

UM DIZER-VERDADEIRO SOBRE O TEMPO: SOMOS GOVERNADOS PELA VERDADE E PELO PODER DO TIQUE-TAQUE

Juciara Guimarães Carvalho¹

Jackeline Rodrigues Mendes²

Resumo: Esse texto tem como propósito realizar um exercício parresiástico, de um dizer-verdadeiro, sobre a verdade do tempo, como aquela que produz subjetividade, regula os modos de pensar e agir e, disciplina os corpos. Afinal, como somos governados pela verdade do tempo? Trata-se de pensar sobre os usos que praticamos e que nos faz ser quem somos na atualidade do presente vivido. Para tanto, recorreremos aos operadores conceituais de verdade e parresía da filosofia de Foucault, numa perspectiva teórico-metodológica, para potencializar a coragem de viver um tempo outro, uma forma de vida outra. Assim como, desafiar o tempo vivido pela forma de vida escolar. Na forma de vida escolar haveria possibilidades de vivenciar um tempo outro? Poderia ela praticar a *skholé* grega de um tempo livre do Tempo que nos governa?

Palavras-chave: Tempo Outro; Tempo Livre; Vida Outra; Forma de Vida Escolar; Educação

A TRUE-TELLING ABOUT TIME: WE ARE GOVERNED BY THE TRUTH AND THE POWER OF THE TIC-TAC

Abstract: This text aims to carry out a parresíastic exercise, of a true-telling, about the truth of time, as the one that produces subjectivity, regulates the ways of thinking and acting and disciplines the bodies. After all, how are we governed by the truth of time? It is about thinking about the uses we practice and what makes us who we are today in the present lived. For that, we resort to the conceptual operators of truth and parresía of Foucault's philosophy, in a theoretical-methodological perspective, to enhance the courage to live another time, another way of life. As well as, challenging the time lived by the way of school life. In the form of school life, would there be possibilities to experience another time? Could she practice Greek *skholé* in a *free time* from the Time that governs us?

Keywords: Another Time; Free Time; Another Life; Scholar Life Form; Education.

¹ Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Mestrado em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC). Licenciada em Matemática (UFSC). E-mail: juciaragcarvalho@gmail.com.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Doutorado e Mestrado em Linguística Aplicada (UNICAMP). Licenciada em Matemática (UNICAMP). E-mail: ndanda10@gmail.com.

Quando a verdade do tempo é levada à praça pública...

Não se trata de regular a própria vida segundo um discurso e de ter, por exemplo, um comportamento justo defendendo a própria ideia de justiça, mas de tornar diretamente legível no corpo a presença explosiva e selvagem de uma verdade nua, de fazer da própria existência o teatro provocador do escândalo da verdade.
Frédéric Gros, 2004.

Esse texto tem como propósito realizar um exercício parresiástico, de um dizer-verdadeiro, que problematiza a verdade do tempo para então, tensionar o uso do tempo que praticamos na forma de vida escolar. Trata-se de levar a verdade do tempo à praça pública e encenar práticas de um dizer-verdadeiro que coloca não só a própria vida em risco, mas a expõe de forma escandalosa. Esse exercício de um dizer-verdadeiro e a prática da *parresía* em seus diferentes modos de praticá-la é ilustrado por Foucault no curso ministrado no *Collège de France* intitulado *A Coragem da verdade* (1984). Segundo Gros (2004, p. 157), a “parresía supõe a coragem, porque se trata quase sempre de uma verdade que pode ferir o outro e que assume o risco de uma reação negativa da parte dele”. Assim, colocar-se em uma atitude parresiástica, nesse exercício proposto, é puxar um fio de uma verdade sobre o tempo que produz subjetividade, que regula os modos de pensar e agir, e disciplina os corpos na própria vida cotidiana e escolar. Uma vez que, a verdade e o poder do tempo estão naturalizados em nossas formas de vida.

Trata-se de pensar sobre a vida do tempo e o nosso tempo de vida e, conseqüentemente, sobre os usos cotidianos que praticamos e que nos faz ser quem somos na atualidade do presente vivido. Em outras palavras, é também um exercício filosófico que procura problematizar o funcionamento das relações de saber, poder e a produção de verdades entretecidas no tecido social, considerando seu caráter indissociável. Por isso a potência do verbo problematizar como sendo uma ação teórico-metodológica, um som, uma atitude, uma prática que

não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz algo entrar no jogo do verdadeiro e

do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.) (FOUCAULT, 2004, p. 242).

Ao passo que, para Foucault, o problema não está em mudar a “consciência das pessoas”, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. Essa atitude filosófica de Foucault contribui para as aproximações realizadas na problematização empreendida da produção da verdade do tempo. Em termos metodológicos, a noção de verdade funciona como um operador conceitual do entrelaçamento das relações de saberes e poderes e, dos processos de subjetivação.

Segundo Foucault (2000), a verdade se dá pelo conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribuem efeitos específicos de poder ao verdadeiro. E ainda, acrescenta que cada sociedade tem seu regime de verdade com os tipos de discursos que operam como verdadeiros, os mecanismos para obtenção da verdade e o estatuto que avalia o verdadeiro do falso. Assim, o exercício a realizar “não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder, mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 2000, p. 14). Isso implica no jogo de relações de forças produzido a partir de construções históricas, culturais, sociais e políticas no qual é o poder o produtor de verdades.

O que também é importante sublinhar são os diferentes modos de enfrentar a verdade que Foucault analisa em seus diferentes nuances. A saber, a prática da *parresía* em diferentes formas de vida na tradição filosófica (os estoicos, os epicuristas e os cínicos) considerando as três formas da coragem da verdade: a bravura política, a ironia socrática e o escândalo cínico (FOUCAULT, 2011). O cinismo é uma forma de vida que o filósofo dedicará atenção ao evidenciar a possibilidade de relação com a questão das práticas e das artes de existência, pois ela foi uma forma ao mesmo tempo mais rudimentar e mais radical na qual se colocou a questão dessa forma particular de vida que é a vida filosófica. A forma de vida cínica insere a noção verdade na/e pela relação com uma verdadeira vida como sendo não oculta, não dissimulada, visível, conforme, reta e incorruptível, levadas ao limite, a uma extrapolação radical. Uma forma de vida pública, na sociedade greco-romana,

levada ao extremo do escândalo. “É a vida, e não no pensamento, que é passada ao fio da navalha da verdade” (GROS, 2004, p. 162).

Desse modo, interessa-nos dedicar o olhar para as práticas realizadas pelas diferentes formas de vida nas quais pulsam um diferente fio condutor do tempo. Para tanto, recorreremos ao pensamento de Foucault para potencializar a coragem de viver um tempo outro, uma forma de vida outra. O desejo é tensionar os usos do tempo nas práticas cujo *tempo de vida* tornou-se *tempo de produção*, como problematizado por Foucault (2013) na Conferência V presente em *A verdade e as formas jurídicas*, publicada em 1973. O filósofo discute sobre o funcionamento do tempo das instituições (industriais, pedagógicas, médicas e penais) quadriculadas nas malhas do poder da sociedade moderna e cuja função é o controle da dimensão temporal da vida dos indivíduos. Trata-se de um momento histórico importante como o da Revolução Industrial cujo tempo de vida tornou-se moeda de troca e fomos governados por ele. Essas discussões também atravessaram a escola e alimentam uma abertura para pensarmos na atualidade sobre seus processos de subjetivação que enquadram a vida, o corpo e o tempo ao nível da existência individual, mesmo não sendo diretamente discutida por Foucault.

Diante disso, talvez, devêssemos seguir as pistas dos apontamentos de Sêneca (1991) à Lucílio sobre estarmos atentos aos usos e inclusive aos porquês dos desperdícios do tempo que fazemos e a aprendermos a cuidar de si mesmo e dos outros. Afinal, quando sentimos a falta de tempo ou somos atravessados por esse discurso, emerge a inquietação: que tempo é esse que nos falta? Falta-nos tempo ou um tempo que seja verdadeiramente nosso? Consideramos a noção de tempo em sua multiplicidade de pulsar em diferentes ritmos habitando diferentes formas de vida. Cabe, portanto, tensionar o ritmo dominante do tique-taque, do tempo medido, segmentado e quadriculado, que se coloca como possibilidade única e universal de um presente vivido e por isso torna invisível e inferioriza a condição de existência de tempos outros. A saber, podemos nos inspirar na forma de vida cínica, ao praticar um tempo despojado de si como a vida de um cão ao deitar-se ao sol.

Essa verdadeira vida é a vida do cão, o cão que leva uma existência ao ar livre (o não oculto), apegada a nada (o puro), o cão que late e sabe discernir o estranho do familiar (a retidão), cão de guarda, enfim, cuja vigília assegura uma absoluta tranquilidade (o imutável) (GROS, 2004, p.165).

Ou seja, “trata-se de ver até que ponto as verdades suportam ser vividas e de fazer da existência o ponto de manifestação intolerável da verdade” (GROS, 2004, p. 165).

O desejo que se coloca é desafiar o tempo vivido pela forma de vida escolar com uma atitude de coragem da ruptura, da recusa e da denúncia. Afinal, poderia a forma de vida escolar vivenciar um tempo outro, experimentando a lentidão? Poderia a forma de vida escolar praticar a *skholé* grega de um tempo livre do tempo que nos governa? Talvez, pudéssemos potencializar um tempo de si e dos outros e, conseqüentemente, uma prática de governo de si e dos outros como condições de possibilidade de uma forma de vida escolar outra, a partir de uma relação ética, de uma ética da existência. Afinal, não sabemos muito sobre o tempo, mas vivemos a verdade do tempo, do tempo do relógio (*cronos*), que controla e fixa o tempo de vida. Um único relógio no qual os ponteiros percorrem o maior número de corpos, pensamentos e ações. Todos assujeitados a um único e hegemônico tiquetaquear que controla o tempo antes mesmo que ele seja vivido. Para pensar com Foucault, podemos reter a seguinte questão: entre saberes, poderes e verdades ressoam as formas de governar.

A arte de exercer o poder segundo uma economia do tempo...

Vê-se desenvolver uma série considerável de tratados que se apresentam não mais como conselhos aos príncipes, nem ainda como ciência da política, mas como arte de governar.

Michel Foucault, 2000

Ao realizar uma leitura dos esforços empreendidos por Foucault, podemos perceber imbricamentos e desdobramentos da noção de governo. Em *Nascimento da biopolítica* (1979), a partir da genealogia de práticas de governo, Foucault apresenta as formas de governar da prática governamental. A partir de então, seria possível falar em biopolítica como sendo um governo para a proteção e controle da vida. Ou ainda, é a entrada da vida na história, a partir do final do século XVIII, na ordem do saber e nos cálculos do poder. “É preciso governar para o mercado, em vez de

governar por causa do mercado” (FOUCAULT, 2008). A partir da noção de biopolítica, das formas de poder exercidas sobre as pessoas, e os modos como ela funciona de instrumento para a formatação, normalização e condução dos indivíduos e das populações é que podemos considerar a problematização sobre a percepção do tempo.

A arte de governar o tempo dos homens, a arte de governar vidas. A noção de tempo assume o plano de imanência das relações entre o exercício de poder e a manifestação de verdade, presente nas práticas do tempo, que se constituíram e constituem como práticas de governo e produzem processos de subjetivação. Trata-se de “fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens” cuja própria ligação do homem ao trabalho é sintética, política; é uma ligação operada pelo poder (FOUCAULT, 2013). O tempo dos homens (tempo da vida) como sendo o tempo de trabalho (tempo de produção). Isso ocorre porque as instituições têm por finalidade não excluir, mas fixar os indivíduos nos processos de subjetivação da qual participam em conformidade com suas normas; a fábrica liga os indivíduos a um aparelho de produção; a escola fixa a um aparelho de transmissão do saber; o hospital psiquiátrico liga-os a um aparelho de correção (FOUCAULT, 2013). E, conseqüentemente, é enquanto indivíduos que se entra na escola, no hospital ou na prisão, pois a função das instituições é constituir assujeitamentos, processos de subjetivação, de uma coletividade de sujeitos.

Um tempo que individualiza a serviço de um grupo de produção. A sociedade moderna aprisiona nossa existência uma vez que não se interessa pelo controle espacial dos indivíduos, mas sim pela extração da totalidade do tempo da existência humana. “É preciso que o tempo dos homens seja oferecido ao aparelho de produção” (FOUCAULT, 2013, p. 115). Em outras palavras, o tempo de vida e a vida do tempo são colocados à disposição das instituições de sequestro ao fazer uso de um conjunto de técnicas pelo qual o tempo e o corpo dos homens se tornam tempo de trabalho e força de trabalho, governam os homens. Uma gramática do tempo destinada a normalizar o que fazer, como fazer e para quem fazer e, que por sua vez, de tão familiar não a interrogamos mais. Todo o tempo é codificado e recodificado em função da produção, ou seja, as férias, licenças, recessos, aposentadorias não são pensadas

como tempo de liberdade, mas sim como tempo programado para o consumo e o desejo de permanecer dentro dessa maquinaria.

Em consequência disso, um conjunto de saberes – saber do indivíduo, da normalização, saber corretivo – se multiplicaram nessas instituições transformando-se em formas de poder. Estes saberes e estes poderes se encontram muito mais firmemente enraizados não apenas na existência dos homens, mas também nas relações de produções, eles não se superpõem às relações de produção, mas se encontram enraizado muito profundamente naquilo que as constitui. (FOUCAULT, 2013). Trata-se de saberes sobre “os indivíduos que nasce da observação dos indivíduos, da sua classificação, do registro e da análise de seus comportamentos, da sua comparação etc.” (FOUCAULT, 2013, p. 119), ou seja, saberes tecnológicos, saberes da observação (saber-clínico) que permitirão às instituições cada vez mais ferramentas de controle. Do mesmo modo, acontece com o poder que é polivalente e polimorfo: poder econômico (forma-salário), poder político (forma-ordem), ambos são ao mesmo e um só tempo poder judiciário (forma-decisões) e um poder epistemológico (forma-saber).

Consideremos, nesse momento, a instituição de sequestro escola. Foucault (2013, p. 118) faz a seguinte pergunta: “Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” e afirma que a todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. O sistema escolar é também inteiramente uma espécie de poder judiciário. A manifestação da verdade e os exercícios de poder que atravessam a escola são facilmente percebidos quando pode-se observar um espaço “não somente de apropriação, de extração da quantidade máxima de tempo, mas também, de controlar, de formar, de valorizar, segundo um determinado sistema, o corpo do indivíduo” (FOUCAULT, 2013, p. 117). Contudo, ainda devemos interrogar: como se tem governado as formas de vida (escolares) se não pela extração do tempo de vida? Uma vida inteira escolar sem vida, ou quase sem vida, que também opera pelo tempo de trabalho (tempo de produção) e saberes-poderes são entretecidos em todo momento.

Assim, no cenário do tempo produtivo da escolarização moderna, o tempo livre torna-se severamente ocupado pelas manifestações de verdade do currículo escolar

que determina o que/como estudar e para que/quem estudar; lugar onde o jogo do tempo que se produz é um tempo produtivo, um tempo clichê e, conseqüentemente, insere-se a incapacidade de experienciar algo novo por uma geração nova. Por isso, interrogamos, nas tramas da educação, pelos tempos que escapam, pelas gramáticas de tempos outros que transgridam a gramática dominante. Antes, contudo, devêssemos nos encontrar com os ensinamentos de Sêneca (1991), na atualidade de seu pensamento, para que eles possam nos fornecer algumas pistas: reivindica o teu direito sobre ti mesmo e o tempo que até hoje foi levado embora, foi roubado ou fugiu, recolhe e aproveita esse tempo. (...) Mas a coisa mais lamentável é perder tempo por negligência.

Em outro momento, Sêneca chama a atenção de Lucílio para a seguinte questão:

aproveita todas as horas; serás menos dependente do amanhã se te lançares ao presente. Enquanto adiamos, a vida se vai. Todas as coisas, Lucílio, nos são alheias; só o tempo é nosso. A natureza deu-nos posse de uma única coisa fugaz e escorregadia, da qual qualquer um que queira pode nos privar. E é tanta a estupidez dos mortais que, por coisas insignificantes e desprezíveis, as quais certamente se podem recuperar, concordam em contrair dívidas de bom grado, mas ninguém pensa que alguém lhe deva algo ao tomar o seu tempo, quando, na verdade, ele é único, e mesmo aquele que reconhece que o recebeu não pode devolver esse tempo de quem tirou. Ou ainda, “não posso dizer que não perco nada, mas posso dizer o que perco, o porquê e como (SÊNeca, 1991).

Façamos o exercício. Um tempo para ocupar-se consigo mesmo.

Trata-se de uma prática de cuidado de si sobre o tempo. Precisamos fazer pulsar outras gramáticas do tempo que habitam diferentes formas de vida. Vidas que inventam outras formas de perceber e viver o tempo e habitar o espaço. Podemos pensar em um trabalho de si sobre si mesmo que está além da ideia, simplesmente, nua do cuidado de si, de prestar atenção a si mesmo, de dirigir o olhar a si ou de permanecer acordado e vigilante em relação a si mesmo. Trata-se, de um deslocamento [trajetória, esforço, movimento] do sujeito em relação a si mesmo. O sujeito deve ir em direção a alguma coisa que é ele próprio (FOUCAULT, 2010).

Da *skholé* grega ao Tempo que nos governa e vice-versa...

Nos é dado tempo para fazê-lo nós mesmos.
Jan Masschelein e Maarten Simons, 2013.

Ao direcionar nosso olhar para a noção *skholé* grega encontramos condições de possibilidade de problematizar o presente. O fazer escola na escola da sociedade grega estava amalgamado aos modos de viver o tempo. A palavra *skholé* significa “tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 25). Ao realizar uma digressão é possível afirmar que “a escola é uma invenção histórica da *polis* grega e foi um ataque absoluto aos privilégios das elites de uma ordem arcaica” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 105). Uma vez que, “a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua posição) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26). Um *tempo livre* do tempo ocupado pela família e pela sociedade.

A invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*, como uma questão pública e do “bem comum” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Isso implica que a função da escola se desenrola “não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinando espaço fora da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 36-37). O encontro do público para com o que é de livre uso e o novo constituiu uma experiência escolar, a partir das relações temporais presentes nos processos de escolarização, que faz *abrir o mundo*. Em outras palavras, a escola concebida como um espaço e um tempo para que as *coisas* aconteçam por si mesmas, onde *algo* nos movimenta para além do nosso mundo imediato e potencializa a emergência de um mundo outro. “Aprender, nesse sentido, implica uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo, acrescentando algo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 49).

A relação entre a escola e o *tempo livre*, na sociedade grega, possibilita que a escola não corresponda às expectativas da família ou da sociedade, não siga os manuais curriculares, não possua um destino predeterminado, não funcione na lógica do tempo produtivo, ou seja, a escola não é uma empresa. Trata-se de intervir pela vida

do tempo e um tempo de vida que implica ter tempo para viver. Para Masschelein e Simons (2013), a escola é uma aventureira terra de ninguém onde todos possam se elevar acima de si mesmos e, por isso, um tempo e um espaço é inventado para o seu funcionamento. Contudo, os autores sinalizam que essa democratização do *tempo livre* era também uma pedra no sapato, ou seja, havia o impulso contínuo para domar a escola e restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário.

Ao longo da história da escola sempre houve tentativas de domar a escola e o tempo escolar. Nesse sentido,

talvez não devêssemos ler a história da escola como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como uma história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 106).

Isso porque, desde suas origens, sempre houve e ainda há ataques contra a escola cujo objetivo é tornar sua função produtiva e alinhada às demandas capitalísticas. Além disso, impedir que aconteça a democratização e equalização da escola, pois ao transformar todos em sujeito-aluno coloca todos numa situação inicial equivalente. Em outras palavras, “domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público e do bem comum possibilitados por ela” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 105-106).

Trata-se da transformação da *skholé* grega em instituição-escola, como instituição do século XIX, cujo *tempo livre* foi capturado e tornou-se um tempo ocupado, de forma que nos governe. Somos jogados de volta ao próprio mundo da vida, para usar as palavras de Masschelein e Simons (2013), ou ainda, a escola torna-se o lugar de ganhos individualmente alcançados e de expectativas das famílias e da sociedade. A escola, como sendo uma instituição, é atravessada por discursos que dizem o que a escola deveria ser, a saber:

uma extensão da família, ou seja, deveria fornecer um segundo “ambiente de educação” suplementar ao provido pelas famílias. Outra variante de domesticação da escola reza que ela deve ser funcional para a sociedade, ser meritocrática em seus processos de seleção e, assim, reforçar o mercado de trabalho e proporcionar bons cidadãos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 27).

Estabelece-se o ponto de partida e de chegada como se a vida do sujeito-aluno já estivesse toda vivida. Segundo os autores, a instituição-escola serve a um ideal predeterminado que pode ser preenchido com uma sensibilidade cívica ou religiosa relacionada a uma integração social existente ou a um futuro projetado.

O tempo torna-se ocupado, tempo produtivo, e sua manifestação da verdade e poder nos governa. O que devemos reter é que o tempo [na atualidade do presente] não é algo que você recebe e não é algo que dá; é um *recurso* que pode e deve ser gerenciado, um tempo de prioridades, investimento e retorno (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Essa captura do tempo de vida que coloca nossas vidas como capital humano é a mesma captura que pulsa na forma de vida escolar ao conceber a escola como uma empresa. Segundo os autores, isso esconde uma estratégia de destruição e uma negação ou neutralização do ideal escolar reduzindo a escola a uma instituição prestadora de serviços para o avanço da aprendizagem e, para satisfazer as necessidades e aperfeiçoar os resultados individuais. Diante disso, a educação passa a ser a produção de capital humano que alimenta a maquinaria neoliberal.

Fato este que implica na emergência de problematizar os arranjos, no e do presente, que insistem domar a escola. Trata-se de potencializar uma reinvenção da escola como possibilidade de resistência. Segundo Masschelein e Simons (2013, p. 11), “reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração”. Nesse sentido, um uso do tempo outro é concebido como experiências possíveis do *tempo livre* para praticar na forma de vida escolar. Ou ainda, a pulsão de um tempo outro que acontece no seu próprio desenrolar e não pressupõe que a vida toda já estivesse toda desenrolada, vivida.

Ao gerar visibilidade para as possibilidades de *tempo livre* e deslocá-las para nossas práticas temos que,

o tempo em que a aparentemente muito importante lógica da sociedade da empregabilidade e da eficiência pode ser colocada entre parênteses, temporariamente suspensa para que o indivíduo não seja mais mobilizado, mas lhe seja permitido se preocupar com uma coisa, em um lugar, por algum tempo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 106).

Isso implica em *aventurar-se* para além do seu próprio mundo da vida e intervir por um tempo de si e dos outros para que a vida seja uma verdadeira vida.

Diante disso, podemos recorrer à forma de vida cínica, apresentada por Foucault (2011), e inspirados pela sua prática-vida filosófica, “*alterar o valor da moeda*” (*parakharáttein to nómisma*). Podemos tatear algumas pistas para considerar uma retomada de vivências da *skholé* grega na escola de hoje como uma prática parresíasta, no exercício de um dizer-verdadeiro sobre o tempo. Segundo Foucault (2011), a palavra *Nómisma* é a moeda e *Nómos* é a lei, isso implica que mudar o valor da moeda também é tomar certa atitude em relação ao que é convenção, regra, lei. Contudo, a palavra *parakharáttein* (mudar, alterar) não se trata de desvalorizar a moeda, mas sim que “a partir de certa moeda que traz certa efígie, apagar a efígie e substituí-la por outra que representará muito e permitirá que essa moeda circule com seu verdadeiro valor” (FOUCAULT, 2011, p. 200).

Quando mudamos o valor da “moeda”...

O exercício de um dizer-verdadeiro exige a coragem, a coragem da verdade, para “mudar o valor da moeda” do tempo que vivemos. Trata-se de escandalizar ao extremo para “dar a imagem do que, ao mesmo tempo, admitem e valorizam em seu pensamento e rejeitam e desprezam em sua própria vida” (FOUCAULT, 2011, p. 205). Expõe-se a vida e corre-se o risco de viver na *contraconduta* da lógica de uma sociedade extremamente produtiva, da utilidade, neoliberal. Praticar, continuamente, uma verdadeira vida que não é focada nem na produção e nem na necessidade dos indivíduos, mas que permite experiências que elevam os sujeitos para além do seu mundo imediato e, enfatizam a capacidade da emergência de mundos outros. Para viver uma verdadeira vida como uma vida outra é preciso ter tempo.

Essa tarefa exige uma forma de vida que se coloque de maneira radicalmente outra e que se arrisque experienciar a lentidão, como um ritmo que vai se tornando mais lento, como uma possibilidade de praticar o *tempo livre*. Talvez seja pela lentidão que encontraremos um pulsar do tempo outro, sem que haja um tempo para começar e terminar, sem saber aonde chegar. Devagar não sendo necessariamente devagar, ou melhor, prolongar o presente vivido de modo que as coisas aconteçam em seu

próprio tempo (*tempo giusto*). Nesse sentido, a *prática de si* está em saber quando se deve ir mais rápido ou devagar. Um modo outro de estar no mundo, de pensar, de olhar e de viver as experiências em sua intensidade nos diferentes campos da atividade humana. Afinal, a própria ação de desacelerar em nosso cotidiano já se coloca como um potente desafio, pois, frequentemente, nos incomodamos com a lentidão (com a fala, o jeito devagar das pessoas e o ritmo lento de cidades menores e etc.) e desprezamos o *tempo livre* sempre ocupando com algo para fazer.

Esquecemo-nos da prática de si, do cuidado de si e dos outros, e perdemos de vista os ensinamentos estoicos, apresentados por Sêneca, pois,

é isso o que nos permite, uma vez que tenhamos chegado a esse ponto, não somente descartar, desqualificar todos os falsos valores, todo o falso comércio no interior do qual estávamos presos, mas também tomar a medida do que somos efetivamente sobre a terra, a medida de nossa existência - dessa experiência que é apenas um ponto, um ponto no espaço e um ponto no tempo -, de nossa pequenez (FOUCAULT, 2010, p. 248).

Dito isso, talvez o movimento seja intervir pela re-existência das formas de vida escolares na pulsão de um próprio tempo de vida (escolar) que opere pela via do bem comum, democrática e pública.

Referências

FOUCAULT, M. Verdade e poder. *In*: MACHADO, R. (org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000, p. 1-14.

FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.240-251.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: curso no *Collège de France* (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso no *Collège de France* (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

FOUCAULT, M. Conferência 5. *In*: FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, p. 103-123, 2013.



Unesco
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



Criar Educação, Criciúma, v. 10, nº 2, ago/dez. 2021 – PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

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

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SÊNECA, L. A. **Cartas à Lucílio**. Trad. J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.