



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 3, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 3 - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.03.18>

Recebido em: **29/07/2020**

Aprovado em: **01/08/2020**

TESSITURAS DA AMIZADE EDUCATIVA EM UM MUNDO PROBLEMÁTICO;
TISSAGES DE L'AMITIÉ ÉDUCATIVE DANS UN MONDE PROBLÉMATIQUE ;
TESSITURES OF EDUCATIONAL FRIENDSHIP IN A PROBLEMATIC WORLD

IBRAHIM CAMILO EDE CAMPOS

<https://orcid.org/0000-0002-8292-6071>

WALTER MATIAS LIMA

Resumo

O artigo objetiva perscrutar as possibilidades de constituição de afetividades amicais nas fissuras hierárquico-relacionais geradas pela crise da autoridade docente. Em um mundo problemático que perturba as coordenadas axiológicas das quais a tradição é suporte e o docente transmissor, novas configurações relacionais reduzem a simbologia potestativa do docente e as distâncias que um logocentrismo educativo impessoal fixa entre ele e os escolares. Como núcleo constitutivo da amizade verdadeira e prudencial, a parrésia em Plutarco é utilizada como elemento histórico-filosófico disjuntor da intolerância e da adulação nas relações educativas, de modo a potencializar liberdades intelectuais e afetivas nos processos formativos éticos e estéticos. Com atenção prática e além dos espaços escolares, é realizada uma diferenciação entre a parrésia e o uso das expressões *dar a real*, *dizer na lata*, *dar o papo reto* e *soltar o verbo*, igualmente sinceras, porém abruptas, violentas e refratárias ao cuidado do outro, a serem descartadas por uma eticidade educativa e amical.

Palavras-chave: amizade. relações educativas. parrésia.

Resumé:

L'article vise à explorer les possibilités de constitutions d'affectivités amicales dans les fissures hiérarchico-relationnelles générées par la crise de l'autorité de l'enseignant. Dans un monde problématique qui dérange les repères soutenus par la tradition et transmises par l'enseignant, de nouvelles configurations relationnelles réduisent la symbolologie potestative de l'enseignant et les distances qu'un logocentrisme éducatif impersonnel fixe entre lui et les élèves. Comme noyau constitutif de l'amitié vraie basée sur la prudence, la *parrêsia* chez Plutarque est prise comme élément historico-philosophique, disjoncteur de l'intolérance et de l'adulation dans les relations éducatives, de manière à potentialiser les libertés intellectuelles et affectives dans les processus formatifs au sens éthique et esthétique. Avec un regard tourné vers la pratique et même au-delà des espaces scolaires, on fait une différenciation entre la *parrêsia* et l'usage des expressions brésiliennes *dar a real* (*donner la réelle*), *dizer na lata* (*dire en face*), *dar o papo reto* (*parler directement*) et *soltar o verbo* (*livrer le verbe*), également sincères, mais brusques, violentes et réfractaires au soin de l'autre, devant donc être rejetées par une éthicité éducative et amicale.

Mots-clés: amitié. relations éducatives., parrêsia

Abstract

The article aims to examine the possibilities of constituting friendship affections in the hierarchical-relational fissures generated by the crisis of teaching authority. In a problematic world that disturbs the axiological coordinates of which tradition is the support and the teacher is the transmitter, new relational configurations reduce the potestative symbology of the teacher and the distances that an impersonal educational logocentrism sets between him and the students. As a constitutive nucleus of true and prudential friendship, Plutarch's *parrhesia* is used as a historical-philosophical element that breaks intolerance and adulation in educational relations, in order to enhance intellectual and affective freedoms in ethical and aesthetic formative processes. With practical attention and beyond the school spaces, a differentiation is made between *parrhesia* and the use of the Brazilian expressions *dar a real* (*to give the real*), *dizer na lata* (*to say in the face*), *dar o papo reto* (*to give the straight talk*) and *soltar o verbo* (*to release the verb*), equally sincere, but abrupt, violent and refractory to the care of others, to be discarded by an educational and friendly ethic.

Keywords: friendship. educational relations. parrhesia.

INTRODUÇÃO

Chama a atenção que, em nossa cultura, fala-se em amor à primeira vista, mas não em amizade à primeira vista. Mais do romance trágico de Romeu e Julieta, quase nada da lealdade e do êxito entre os amigos Damon e Pítias na mitologia grega. Os mistérios, as *forças inexplicáveis* do amor são mais exaltadas que as da amizade. Quase fazem parte do inconsciente coletivo as declarações públicas de um amante ao outro, não tanto aquelas de amizade. Cantam-se *almas gêmeas*, *metades da laranja*, não duas, ou melhor, duas pêras, uma junto a outra, assim a capa do livro *On Friendship*, de Alexander Nehamas (2016). Excita-se com os enredos de traições entre amantes; banalizam-se, com afofados meneios de cabeça, as traições entre amigos. Chama a atenção, enfim, que em nossa cultura, a *philia*, embora importante e incentivada, resistente mesmo, em certa medida, à avalanche de heteronomias que absorvem a dimensão afetiva do ser humano, não ocupe o mesmo lugar e intensidade que *eros*, este mesmo a prescindir da subjetividade do outro para suprir uma lacuna egóica e pulsional. Se tivesse de escolher apenas um, caro leitor: verdadeiro amor ou verdadeira amizade?

O amor para os gregos é exprimido como *philia* (amizade), como *eros* (desejo) e como *ágape* (amor universal e indiferenciado). A *philia*, assim preleciona Severino (2018, p. 77):

é uma forma de amor que não domina, que não quer possuir, diluir o outro em si; ao contrário, pressupõe a integridade do outro de si. Aqui, os laços de afeto são a solidariedade, a generosidade, a reciprocidade, a estima e a confiança mútuas. Supõe a comunhão de objetivos comuns, implicados nas exigências do convívio de pessoas diferentes, mas cada uma dotada de autonomia e dignidade individual (...). Ao contrário do que ocorre no *ágape*, a amizade da *philia* supõe o retorno, a resposta, a reciprocidade, mas sem imposição. Precisa envolver, necessariamente, uma troca, um intercâmbio, que só pode estabelecer-se pela livre vontade dos que se querem amigos.

Adentrando as planícies da afetividade, chama a atenção, uma vez mais, que a temática da amizade no campo da Educação seja escassa, da primeira infância à educação de jovens e adultos. Justamente onde se passa boa parte da vida, não haveria de se cuidar dela, diferentemente de ferver os afetos dentro de panelas de pressão para otimizar o tempo e o resultado de relações utilitárias? Antes, porém, buscar localizá-la: no colega da fileira ao lado, nas conversas nos corredores, talvez no diálogo com os professores - mais ou nada mais que uma amizade intelectual? (AQUINO, 2014), esta não tão distante, força reconhecer, das amizades por prazer ou utilidade -, ou ainda na virtualidade das tecnologias interativas da informática. Nessa perscrutação acadêmica da amizade, de se incluir, também, os conteúdos curriculares das humanidades, sorte de amizade livresca, em que melhor se respiraria, supõe-se, essa vitalidade bela e compartilhada, embora indisponível a todos.

Uma das formas de se pensar a amizade em meio a dominantes epistemológicas que privilegiam habilidades e competências formais em detrimento dos espaços de subjetivação ética ocorre pela articulação daquela com a parrésia ética - construto histórico-filosófico caracterizado pela liberdade de fala associada à franqueza -, ou melhor, considerando a parrésia como elemento constitutivo da relação amical verdadeira, a qual não se adstringe à mera utilidade ou prazer (ARISTÓTELES, 1985). Com isso, são fornecidos alguns elementos que podem contribuir para, no mínimo, atenuar a carga pletórica e logocêntrica de saberes objetivos e científicos que ignoram os *ethoi* dos sujeitos

educativos, fito de constituir uma experiência enriquecedora, satisfativa e transbordante do lapso institucional dos recessos e das férias escolares.

Contra retóricas idealistas e romantizadas da amizade, sensibilizar os teóricos e práticos da Educação nesse tocante inclui por certo reconhecer a possibilidade de distâncias e de diferenças polarizantes, sem que isso interfira, todavia, na firme atitude intelectual e institucional de, antes de tudo, buscar parear realidades singulares e inalienáveis, é dizer, fazer experimentá-las ao invés de desafiar uma a outra, o *estar-com* iluminando as sombras disputativas do *prevalecer-sobre*, este último entendido como disposição espiritual muitas vezes desnecessária e contraindicada pela prudência filosófica.

Nessa visada enaltecida das afetividades, metodologias mais ou menos criativas são plenamente realizáveis, a exemplo de se adotarem critérios de avaliação ligados à iniciativa, ao empenho e à construção de afetividades amiais intra e extraclasse, tendo por fundamento elementos teóricos e práticos a serem articulados na organização e na problematização da experiência educativa (FABRE, 2011a).

Contudo, a amizade, embora potência ética e estética, é esquecida, ignorada senão *tratorada* por uma Educação de cariz cognitivista e pelos desdobramentos institucionais que dela se seguem, imperando entre os sujeitos educativos a distância e a cautela em nome do mérito acadêmico de *sobreposição* ou de *rankings* contra a sensibilidade e o mérito moral de pensar e agir no mundo em simetrias relacionais, próximas, aliás, de um senso existencial mais compreensivo e integrado em relação ao mundo, do qual a escola é apenas uma dimensão.

Nesse sentido, as palavras de Hermann (2018, p. 68):

A amizade é uma potência para conduzir o processo pedagógico, porque abre o espaço rico da convivência e do compartilhamento de ideias e de expectativas. Ela se nutre da conversação, na qual o outro se faz presente. Aí, toda a sensibilidade da vida encontra lugar, porque conta com a confiança. Apesar disso, é escassa a tematização da amizade no discurso pedagógico. Jogada muitas vezes no nevoeiro do esquecimento, quando a ênfase da educação recai no meramente cognitivo, num descuido com o significado dos afetos e com as possibilidades de a amizade estabelecer relações éticas pelo convívio e pelo dimensionamento do respeito, tal esquecimento empobreceu a interpretação da educação, justamente, porque desconsiderou a pessoa, o exclusivo interesse da amizade. Outras vezes, caiu na armadilha dos estereótipos, que a desfiguram, romantizando as relações e criando situações de dependência, tão em oposição ao afeto e ao respeito mútuo a que a amizade se propõe. Ainda, a ausência de uma compreensão adequada da amizade criou condições para que a ação pedagógica se orientasse pelo medo e pela desconfiança.

Montaigne (2009), nos seus *Ensaio*s, falando de si e de Étienne de la Boétie em um dos textos clássicos sobre a amizade, eleva-a a um nível quase sobre-humano, a uma realidade quintessenciada e singularizada. Assinala o renascentista francês que a verdadeira amizade é difícilima e, a isso, parece, ninguém se opõe.

Apesar disso, ou melhor, justamente por isso, por que não buscar construí-la e edificá-la nos espaços

educativos, onde se propõe a formação humana, com tempo generoso para tanto, de modo a potencializar as experiências escolares? Quimera, dizem os céticos.

No entanto, ao menos dentro de nomenclaturas utilizadas no meio virtual, facilita-se o ingresso da amizade nas relações intersubjetivas, partindo de um clique. Eis aí a falácia aqui escida que supera qualquer ignomínia ou dissimulação na vida real. Em sentido inverso, o clique aqui defendido abre janelas etopoiéticas, instala e ativa dispositivos que agem no autoconhecimento e na verdade de si e do outro, previne e combate instabilidades operacionais, cria conectividades pactuais regidas pela liberdade de palavra, pelo respeito consigo próprio e pelo cuidado do outro. O som descontinuado e limitado do ratinho vira o rugido potente e concentrado do leão parresiasta.

A amizade orientada e maximizada pela parrésia, refletida nos domínios da educação, pode facilitar a desinibição dos discentes e dos docentes, aumentar a confiança de um em relação ao outro, promover uma maior empiria das emoções positivas nos processos educativos e incentivar os escolares na organização da experiência educativa junto ao professor. Favorece, nessa medida, um diálogo sem cautelas excessivas e sem medos decorrentes de assimetrias de relações de poder, além de convidar o discente a pensar um problema com liberdade a um só tempo intelectual e afetiva, a dinamizar e a enriquecer, assim, o tempo e os fluxos de transmissão do conhecimento.

Defende-se que a parrésia ética pode contribuir para a instauração de verdades e de subjetividades, de modo a propiciar a ativação de relações amicais na Educação, para além dos encontros formais criados e desenvolvidos em um espírito logocêntrico, impessoal e instrumental. Imantar as esferas da afetividade para a Educação, destacando-se aqui o campo relacional da amizade, pressupõe justamente uma recalibragem ou regulação dos processos educativos regidos sob tais influxos.

Tendo em perspectiva que a amizade é tecida melhor em simetrias que em assimetrias relacionais, importa, primeiro, compreender algumas características do mundo problemático em que vivemos, do qual deflui a questão da autoridade docente e os debates em torno da sua manutenção ou reconfiguração no bojo institucional da Educação. Como se sabe, as assimetrias relacionais entre os sujeitos educativos vêm sendo erodidas pelas ondas da pós-modernidade, a exemplo da crise da autoridade docente, reflexo de um mundo problemático que deita raízes na Educação (FABRE, 2011a; CARVALHO, 2015).

Este estudo busca, ao longo das reflexões nele expendidas, coligar elementos de resposta para a seguinte pergunta: a crise da autoridade docente e a conseqüente minoração da hierarquia entre os sujeitos educativos abre maiores possibilidades de formações relacionais baseadas na amizade parrésica?

MUNDO PROBLEMÁTICO, OCASO DAS TRADIÇÕES E AUTORIDADE DOCENTE

A autoridade educativa, a um tempo pessoal e representativa dos valores e práticas que ela defende, passa por um critério de reconhecimento de que ela tenha mais experiência no mundo, na linguagem como na prática (CARVALHO, 2015).

Desse modo, a própria mediação transmissional e intergeracional dos saberes herdados pela tradição implica autoridade, sendo ela a condição de possibilidade dessa transmissão, a qual se perfaz em uma relação assimétrica entre docente e aluno, do ponto de vista temporal e das experiências

simbólico-culturais. Referida assimetria, embora tendente à abolição pela consecução dos objetivos educativos, temporária, portanto, é constituinte da própria educação (CARVALHO, 2015).

Na contemporaneidade, entre seguir a tradição e seguir o futuro (o progresso e suas promessas), sobressai o presente, o presente instantâneo, que escapa das conexões com o passado e com o futuro para afirmar-se e sobressair como uma dimensão temporal que a sociedade e a educação concentra e absorve, esta adaptando-se àquela, o que compromete esse transporte cultural e intergeracional do passado para o presente, por sua vez, referido ao futuro (CARVALHO, 2015).

Como assinala Fabre (2011a), as certezas fornecidas pela tradição dissolvem-se na provisoriedade, as promessas anunciadas e não realizadas pela modernidade quebrantam-se nas ondas da imediatidade e da volatilidade do tempo presente, intensamente ocupado na vida individual (pessoal e profissional) e coletiva.

Há assim forte adesão à instantaneidade, à imediatidade, à volatilidade, à indefinição e à descontinuidade do *tempo real* - imersão excessiva que dificulta a necessária distância para realização de escolhas e a consequente hierarquização de elementos a serem relegados ao passado ou mantidos no presente -, ao contrário da estabilidade, da concreção, da densidade e do prolongamento do *presente real*, habitado por memórias, experiências e significações ladeadas pelo passado e pelo futuro (CANDAU, 2012).

É desse *presente real* que a amizade faz parte, tida como prolongamento de temporalidades, tessitura de experiências, sentimentos e pensamentos construídas no tempo, ou melhor, ao longo do tempo, os quais são fortalecidos pela memória e pela confiança. Diamante imaterial, porém, escondido nas entranhas do mundo, anomalia difícil de lapidar e de polir, a amizade produz-se na intersubjetividade alongada no tempo, este entremeado de necessidades e de contingências.

Deflui dessa hipermensuração do *tempo real* uma perturbação dos referentes axiológicos outrora consolidados, sejam de cariz ético, político ou epistemológico, adentrando problemáticas de maior profundidade, somando-se a isso o fato de não haver, em um primeiro momento, nem mesmo uma ordem ou critério seguro capaz de legitimar determinada orientação em detrimento de outra (FABRE, 2011a).

Nesse sentido, assim aduz Carvalho (2015, p. 979):

A experiência da crise emerge, pois, da consciência do ocaso e da *ruptura* de uma *tradição*. Ela é fruto da constatação de que a herança que recebemos do *passado* – em forma de respostas teóricas ou práticas – já não tem *autoridade* sobre o presente. Em suas formas radicais, uma crise pode implicar algo ainda mais profundo: o esvanecimento dos próprios *critérios* por meio dos quais uma dada comunidade ou sociedade escolhe, valida e *autoriza* uma resposta.

Com efeito, os problemas surgem quando as coisas não mais se explicam por si próprias, quando ocorre uma ruptura da experiência (FABRE, 2016), ou seja, uma desadaptação em relação à ordinariade de determinada situação que não tem uma solução pronta e imediatamente disponível.

Nesse contexto, a *problemática*, da qual os problemas de escala individual são ligados e dela constituem projeção, supera o aspecto subjetivo ou psicológico daquele que se depara com o problema e se inscreve em uma objetividade que coincide com a cultura e com a historicidade. A *problemática*, consoante aduz Fabre (2009, p. 29):

(...) define a um só tempo as condições de possibilidade do pensamento ou da ação dos sujeitos e que dá estatuto de problemas a tal ou qual conjunto de elementos ou de acidentes aos quais os sujeitos vão se confrontar.

Referido autor (2011a; 2011b) declina duas ordens de *problemáticas* objetivas, distintas e interrelacionadas. Na primeira ordem, os referentes relacionais e institucionais, provindos da tradição, constituem as soluções historicamente construídas, de tal modo que os problemas de adaptação dos sujeitos, a exemplo de insatisfações nas relações familiares, não põem em causa a solução da instituição da família tradicional para o problema da aliança, da filiação, da educação e do patrimônio. A estrutura institucional, nesse sentido, permanece sólida, conferindo suporte às relações e às práticas sociais.

Em vista da especificidade do tema, poderíamos exemplificar, mais precisamente, os problemas entre pais e professores, professores e alunos, entre alunos ou entre professores, os quais são resolvidos pontualmente sem maiores instabilidades para o sentido e a permanência da instituição escolar. Seriam, por assim dizer, efeitos residuais esperados e controláveis, sem alterar a importância e a demarcação da instituição escolar - e suas configurações organizacionais tradicionalmente hierarquizadas - frente às outras instituições sociais e com relação aos próprios sujeitos educativos.

Já na *problemática* de segunda ordem, que coincide com a pós-modernidade, são essas próprias estruturas sociais ou institucionais que são postas em causa, trazendo problemas de ordem identitária aos sujeitos, no caso, a se seguir de perto as observações de Carvalho (2015), o próprio sujeito docente e sua autoridade:

os papéis sociais, doravante, se revelam flutuantes: quem pode saber hoje, com certeza, exercer seu papel de esposo, de pai, de professor... ou simplesmente de homem ou de mulher? Em um mundo *problemático*, as próprias relações referenciais são sujeitas a caução (FABRE, 2011b, p. 101).

É aí que se retorna à questão central do artigo: um bom professor deve apenas prover os alunos de habilidades e de competências cognitivas, mantendo-se alheio a quaisquer experiências afetivas em relação a eles? Um bom professor deve enaltecer e buscar tecer, apenas entre os alunos, relações amicais que desbordam dos conteúdos curriculares? Ou um bom professor deve buscar ser um bom amigo, sem, contudo, recair no engano de que todos podem ser amigos? Condução intelectual ou condução da alma? Presença de um ou presença do Outro? Escutar e dizer (e gritar) interrogações e exclamações existenciais ou fazê-las verter em algum texto literário avaliativo, senão, desde a primeira aproximação tensional, encaminhar a voz para profissões assépticas com atuações demarcadas institucionalmente?

Entende-se que a crise da autoridade docente - sejam quais forem os vieses epistemológicos para se abordar a questão, tendentes a maior ou menor radicalidade crítica - pode abrir espaços para novas configurações relacionais entre os sujeitos educativos, de modo a fazer com que os espaços da afetividade e da formação ética - infinitamente singularizados - concorram com os espaços

reprodutíveis da eficiência e da formação preparatória no âmbito das funcionalidades sociais.

Dessa minoração de assimetrias relacionais, dessa ampliação das possibilidades de interseções de subjetividade, exsurge um tópico capital, a tolerância, que determina a qualidade plástica dessas relações. No sentido positivo do vocábulo, tolerância sugere a aceitação, o reconhecimento ou o acolhimento da diversidade e das diferenças relativas ao *outro*, transmutação ética da categoria de *estranho* em um espírito de coexistência equilibrada e de encontro de liberdades, assumindo-se, assim, o direito à diferença (COSSETIN, 2017).

Sob o prisma negativo, a tolerância reflete-se apenas em concessões unilaterais do tolerante ao tolerado, preservando-se, todavia, a distância engendrada a partir da repulsa deste, pseudotolerância vertida em intolerância (*unilateralidade da relação pelo tolerante*); por outro lado, reflete-se na negação do tolerante pela afirmação do tolerado (*unilateralidade da relação pelo tolerado*) (COSSETIN, 2017).

Como impossibilidade de coexistência de liberdades, a intolerância, enquanto inaceitação do outro, de sua identidade e de suas expressões axiológicas, pode, no limite, adentrar a própria violência física (COSSETIN, 2017).

No campo das práticas educativas, a crítica excessiva do professor para com o aluno e do aluno para com o professor - é dizer, a ausência de tolerância no bom sentido do termo -, pode se travestir de uma franqueza que na verdade é vício e torpeza moral, para não dizer subversão ilegítima das representações que ambos desempenham.

Sob tal prisma, ao invés do diálogo, da apresentação de discussões e da tolerância que não deve se confundir com indiferença, (a)berra a intransigência farpada, opressora, justificada pela busca de índices performativos. Assimilar, aplicar, assimilar, aplicar... objetividade e impessoalidade, portanto, nos espaços educativos.

Mas, quem diz crítica excessiva não diz neutralidade. Uma palavra, um gesto, tudo isso pode estar à espreita daquele que, de má-fé, docente como discente, irá censurar um como outro - do silêncio mordaz e irônico à hipercritica agonística -, sendo certo que o cerceamento da mobilização discursiva dos alunos, por receio de que venha a não saber responder ou de perder o suposto monopólio do saber em quatro paredes, traz indisposição dos mesmos com relação ao professor, assim como a exigência de uma padronização discursiva do professor ao gosto dos escolares, tão desejável quanto mais agradável e suave for a aula, como se o aprendizado fosse necessariamente antitético ao esforço e à dor, pode trazer, igualmente, indisposição do professor para com eles.

Tudo isso demanda diálogo, convivência, reconhecimentos prudenciais das potencialidades e limitações dos envolvidos e, por certo, o reconhecimento de obstáculos que se impõem, fruto de concepções utilitaristas, concorrenciais e de cautela frente à aproximação ao outro - um desconhecido que se supõe mais perigoso do que o próximo -, para buscar, ao menos, que eles não *tentaculizem* todas as potencialidades dialógicas e mesmo amicais nas relações educativas.

No extremo vértice da crítica excessiva a adulação, a qual encontra nicho justamente nas relações assimétricas ou hierarquizadas, igualmente perniciosa, sobretudo por impedir o adulado de caminhar em direção ao autoconhecimento, pois o adulator não faz outra coisa senão contribuir para o excesso

de amor próprio do adulado, como nos ensinam Plutarco (2010), na obra *Como distinguir um adulator de um amigo*, Galeno (1963), no *Diagnóstico e cura das paixões da alma*, ou ainda, bem mais à frente no tempo, Montesquieu (1993), em seu *Elogio da sinceridade*, destacando-se, em sentido amplo, Plutarco, para quem a amizade precede a franqueza, sendo esta o mais poderoso tonificante daquela.

Lisonjear “(...) é pegar no ouvinte o que ele já pensa, formulá-lo por contra própria como meu próprio discurso pessoal, e restituí-lo ao ouvinte, que fica com isso tanto mais facilmente convencido e tanto mais facilmente seduzido por ser o que ele diz”, pondera Foucault (2010, p. 336). Desse modo, se, por um lado, a constância nos pensamentos e nas ações é própria dos amigos, relação especular deveras valorizada na filosofia antiga, os adutores vivem e se adaptam de acordo com a vida alheia, caracterizados, ademais, pela mutabilidade e pela variabilidade de palavras e de comportamentos, a depender do contexto e da personalidade do adulado, imitando-o apenas para fortalecer a vaidade deste (PLUTARCO, 2010), sem que isso aporte nenhum elemento de reflexividade para o cuidado de si.

Em um grupo de espelhamento no qual ora espelha-se a si próprio, ora se espelha apenas o outro, tem-se, respectivamente e em oposição, a intolerância (ou a tolerância negativa) e a adulação.

Em outro jogo de antíteses, a adulação figura no exato oposto da parrésia, franqueza moral a seguir delineada, que traz a verdade do sujeito que a enuncia para que o outro acesse a sua própria verdade, diferente do adulator que, insincero, alimenta vícios e mentiras como se verdade fossem, com o estrito interesse de obter vantagem própria. Se a verdadeira franqueza é a antítese da adulação, nada melhor para o adulator do que falsificá-la e usá-la como se verdadeira fosse (PLUTARCO, 2010). A franqueza, o modo de falar mais característico da amizade, também não poderia deixar de ser imitada ou falsificada, sendo na verdade o expediente mais eficaz ao qual recorre o adulator.

Terceiro jogo de antíteses, embora ambas façam apelo à *lapada verbal*, atine à parrésia e às expressões do verbo popular *dar a real*, *dar o papo reto*, *soltar o verbo* e *dizer na lata*, podendo estas sugerir sinceridade, diretividade e liberdade de pensamento, mas talvez sejam apenas crosta de matéria já enferrujada, exposta a ódios e a indiferenças do tempo e dos outros, corroída, deteriorada, esquecida de sua forja original, a merecer, muito mais que a borrifação de uma nova tinta, o derretimento dessa matéria para abrilhantar-se na própria fusão e na revitalização de sua existência.

Referidas expressões, nesse sentido, nada tem a ver com a palavra dirigida ao cuidado de si e do outro, que busca uma dupla estética da existência, nem com a prudencialidade laborada por Plutarco (2010), qual ourives sobre a gema. Uma educação de transitividades entre a vida e escola no âmbito das linguagens, uma educação que busque aguçar os sentidos dos educandos para as sutilezas deve fazer tais distinções para que o tonificante não seja confundido com o veneno.

DAR A REAL, DAR O PAPO RETO, SOLTAR O VERBO, DIZER NA LATA... PARRESIAR? PRUDENCIALIDADE, VENENOS E REMÉDIOS

Tão importante quanto as distinções entre o amigo e o bajulador, ensina Plutarco (2010), o discernimento prudencial quanto à ocasião em que a parrésia deva ser utilizada é fundamental, sob pena de os elementos amigo / inimigo confundirem-se na abrasividade maléfica ou no exagero do fármaco anímico a que se destina a parrésia.

Se pela parrésia, diz-se realmente o que se pensa, não se deve disso deduzir, ao menos na parrésia plutarquiana, que ela consiste em tudo dizer, a qualquer um e a qualquer hora, embora a etimologia pura e simples do vocábulo possa levar a entendimento outro. Como assinala Foucault (2011, p. 10): “a *parresía*, vocês se lembram, é etimologicamente a atividade que consiste em dizer tudo: *pân rêma*, *Parresiázesthai* é ‘dizer tudo’. O parresiastés é aquele que diz tudo”.

Daí a palavra poder ser empregada no sentido pejorativo, como falar tudo sem pensar, apenas no interesse de uma causa ou paixão, como no sentido nobre, entendido como dizer-a-verdade, sem dissimulações nem ornas retóricas, externando realmente o que se pensa, a exercer, por isso, a coragem em razão de assumir esse risco no âmbito da relação parrésica com o outro:

De certo modo, o parresiasta sempre corre o risco de minar essa relação que é a condição de possibilidade do seu discurso. Isso pode ser visto claramente, por exemplo, na parresia-condução de consciência, em que só pode haver condução de consciência se há amizade, e em que o uso da verdade, nessa condução de consciência, corre precisamente o risco de questionar e romper a relação de amizade que, no entanto, tornou possível esse discurso de verdade (FOUCAULT, 2011 p. 12).

Assim, segundo Foucault (2010), a parrésia é uma maneira de dizer a verdade, não sendo o conteúdo dessa verdade que a caracteriza, mas a estimação ou crença de que o enunciado ou a afirmação é verdadeira, porém, não apenas dizendo que pensa ser verdadeiro (ligação factual ao enunciado), mas *sendo* essa própria verdade (ligação factual à enunciação e aos riscos dela decorrentes), além de um risco assumido pelo interlocutor nessa veridicção.

Em sede de prudencialidade, como afirma Plutarco (2010, p. 162), a franqueza “(...) é o maior e mais poderoso remédio para a amizade, que necessita sempre, todavia, de ter a medida da precisão, da oportunidade e de auto?domínio”. Nesse sentido, deve-se evitar, salvo se conveniente e elegante, “(...) a insolência, o riso, o ludíbrio e a mofa, que são temperos prejudiciais”, potencialmente ofensivos, maliciosos e arrogantes, sem agregar nenhuma utilidade (PLUTARCO, 2010, p. 139). Tal veridicção verbal deve ser adaptada ao tempo oportuno (*kairós*), ao momento certo de exsurgir a franqueza, desdobrado de acordo com a personalidade do interlocutor e de acordo com as circunstâncias.

Por exemplo, não há bom uso da franqueza quando se censura ou se adverte tudo pelos menores detalhes, em relação a todos, sob risco de se aumentarem as reservas contra a palavra desse que se excede. Ao contrário, aquele que tem as faltas leves toleradas e tidas como de menor relevo fica mais suscetível à franqueza de linguagem para aquilo que se afigura importante.

Imperativo, assim, distinguir a parrésia de outras formas de liberdade de fala que, muitas vezes, são o exato oposto da eticidade parrésica.

De um modo geral, as expressões do verbo popular *dar a real*, *dar o papo reto*, *soltar o verbo*, *dizer na lata* são um mal exercício da franqueza de linguagem, propensas, assim, a verterem a dose errada e passarem a ser veneno. A falta de cuidado prudencial pode ser mais nociva que a própria omissão com a qual tantos já estão acostumados. Não raro, tais expressões estão fortemente distanciadas de qualquer cuidado para com o outro, forjadas mesmo no campo de uma retórica da violência.

Acresça-se a isso que o bom uso da linguagem franca exige que ela não seja meio para externalização de ressentimentos, de acertos de contas morais, nem como crítica malévola e mesquinha. Há de ser desprovida de interesses pessoais, a ponto de se buscar o cuidado para com terceiros.

A parrésia no campo das relações intersubjetivas não se confunde com estupidez nem com a falta de sensibilidade. Se o parresiasta por vezes é severo, age assim tão somente no que é essencialmente necessário, amargor que na verdade é apenas um efeito de um efeito benevolente que se busca promover na alma do interlocutor e, para tanto, Plutarco é fonte incontornável ao prudencializar a parrésia com suas ações e efeitos tão formativos e transformativos.

Por igual modo, *dizer o que dá na telha* pode muito bem se confundir com impropriedade verbal, tosquice maléfica e desvirtuamento da franqueza que busca a elevação moral do outro por meio do autoconhecimento e da consequente busca de correção de vícios e falhas. Diferentemente, o parresiasta se apresenta ao outro na medida em que as palavras por ele proferidas coincidem ou harmonizam-se com as próprias ações, brilhando por si e servindo como exemplo ético, de modo a que o silêncio ignorante de si seja despertado pela parrésia do outro.

CONCLUSÃO

Quando Dionísio de Siracusa, percebendo o extraordinário vínculo de amizade entre Damon e Pítias, pediu a eles para se integrar a essa relação com igual afeto, os efeitos da amizade se multiplicaram, evidenciando o caráter inclusivo e agregativo da amizade. Nos *Feitos e ditos memoráveis*, o escritor romano Valério Máximo (séc. I d.C.), após a narrativa da lenda [i], escreveu: “L'amitié a-t-elle tant de force ? Oui, inspirer le mépris de la mort, faire oublier le charme de la vie, désarmer la cruauté, changer la haine en amour, substituer les bienfaits aux supplices, voilà bien ce que sont ses effets (MÁXIMO, 1935).

Acresça-se, ainda, a confiança, a pactualidade, a coragem, a necessidade de um *contraposta a* ou *combinada com* a supererrogação do outro, a aproximação de experiências harmonizadas em um forte sentido de existência a um só tempo ético e estético. Tal lenda, rica de significações e de desdobramentos relacionais que recaem sobre a própria condição humana, como necessidade ou como *plus* de uma vida realmente significada, poderia ser destacada como um dos faróis construídos pela tradição, a iluminar os caminhos da Educação na contemporaneidade, substancialmente fundada nos sentidos da razão e da cautela em detrimento dos sentidos da afetividade e da abertura ética ao outro, com destaque para a afetividade amical.

Diante das incertezas inerentes a um mundo problemático, provenientes de da desestabilização de coordenadas axiológicas que conferiam suporte material e temporal para a mediação, feita pela autoridade docente, dos saberes e dos valores herdados pela tradição, à pergunta “o que é um bom professor?” não se pode apenas fixar, como elementos de resposta, o referencial simbólico potestativo dessa autoridade, representativo da própria instituição escolar, nem, por decorrência disso, o rigor professoral quanto ao cumprimento estrito da ordem hierarquizante nos ambientes escolares, do silêncio independente da escuta e dos requisitos curriculares, de modo a se posicionar acima e distante das experiências da afetividade que, em última análise, nos igualam na condição de seres humanos, para além das representações sociais.

A amizade que se sustenta aqui não é tanto aquela baseada na pura seletividade e espontaneidade, excludente dos demais. Trata-se, antes, de um olhar afetivo do docente para o discente, do discente para o docente, de todos estes para com todos os envolvidos direta ou indiretamente nos processos educativos. Essa máxima, esse valor, essa regra, o esforço para levá-la a sério e enraizá-la como cultura pessoal e institucional, desconstruiria - e como! - a sisudez que reina nas práticas educativas, sem falar no ganho interacional que resultaria na desobstrução de ranços e, conseqüentemente, na interação enriquecedora entre diversos conhecimentos oriundos de diversas perspectivas epistemológicas e de vivências de mundo.

Por outro lado, a amizade, por terapêutica e dulcificante que seja, é coisa séria. É factual, é bela e complexa, lapidada com suor e sangue, fruto do trabalho espiritual sobre si e com o outro. Nada menos condizente com isso que conceber e executar mecanismos redutores de intersubjetividade tendentes à uniformização de concepções morais, de práticas e de comportamentos nos espaços escolares por meio de uma procedimentalização de regras e de hierarquias impermeáveis avessa às diferenças que se revelam no enfrentamento do cotidiano e que pedem prudência e equidade ao invés do mero e estrito gerenciamento de atividades institucionais.

As potencialidades da amizade parrésica nas relações educativas, embora maximizadas pela fragilização das assimetrias que acentuam as distâncias entre o docente e os alunos, não são isentas, todavia, do risco da adulação e da conseqüente degradação do cuidado de si, sobretudo quando guiadas apenas pela determinação funcional e utilitária ao invés da condução intelectual e espiritual daquele que busca trilhar os próprios caminhos auxiliados pela experiência do docente. Onde há apenas utilidade, não há mediação corajosa para enfrentar o risco da verdade direcionada ao cuidado do outro. Contra o silêncio das amenidades, a parrésia amical.

AQUINO, Julio Groppa. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docen*

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

CANDAU, Joël. La mémoire, la perte et le doute. In: FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi; MICHELON, I *esquecimento*. Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2012. https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2016/11/Memoria__Esquecimento_e-book.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. *Revi*. 63, p. 975-993, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000400975&> Acesso em: 07 jul. 2020.

COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Suportar ou reconhecer: a dupla face do conceito de tolerância e o papel mec supl. 1, p. 132-146, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-7307201700040013&> jul. 2020.

FABRE, Michel. Le sens du problème: problématiser à l'école? Louvain-la-Neuve: De Boeck <https://www.amazon.com/sens-probl%C3%A8me-Probl%C3%A9matiser-l%C3%A9cole-P%C3%A9dagogie-ook/dp/B06XPZYXZD>. Acesso em: 07 jul. 2020.

FABRE, Michel. *Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole*. Paris: <https://www.cairn.info/eduker-pour-un-monde-problematique--9782130589792.htm>. Acesso em: 07 jul. 2020

FABRE, Michel. Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ? *Revue internationale de philoso*. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2011-3-page-97.htm>.doi:10.3917/rip.257.0097. Acesso em: 07 jul. 2020.

FABRE, Michel. Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation*, n. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no6.pdf> . Acesso em: 07 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France* (1982-1983). Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WM

GALEN. *On the passions and errors of the soul*. Ohio State University Press, 1963.

HERMANN, Nadja. Lições da amizade. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, E *e educação: racionalidade, amizade e formação*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2018. <http://editora.upf.br/index.php/e-books-topo/45-filosofia-area-do-conhecimento/185-sobre-filosofia-e-educaca> Acesso em: 07 jul. 2020.

MAXIME, Valère. *Oeuvres complètes de Valère Maxime*. Paris: Garnier <http://remacle.org/bloodwolf/historiens/valere/livre4.htm>. Acesso em: 07 jul. 2020.

MONTAIGNE, Michel de. *Essais*. Paris: Gallimard, 2009.

MONTESQUIEU. *Essai sur le goût précédé de Éloge de la sincérité*. Paris : Armand <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k272923?rk=21459;2>. Acesso em: 07 jul. 2020.

NEHAMAS, Alexander. *On Friendship*. New York: Basic Books, <https://www.amazon.com/Friendship-Alexander-Nehamas/dp/0465082920>. Acesso em: 07 jul. 2020.

PLUTARCO. *Obras morais: como distinguir um adulator de um amigo: como retirar benefício dos inimigos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra,

https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/2396/9/sobre_a_amizade.pdf?ln=es. Acesso em: 07 jul. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Amizade, disputa e interlocução: a constituição do pensar filosófico-educacional; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (orgs.). *Sobre filosofia e educação*: racionalismo e educação. Ed. UPF, 2018. p. 71-90.
<http://editora.upf.br/index.php/e-books-topo/45-filosofia-area-do-conhecimento/185-sobre-filosofia-e-educacao>
Acesso em: 07 jul. 2020.

[1] “Damon et Phintias, initiés aux mystères de la philosophie pythagoricienne, étaient unis d'une amitié fidèle. L'un d'eux, ayant été condamné à mort par Denys de Syracuse, avait obtenu de lui un délai pour aller dans sa famille mettre ordre à ses affaires avant de mourir. L'autre n'hésita pas à se livrer au tyran comme caution de son retour. Ainsi échappait au danger de mort celui qui tout à l'heure avait le glaive suspendu sur sa tête et le même coup menaçait celui qui aurait pu vivre en pleine sécurité. Tout le monde et principalement Denys attendaient avec curiosité l'issue de cette aventure étrange et pleine de risques. Le jour fixé approchait et le condamné ne revenait pas. Alors chacun taxait de folie celui qui s'était porté garant de sa promesse avec tant d'imprudence, mais lui, affirmait hautement qu'il était sans inquiétude sur la fidélité de son ami. Or à l'instant même où arrivait l'heure marquée par Denys, arriva aussi celui qui avait accepté la convention. Plein d'admiration pour le caractère des deux amis, le tyran fit grâce en considération d'une telle fidélité. Il leur demanda même de vouloir bien l'admettre en tiers dans leur amitié, en leur promettant une affection égale à la leur. L'amitié a-t-elle tant de force ? Oui, inspirer le mépris de la mort, faire oublier le charme de la vie, désarmer la cruauté, changer la haine en amour, substituer les bienfaits aux supplices, voilà bien ce que sont ses effets” (MÁXIMO, 1935).

Ibrahim Camilo Ede Campos: doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Linha de pesquisa: Educação, cultura e currículos. Eixo: Filosofias e Educação: temáticas éticas e epistemológicas. Professor universitário. Bolsista CAPES/FAPEAL.

Walter Matias Lima: Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1988), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1995) e Doutorado em Educação (Filosofia e Educação) pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Fez Estágio Pós-Doutorado na Université Rennes II: Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD). Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas, no Centro de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, filosofia francesa contemporânea, culturas e corpo, filosofia e educação, e formação docente. Professor nos seguintes programas de Pós-Graduação: PPGE/UFAL; PPGAU/UFAL e PROFIL, Núcleo UFPE.