossa própria constituição e experiência com a verdade. Esses três arquétipos desenrolam uma estética de existência, uma força modeladora das relações do sujeito consigo próprio, com os outros, com o conhecimento e o próprio mundo.

Assim, a análise dessas figuras e conceitos se faz necessário para a constituição de um pensamento crítico da/na educação, desdobrando novas discussões no meio educacional, a partir dos trabalhos tardios de Foucault, os quais só muito recentemente começaram a despertar o interesse dos pesquisadores em educação.

2 | METODOLOGIA

Para alcançar os resultados aqui apresentados, a princípio nos debruçamos sobre o entendimento conceitual a respeito do tema, delimitando não apenas as definições, mas também efetuando um trabalho crítico em relação a sua utilização e

implicações para a educação. Por essa razão, o principal método da pesquisa, situada no campo da Filosofia da educação, foi a leitura atenta, sistemática e criteriosa dos textos selecionados de Michel Foucault.

Desenvolvemos, então, uma pesquisa bibliográfica sob o enfoque dos estudos foucaultianos. A investigação priorizou a dimensão dos discursos, focalizando o papel central conferido à linguagem nos fenômenos. A relevância desse construto metodológico está no entendimento de que os discursos produzem saberes que interferem nas práticas. Assim, uma pesquisa teórica não é uma pesquisa abstrata. Trata-se sempre de responder a uma situação concreta, visando efetuar uma mudança em sua estruturação no presente (ESTEBAN, 2010). Em nosso caso específico, repensar nossa percepção, relação e produção com a verdade no campo da educação.

Para tanto, analisamos quatro figuras que, segundo a interpretação de Foucault, representam modalidades fundamentais do dizer-verdadeiro, gerando algumas questões referentes à relação com a verdade e o campo da formação humana. Operacionalmente, os procedimentos metodológicos foram os seguintes:

- a) Revisão bibliográfica, nos textos tardios de Foucault, das noções de cuidado de si, *ascese* e *parresía*, delimitando como corpus do trabalho os textos relativos a *parresía* e ao cinismo presentes nos dois cursos finais proferidos no *Collège de France: O governo de si e dos outros; e A coragem da verdade*.
- b) Análise discursiva das quatro figuras da *parresía* na Antiguidade greco-romana, delimitando o modo como essas figuras agenciam discursos e práticas, e problematizando seus efeitos para a educação na medida em que esta se coloca como tarefa não só produzir saberes, mas modos de viver.

Desse modo, ao longo da investigação, a relação estabelecida com o pensamento foucaultiano foi recortada pelo chamado *Foucault tardio*, ou seja, um Foucault que se debruçou sobre temáticas relativas à formação ética e moral dos sujeitos. Esse Foucault se apresenta sendo um pesquisador da *genealogia ética*, cujos trabalhos iniciados a partir da obra *A história da sexualidade*, publicada em 1976, se estende até o final de sua vida em 1984.

A parresía enquanto construção histórica

Na Antiguidade greco-romana a *parresía* era uma característica imanente aos processos de governo, ou seja, uma condição exigida de todos aqueles sujeitos encarregados de guiar as condutas dos outros (políticos, professores, filósofos). A palavra era comumente traduzida como “fala Franca”. As análises históricas de Foucault explicitaram que a *parresía* era uma forma de dizer a verdade que implicava um risco, pois o parresiasta precisava mostrar a verdade enunciada em seus próprios

atos, quer dizer em sua vida (FOULCAULT, 2014). O falar francamente, portanto, não abarcava apenas o âmbito da palavra, mas todo o bíos, toda a existência qualificada dos sujeitos nela envolvidos. Mais concretamente, a *parresía* era uma maneira dos cidadãos se inserirem na gestão política da cidade, sendo invocada comumente em momentos de crise em que era vital intervir nas decisões coletivas.

Como forma específica de exercício político, a *parresía* podia se apresentar tanto em regimes democráticos como em regimes monárquicos. Mas na leitura foucautiana enquanto prática política de governo, a *parresía* tinha seu espaço melhor amparado nos governos monárquicos. Isso se deve ao fato que a *parresía* na democracia precisava lidar com as divergências ideológicas de muitos, ou seja, ela disputava com os sofistas e sua retórica. No decorrer do curso *A coragem da verdade: Governo de si e dos outros II*, Foucault apresenta as formas da *parresía* demonstrando a versatilidade do termo: a *parresía* judiciária (a voz do fraco perante o forte em socorro), a *parresía* moral (a fala da confissão, visando alívio do peso na consciência), a *parresía* filosófica que foi aquela de que mais se ocupou o autor, tendo em sua vista sua aparição justamente nos cenários de crise democrática. O exemplo dessa forma de *parresía* é discutido a partir dos textos platônicos (FOULCAULT, 2014, p. 201). A razão é que todas as características necessárias ao parresiasta (ter uma vida decente, ser um cidadão respeitado) se mesclavam com a vida do filósofo, considerado por Platão um homem que podia ver e ouvir a voz da cidade e auxiliar o governante a cumprir seu papel de governante sábio.

É esse, para Foucault, o lugar onde a *parresía* parece ser concebida de maneira mais complexa enquanto forma política de ação, fazendo do filósofo uma guia para as ações de governo dos outros: “em suma, isso equivale dizer que é preciso que a alma do Príncipe possa se governar verdadeiramente segundo a filosofia verdadeira, para poder governar os outros de acordo com uma política justa” (FOULCAULT, p. 268, 2014). O filósofo parresiasta configura-se como um guia, exemplo a ser seguido e admirado, incitando cada sujeito, sobretudo, o governante, a cuidar de si enquanto condição para cuidar dos outros.

Observamos então que o cuidado de si é fundamental para o exercício da *parresía*, colocando sobre os ombros daqueles que exercem o poder a exigência do dizer a verdade. O falar francamente era, de fato, uma condição do bom governo. A *parresía* filosófica era mais que uma simples técnica de discurso, mas uma experiência de vida. Essa forma de compreensão do papel filosófico da *parresía* difere daquela prática pelos cínicos. Nesse caso, como veremos mais detalhadamente adiante, a *parresía* era exercitada na praça pública em uma relação direta com o povo.

As quatro formas de relação com a verdade

Em seu último curso junto ao *Collège de France*, Foucault apresentou quatro formas de relação com a verdade a partir da *parresía*. Todas elas implicando estéticas próprias do existir, ou seja, desvelando formas para que os sujeitos constituam suas

vidas.

Essas quatro figuras se manifestam na vida do profeta, do sábio, do professor e do mestre de existência. Cada uma dessas formas de vida tem suas características próprias e também estabelecem um tipo específico de relação com o meio social em que estão inseridas, revelando formas éticas de ação baseadas nesses diversos modelos de dizer-a-verdade. A primeira delas é a figura do profeta. O profeta é aquele sujeito que representa a verdade do que está por vir, verdade de um Outro, verdade de um terceiro que é apresentada pelo mensageiro (o profeta) que se apresenta em forma terrena. Assim, o profeta apresenta aos seus ouvintes um mundo novo, uma nova perspectiva que vai trazer à tona algo que está em um horizonte que os demais seres humanos ainda não podem contemplar.

O dizer-a-verdade profético também é intermediário na medida em que, de certo modo, claro, o profeta desvela, mostra, esclarece o que está escondido dos homens, mas por outro lado, ou antes, ao mesmo tempo, ele não desvela sem ser obscuro e não revela sem envolver o que diz em certa forma, que é a do enigma (FOUCAULT, 2014, p.15).

Contudo, diz Foucault, o dizer-a-verdade profético difere em certo sentido do dizer-a-verdade da *parresía*, pois aquela se centra em falar a respeito de outro mundo ou de outro tempo, enquanto a *parresía* se liga a um ato de conscientizar o outro em relação às suas próprias ações no presente. Nesse sentido, o profeta encarna um modelo de verdade que tem como característica principal efetuar uma relação de espera e, ao mesmo tempo, uma relação de dependência face à origem verdadeira do dizer do profeta: Deus. Do ponto de vista da formação, trata-se de uma forma de verdade que se liga ao homem a partir de uma promessa, sempre tendo em vista um futuro ou um outro mundo. Essa é a verdade da profecia.

A segunda forma de relação com a verdade é encarnada pelo sábio. O sábio profere o discurso da sabedoria. A verdade da sabedoria está pautada em uma relação onde o conhecimento, as experiências, enfim a sua sabedoria fica centrada em si mesmo. Pois, “no fundo o sábio é sábio em si e para si mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 17). O sábio tem uma relação mais próxima da *parresía* já que ele fala a partir de suas indagações. No entanto, segundo Foucault, ele não necessita que esse conhecimento seja propagado. O sábio tem seu conhecimento para si e não precisa estabelecer uma relação messiânica ou de aprendizagem. O sábio é movido pelo ideal da autarquia, não tendo necessidade de expor seu conhecimento, o que não significa que ele, em determinadas situações, não possa auxiliar os outros com seu conhecimento.

Entretanto essa sabedoria só vai ser declarada caso seja solicitada. Outra característica do dizer-a-verdade da sabedoria é que “a sabedoria diz o que é, ou seja, ao contrário da profecia em que o que é dito é o que será” (FOUCAULT, 2012, p. 17). Percebe-se assim a diferença entre o sábio e o profeta. O sábio fala a respeito das coisas como são, do que elas são. Enquanto o profeta fala do futuro, de um tempo em

que se alcançará determinado ideal. A verdade da sabedoria traz consigo um efeito muito claro no âmbito da formação humana: a necessidade de estar em constante processo de interrogação do conhecimento, uma postura crítica em relação ao mundo.

Em seguida, encontramos o dizer-a-verdade do professor. Foucault apresenta essa forma de verdade avaliando o trabalho de diversas profissões (médicos, carpinteiros e etc.), mas a figura do professor adquire um caráter fundamental dentro dos seus estudos, pois o dizer-a-verdade do professor está pautado em uma relação direta com o conhecimento, onde o professor assume também (diferentemente do sábio) o papel de propagador de um conhecimento tido como verídico. Trata-se de um dizer a verdade voltada para sua própria reprodução, isto é, para a transmissão. Uma relação antiga e que visa dotar o sujeito de determinadas capacidades para que possa exercer determinado ofício.

Ele mesmo [o professor], esse homem da *Tèkhne*, não teria podido evidentemente aprender nada e não saberia nada hoje ou pouquíssima coisa, se não tivesse havido, antes dele, um técnico (*Tekhnítes*) como ele que lhe ensinou, de que foi discípulo e que foi seu mestre (FOUCAULT, 2014, p. 24).

Essa é “marca forte” da verdade do professor: a técnica que garante a continuidade do saber. Algo que ainda se vê com muita clareza nos dias atuais, onde o trabalho dos médicos, professores, advogados, etc., é o de exercer uma função que lhes foi ensinada em um momento e que eles apenas as colocam em um papel prático da questão. Embora Foucault ressalte o valor dessa forma de verdade (FOUCAULT, 2014, p.24), o fato é que esse modelo ainda não consegue dar conta de uma formação verdadeiramente ética de sujeito. Pois, dessa ótica, a técnica ou o saber transmitido não é suficiente para garantir a formação humana.

Antes de passarmos a discussão a respeito do mestre de existência, é necessário esclarecer alguns pontos a respeito dessas modalidades de dizer-a-verdade que eram fundamentais na antiguidade clássica. Um primeiro ponto de fundamental importância é o fato de que todas essas formas de discurso verdadeiro têm seu lugar específico dentro da sociedade, e todas elas de alguma forma ou de outra se encontram dentro da verdade *parresiástica*, sendo fundamentais para a elaboração de seu conceito dentro do trabalho foucaultiano.

Além disso, essas formas de discurso de verdade não são estáticas, elas interagem entre si de formas variadas, se tornando dentro de determinados momentos outras formas de relação verdadeira. Por exemplo, como descreve Foucault, a forma de vida do filósofo Sócrates que abrange todas essas formas de verdade e também a *parresía* filosófica, também tem relação como o dizer-a-verdade da sabedoria e com o ensino. Essas relações mostram a complexidade envolvida na temática, bem como nas implicações educacionais que daí podem ser pensadas.

A existência enquanto forma de verdade: A filosofia cínica do mestre de existência

Chegamos, então, ao dizer-a-verdade do mestre de existência. Essa forma de relação com a verdade articula uma discussão ampliada com a *parresía* ética. Um modelo parresiástico cuja forma exemplar é encontrada na vida de Sócrates. A *parresía* ética é o discurso que torna o sujeito capaz de lidar e criticar as suas próprias capacidades (FOULCAULT, 2014, p.130). Assim, o dizer-a-verdade do mestre de existência tem no cuidado de si sua condição básica, implicando a vida do próprio parresiasta. Em outros termos, exige do sujeito um cuidado para que o seu dizer-a-verdade seja condizente com o que a sua vida é, ligando o dizer a verdade e a forma de vida do indivíduo. O mestre de existência, portanto, é aquele que faz de sua vida uma exposição efetiva, concreta e constante da verdade, com o propósito de fazer os demais refletirem a respeito da maneira como se desenrolam suas próprias vidas. Esse modo de vida é tão raro que chega a chocar os que se encontram ao redor do mestre da existência.

Para Foucault os grandes representantes dessa conduta são os *filósofos cínicos*: “o cinismo me parece, portanto uma forma de filosofia na qual modo de vida e dizer-a-verdade estão direta, imediatamente, ligados um ao outro” (FOUCAULT, 2014, p. 144). A filosofia cínica tem como fundamento essa ligação com a verdadeira vida, exercendo “em e por sua vida o escândalo da verdade, é isso que está no cerne do cinismo. E é por isso que, com o cinismo temos, parece-me, um ponto bem notável e que merece um pouco de atenção, se quisermos fazer a história da verdade e a história das relações de verdade com o sujeito (p. 152). Mas essa filosofia foi marginalizada dentro da cultura filosófica e social ocidental.

Preocupados com os rumos da cidade da qual fazem parte, os cínicos usam suas vidas como formas de expressão da verdade. Com isso, eles chocam a todos com a sua vida verdadeira, uma vida que não teme retaliações e se faz marcante por não ser cercada de censuras e medos. “É uma vida que faz em público e aos olhos de todos o que somente os cães e os animais ousam fazer, enquanto os homens geralmente escondem” (FOULCAULT, 2014, p. 213). Uma vida que obedece a um determinado conjunto de princípios: viver reto, não dissimulado e soberano. Foucault apresenta a vida cínica como sendo uma vida reta que não se desvia de seu caminho, uma vida que não se dissimula, ou seja, que não esconde nada de ninguém e uma vida soberana que permanece inabalável em meio aos acontecimentos que a cercam.

O cínico então é o mestre de existência em seu nível mais elevado, aquele que se coloca em meio ao todo vivendo sua vida de acordo com a verdade, e que através de seu exemplo e de sua forma de vida afeta profundamente aqueles que entram em contato com a sua vida. “O heroísmo filosófico, a vida filosófica como uma vida heroica, é algo que foi inscrito e transmitido por essa tradição cínica” (FOULCAULT, 2014, p. 186). O poder dos cínicos está em ser para a sociedade a prova viva daquilo que elas insistem em mascarar.

O cinismo é uma forma de vida que muda o outro através do choque com essa forma de vida escandalizada. Por isso, a forma de ensino dos cínicos tem despertado muita atenção, uma vez que está baseada em um processo de aprendizagem bem específico. Para o cínico aprender é exercitar. “Em todo caso é o caminho do exercício, o caminho da áskesis, o caminho das práticas de despojamento e de resistência” (FOULCAULT, 2014, p. 183) que configura a escola cínica. Um caminho que exige muito de seus alunos, pois trata de aprender a viver o que se estuda. É a própria vida do cínico que se torna o campo de prova da aprendizagem.

Isso porque para o cínico é preciso expor o sujeito de forma direta à verdade, fazendo que através desse encontro direto e chocante o aprendiz possa sentir de forma prática o valor da verdade. Nessa direção, os ensinamentos materializam-se em exemplos, o que depende tanto da maneira como a vida do mestre se apresenta, como da disposição do que aprende a exercitar o que está sendo apresentado como verdadeiro mestre da existência. De fato, afirma Foucault, “para os cínicos, o ensino filosófico não tinha essencialmente como função transmitir conhecimentos, mas, sobretudo e antes de tudo, dar aos indivíduos que eram formados um treinamento ao mesmo tempo intelectual e moral” (FOULCAULT, 2014, p. 181). A vida cínica tem como objetivo ser exemplo, exemplo que escancara a verdade.

Mais: esse cuidar de si através da forma de dizer-a-verdade traz para a formação humana uma forma nova de apreender o papel da educação, efetuando junto à vida toda uma relação que desencadeia um processo de transformação do outro. Um modelo de formação pautado no cuidado do sujeito com a sua vida, com a maneira como ela deve ser vivida.

Ele [o cínico] faz enfim da forma de existência um modo de tornar visível, nos gestos, nos corpos, na maneira de se vestir, na maneira de se conduzir e viver a própria verdade. Em suma o cinismo faz da vida da existência, do bíos o que poderíamos chamar de uma aleturgia, uma manifestação da verdade (FOULCAULT, 2014, p150).

Essa forma de educar deve ser vista e estudada visando estabelecer o trabalho do professor não apenas como o trabalho de um instrutor, mas também como o trabalho de formação de um sujeito que se relacione com a sociedade de modo que através de sua vida tente mudar a construção social na qual ele está inserido. Essa discussão traz à tona uma nova gama de questões a respeito de como a educação vem sendo praticada atualmente.

Estamos efetivamente educando nossos jovens para serem capazes de enfrentar e saber lidar com as questões fundamentais da vida? Essa questão é de extrema importância para que a educação contemporânea possa efetuar uma crítica construtiva a respeito da maneira como está sendo planejada e construída. Estamos auxiliando nossos jovens a cuidarem de si mesmos e viverem verdadeiramente, ou apenas está em jogo uma gama de conhecimentos de caráter meramente instrutivo dentro das

3 | CONCLUSÕES

O livro de Foucault *A coragem da Verdade: O governo de si e dos outros II* é uma transcrição de seu último curso ministrado no *Collège de France*, que tem como objetivo continuar e ampliar os estudos sobre a questão da *parresía*. Nesse curso o uso da *parresía* passa a ser questionado e colocado em um ponto de reflexão em relação ao seu valor para a sociedade. A coragem da verdade aparece, de modo paradigmático, na forma cínica de viver. O desejo de Foucault é o de pensar a prática parresiástica em um contexto de mudança brutal da maneira como a formação política e ética dos sujeitos vem sendo concebidas, mostrando como o princípio da verdade quando mesclado à própria forma de viver torna-se capaz de transformar e trazer à tona novas relações dos indivíduos com seus meios sociais.

Frédéric Gros (2014) esclarece que através dessa integração da verdade para com a vida verdadeira, dessas formas de dizer-a-verdade como maneira de se relacionar e efetuar uma transformação prática no mundo ao nosso redor, a partir desse contexto filosófico que Foucault se depara e nos apresenta as quatro formas de verdade com as quais ele demonstra essas estéticas de existência. Cada uma dessas formas de verdade tem suas singularidades e ressignifica as questões éticas relativas à formação dos sujeitos. Como vimos, são quatro formas de verdade que Foucault analisa: a verdade do profeta, do sábio, do professor ou do técnico e a do mestre de existência. Sua analítica fomenta novas possibilidades de pensamento acerca das relações éticas envolvidas nos nossos processos de formação dos sujeitos.

O cínico, contudo, encarna exemplarmente os desafios implicados na formação ética. A *parresía* cínica enquanto coragem de viver de acordo com a verdade mostra, de maneira escandalosa, o sentido radical do acontecimento da verdade. É na figura desse mestre de existência que Foucault vislumbra uma crítica potente ao modelo de educação contemporâneo. Pois, a maneira como educamos tem se mostrado incapaz de suscitar uma relação efetiva de formação onde o conhecimento seja mais que ornamento. É essa a questão que Foucault começou a tematizar em seus estudos tardios, e que agora tentamos correlacionar de maneira mais direta com o campo educacional. Essa discussão problematiza o sistema educacional atual e levanta novas possibilidades para as relações de ensino-aprendizagem ao recuperar o legado pedagógico do cinismo para a reflexão educativa.

Por fim, através do pensamento foucaultiano, destacamos o questionamento a respeito da maneira como a educação carrega e conduz um poder de construção ético-moral muito característico. Uma vez que, é através do processo educacional que o indivíduo se relaciona com a construção social da verdade. Baseado nisso, as figuras de verdade aqui investigadas são de fundamental importância para a formação

dos sujeitos, abrindo outros modelos analíticos capazes de revitalizar o debate sobre o sentido da educação.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Cap.6 Bases conceituais da pesquisa qualitativa**. In. Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FILORDI, Alexandre. **Lugares, formas e ações do dizer-verdadeiro no cuidado de si: o que isto tem a ver com o campo da educação contemporânea?** Disponível em: <https://docplayer.com.br/81695083-Lugares-formas-e-acoes-do-dizer-verdadeiro-no-cuidado-de-si-o-que-isto-tem-a-ver-com-o-campo-da-educacao-contemporanea.html> – Acesso 10/04/2018

FOULCAULT, Michel. **A coragem da verdade: O governo de si e dos outros II**. 2º ed. São Paulo: Martins fontes, 2014.

FOULCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins fontes, 2006.

FOULCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins fontes, 2010.

GROS, Frédéric. **Situação do curso**. In. A coragem da verdade: O governo de si e dos outros II. 2º ed. São Paulo: Martins fontes, 2014.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-311-8

