

Estética DA PROFESSORALIDADE

Ser professor é como uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. A busca pela formação caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades do sujeito. Se me constituo formador, preciso me abrir para as formas de constituição de mim mesmo e propor situações de experiência que deem suporte para que os alunos também experimentem a si mesmos como professores em formação.

editora **ufsm**

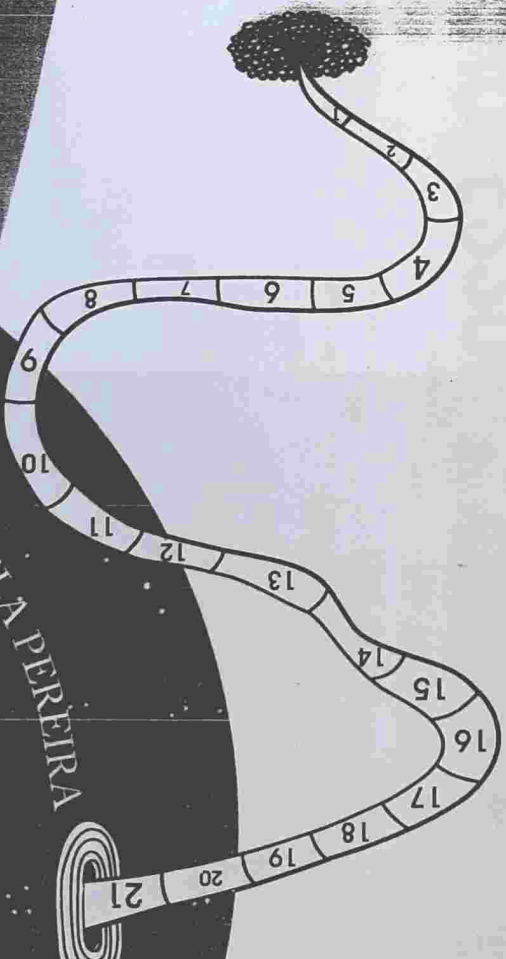


Estética DA PROFESSORALIDADE

MARCOS VILLELA PEREIRA

Estética DA PROFESSORALIDADE

um estudo crítico sobre a formação do professor



MARCOS VILLELA PEREIRA

editora **ufsm**

Como se vem a ser professor? Neste livro, Marcos Villela Pereira encaminha sua investigação no sentido de desvelar algumas atitudes subjetivas que deram forma à sua escolha em ser professor. Ser professor, para ele, é como uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. Assim, a sua busca pela formação acadêmica caminhou no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de especialização do indivíduo. Este livro traz alguns recortes dessa trajetória. O conjunto de capítulos perfaz um quadro em movimento das reflexões que têm praticado e que têm conseguido colocar no papel. Tarefa bem difícil, essa, na medida em que, na maioria das vezes, escrever tem significado lutar contra a dinâmica do conhecimento praticado e vivido, lutar no meio de uma trama de divergências entre o vivido, o pensado, o visto, o dito, o descrito e o escrito.

Estética DA PROFESSORALIDADE

um estudo crítico sobre a formação do professor

MARCOS VILLELA PEREIRA

Estética PROFESSORALIDADE

um estudo crítico sobre a formação do professor

1ª edição
1ª reimpressão



editoraufsm
Santa Maria, 2016

Reitor
Paulo Afonso Burmann
Vice-Reitor
Paulo Bayard Dias Gonçalves
Diretor da Editora
Daniel Arruda Coronel

Conselho editorial

Antonio Guilherme Schmitz Filho
Daniel Arruda Coronel (Presidente)
Darcy Roberto Fidler
Fabiano Geremita
Félix Parret
Lawrence Flores Pereira
Liliana Essl
Luciano Miranda Silva
Marcos Piccin
Marcus Vinicius Tres
Marilda Oliveira de Oliveira
Patrícia de Moraes Costa
Rogério Ferrer Koff
Roni Blume
Shani Carvalho Ceretta

Coordenação editorial
Maristela Bürger Rodrigues
Revisão de texto
Maristela Bürger Rodrigues e Tagiane Mai (bolista)
Projeto Graf e Diagramação
Rita Motta - Ed. Típo da Ilha
Capa
Rita Motta - Sobre desenho de Margareth Vieira

Histórico de impressões
1ª edição: 2013 - Reimpressão: 2016

P436e	Pereira, Marcos Vilela
	Estética da professoralidade : um estudo crítico sobre a formação do professor / Marcos Vilela Pereira - Santa Maria : Ed. da UFSM, 2016. 248 p. : il. ; 21 cm. ISBN 978-85-7391-195-4
	1. Educação 2. Ensino 3. Filosofia da educação 3. Estética 4. Formação de professores I. Título
	CDU 37.011.31 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt - CRB-10/737
Biblioteca Central da UFSM



editoraufsm

Direitos reservados à
Editora da Universidade Federal de Santa Maria
Prédio da Reitoria - Campus Universitário
Camobi, 97105-900, Santa Maria, RS
Fone/Fax: 55 3220-8610 /8115
E-mail: editoraufsm@gmail.com
www.ufsm.br/editora

Sumário

Prezada leitora, prezado leitor.....	9
Nota ao leitor.....	11
Apresentação.....	13
1 Problematização	21
1.1 Meus quadros de referência: os mundos de Foucault, Deleuze e Guattari.....	21
1.2 Sobre identidade e diferença na formação do professor.....	35
1.3 A autobiografia e seus perfis genealógico e cartográfico.....	38
2 Demarcação	47
2.1 Meus quadros de prática: onde se exerce a minha professoralidade.....	47
2.2 Alcance do meu olhar investigativo.....	48
2.3 Algumas razões pela escolha metodológica.....	51
3 Caminhos da microestética	57
3.1 Sobre dois tipos de aula: indícios de práticas possíveis.....	57
3.2 Sobre os procedimentos metodológicos da autobiografia: os caminhos formais.....	60
3.3 Duas dimensões do exercício da memória: uma tentativa de ressignificação.....	67

3.3.1 A memória retentiva.....	68
3.3.2 A memória projetiva.....	75
3.4 Sobre a estética: outra tentativa de resignificação.....	80
3.4.1 A macroestética.....	81
3.4.2 A microestética.....	109
4 A exploração da metáfora como estratégia crítica.....	137
4.1 Um pouco sobre as metáforas e seu uso como estratégia.....	142
4.2 Entendimento da disciplina como limite da crítica.....	150
5 A estética da professoralidade.....	169
5.1 Heterogênesse e formação de professores.....	174
5.2 O professor: fábula de um personagem não muito fictício.....	194
5.3 Aventuras no percurso de formação: meus jogos de trilha.....	208
5.3.1 As tartaruginhas marinhas.....	210
5.3.2 A espiral da professoralidade.....	216
5.3.3 O <i>utroborus</i> ou De como entrar e nunca mais sair.....	224
Bibliografia.....	233

*O tempo presente e o tempo passado
estão ambos talvez presentes no tempo futuro.
E o tempo futuro contido no tempo passado.
Se todo o tempo é eternamente presente,
todo tempo é irredimível.
O que poderia ter sido é uma abstração
que permanece, perpétua possibilidade
.....
Vai, vai, disse o pássaro: o gênero humano
não pode suportar tanta realidade.
O tempo passado e o tempo futuro,
o que poderia ter sido e o que foi,
convergem para um só fm, que é sempre presente.*

(T. S. Eliot, Quatro quartetos)

Prezada leitora, prezado leitor,

Depois de muito tempo – muito mesmo – escrevendo diferentes versões para prefaciar este texto fascinante e aguardado de Marcos Villela Pereira, rendi-me mais uma vez à metáfora das trilhas, de que gosto tanto, para fazer deste prefácio um combinado para uma brincadeira. O jogo é o de trilha, mas a trilha se define num quebra-cabeça que precisa ser montado. (Ou seria o contrário – o jogo é o de quebra-cabeça e a trilha se revelará no encaixe das peças?). Algo me diz que pode ser as duas coisas, mas vou escolher uma para começarmos a jogar. A proposta é que você leia e escolha uma das duas citações abaixo, tendo claro que a sua escolha é a sua senha para ingressar na trilha. Mas a sua escolha também pode ser a primeira peça do quebra-cabeça que você vai montar para conhecer a trilha. A autoria das citações ficará no anonimato, como cuidado para não influenciar as escolhas. Agora só falta o seu consentimento para começar a jogar.

“Aprendi que um sujeito é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recordes instantâneos de uma trajetória existencial.”

– Agora, Leonard, diga-me por que assume as características das pessoas?

– É seguro.

– Como assim? Como assim, seguro?

– Seguro. É seguro ser como os outros.

- Você quer se sentir seguro?
— Quero que gostem de mim. [...] Queria tanto que gostassem de mim. Queria ser como os outros, não me destacar.”

Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Nota ao leitor

Este livro é o resultado de uma severa revisão (acréscimos, modificações e supressões) da minha tese de doutorado, intitulada *Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*, defendida no Programa Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). A tese foi realizada com orientação de Ivani Catarina Arantes Fazenda e coorientação de Suely Belinha Rolnik. Agradeço deveras as duas, bem como a Alípio Márcio Dias Casali, Lucimar Bello Pereira Frange e Her(Menga)lda Alves Lüdke, que contribuíram muito para a elaboração desta versão.

Agradeço a revisão crítica feita por Ana Maria Faccioli Camargo, bem como as intervenções de Gabriel de Andrade Junqueira Filho, Valeska Maria Fortes de Oliveira e Marilda Oliveira de Oliveira.

Em especial, agradeço à Margaretth Vieira, pelos desenhos das trilhas no último capítulo.

Também agradeço a algumas pessoas muito especiais que foram, ainda são e continuarão sendo cúmplices dessa minha trajetória.

Marcos Villela Pereira

Apresentação

Uma questão que há muito tempo me tem perseguido (e que eu persigo) é o *como se vem a ser professor?* Decidi, depois de escapar dela tantas vezes, fazê-la o mote deste estudo. Tornado personagem central, chamo *professor* o sujeito que se produz em uma prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, em uma prática de educar. Não quero o *educador*: este seria qualquer sujeito que educa e, nessa medida, todos o somos. Aquêle primeiro, além disso, é alguém que escolhe esse caminho como via de percurso no mundo. Talvez, de certo modo, o que venho a dizer seja cabível aos médicos, marceneiros, empresários... Mas creio que só dirá respeito ao devir-professor que esses profissionais trazem. O que digo não é genérico *a priori*. Mas não é hora, ainda, de entrar nessa discussão. Mais tarde, ainda no primeiro capítulo, dou conta de falar um pouco mais dessa condição de professor, dessa professoralidade, entendida como uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si.

Enfim, meu desejo era poder pensar aquela questão inicial como uma escolha construída, e não como ponto de chegada de uma prescrição formal ou o resultado de um percurso acadêmico, apenas. Meu olhar está dirigido, então, para a subjetividade do professor: encaminhei minha investigação no sentido de desvelar algumas atitudes subjetivas que davam forma a essa escolha.

Porém, deparei-me com um grande desafio: ao utilizar minha própria prática, minha própria história como fonte de pesquisa, passei a andar sobre o fio de navalha que é o relato

autobiográfico. O grande risco que se encontra aí é o risco de queda no relato confessional e no narcisismo, ao relevar as experiências individuais. Debatí-me quase todo o tempo contra isso. Acho que consegui escapar. Sobre tudo porque a investigação autobiográfica tem por objetivo a explicitação dos processos de constituição de si e, na medida em que persigo a produção permanente da condição de professor, esse processo é coletivo.

Assim, este trabalho diz muito de mim. E, ao dizer de mim, diz dos outros, na medida em que pode ser lido como uma grande metáfora da professoralidade. Enfrentei a estranheza de certos conceitos, os quais procurei decodificar e ressignificar, embora ainda os perceba incompletos e, por vezes, ambíguos. Porém, essa ambiguidade faz parte do processo de diferenciação que descrevo, ela habita minha figura presente e constitui-se a porta aberta para o movimento. Procurei não deixar pesar deveras o lastro teórico, mas isso me é inevitável... Por vezes, o texto deixa o leitor sem fôlego. Mas... Como atenuar o que precisa ser dito? A alternativa que vislumbrei foi entremear constantemente a análise conceitual com rastros de subjetividade, abusando das metáforas.

Minha trajetória é alguma coisa um tanto conturbada e controversa. Academicamente falando, considero que tudo começou no curso de Filosofia. Entretanto, minha história anterior remonta a um tempo de deslizamento por dentro e por entre as práticas desencontradas do teatro amador, do livre pensar e das rodadas de conversa características do final da década de 70. O recurso à Filosofia, tomada de um modo mais institucional, foi uma alternativa que considero razoável, no sentido de trilhar um caminho que me levasse ao encontro de mim mesmo. Fazer Filosofia significava, antes de tudo, fazer-me presente, colocar-me empare com minha potência de ser vivo, contemporâneo de mim mesmo. Não significou reger. Ao contrário, possibilitou-me descobrir que não existem regras para vir a ser. Aliás, regras existem. Mas meu interesse era poder compor minha trajetória de um modo peculiar.

A Filosofia me ensinou os primeiros passos do jogo de espelhos que é possível fazer nas práticas cotidianas. Movido pelo espírito da contestação e da transgressão, meu grande objetivo era ser diferente. Entretanto (e isso eu só fui aprender com o tempo), o que eu buscava, ao contrário de *estabelecer-me* como diferente, era como *produzir diferenças* em mim.

O final dos anos 70 foi marcado, por um lado, pelo direcionamento dado pelo regime militar (a censura, os medos, enfim); por outro lado, vivíamos a iminência da Abertura, da Anistia. O quadro, produzido pela coincidência de, pelo menos, esses dois vetores gerava um impulso na direção do desconhecido. Não queríamos estar como estávamos, mas, diante de nós, não havia nada concreto. Minha geração nasceu e se criou sob o signo do regime militar. Não tínhamos parâmetros sobre outra realidade, a não ser pelo relato dos mais velhos, pelas publicações clandestinas, pela poesia, pelos textos de teatro, pelo que conseguíamos acessar em meio ao obscurantismo da época. As utopias apareciam manifestas na emergência dos partidos de esquerda, no fim da censura, na *liberdade*. Porém, percebo que buscávamos a substituição de um *status quo* por outro, sem alterar o modo de produção de nós mesmos; queríamos outra realidade, outra circunstância. De certa forma, sabíamos que tínhamos que fazê-la com nossos próprios meios. Mas como? Com que garantias? Com que modelos?

A Filosofia surgiu, inicialmente, como caminho de exercício reflexivo. Refletir sobre o mundo, sobre o Ser, sobre os entes. Satisfazia-me em estudar as concepções de mundo e a história do pensamento (de Platão a Wittgenstein, de Santo Tomás a Marx), gostava de especular as questões da existência e exercitar o pinga-fogo da sala de aula, tanto com meus colegas de classe quanto, mais tarde, com meus alunos de graduação.

Aos poucos, porém, percebi que a Filosofia *pura* não me levava a lugar nenhum. Despendia um esforço intelectual enorme, mas não saía do lugar. Faltava *vida* naquele trabalho todo.

Foi quando percebi a distância que havia entre *fazer* Filosofia e *falar sobre* Filosofia. Eu vinha falando sobre Filosofia, mais do que fazendo Filosofia. Fazer Filosofia significa produzir o presente, diz Foucault. Significa apoderar-se dos modos de produção de si mesmo, produzir conceitos que sustentem a fabricação da própria vida. Nesse sentido, iniciei algumas incursões em outros campos, paralelos (sobretudo, na Psicologia). Trabalhei com formação de psicólogos, descobrindo o desafio de introduzir a prática conceitual no percurso de formação profissional. Evidentemente, não há novidade nisso. A novidade era para mim. A novidade era *eu*, exercitando a prática de pensar não mais sobre as coisas, mas as próprias coisas. Foi, então, que enveredei pelo caminho da Arte.

O trabalho com Arte possibilitava uma dupla realização. De um lado, ao trabalhar a Filosofia aplicada, consolidava a possibilidade de *fazer* Filosofia. De outro lado, apropriava-me, progressivamente, de um repertório que me possibilitou, mais tarde, desenvolver melhor os conceitos de Estética e de obra de arte, necessários ao meu trabalho atual. Ou seja, incursionar por um novo campo de saber deu margem à consciência de uma interdisciplinaridade concreta, resultante do trabalho filosófico articulado com a educação estética. Melhor: abriu-me os olhos para a constituição da prática estética como via privilegiada de autoformação do sujeito.

Aqueles discursos, com os quais entrava em contato, sobre o fazer do artista, a criação, as dimensões da obra de arte, começaram a aparecer-me como potencialmente cabíveis para o arte-educador, isto é, a experiência da radicalidade do processo de criação, por exemplo, era fundamental na ação do professor de arte (tanto no que se refere à sua *performance* profissional quanto à autoformação). Desse modo, ao mesmo tempo que investia na formação acadêmica do arte-educador, fui penetrando no universo da militância, do trabalho com as associações da categoria (primeiro, a Associação Gaúcha de Arte-educadores [AGA] e,

depois, a Federação de Arte/Educadores do Brasil [FAEB]). Foi um tempo de percorrer o Brasil lutando pela questão dos arte-educadores, aprendendo jeitos de trabalhar, conhecendo experiências, fazendo ponte entre o governo federal e nossa realidade, assessorando projetos, enfim. Foi um tempo de investimento na ação política. Aprendi que Educação, Estética, Política e Ética são campos inseparáveis da vida humana. Aprendi que um sujeito é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recortes instantâneos de uma trajetória existencial.

Um mérito que aponto, nesse percurso, é o de ter estado produzindo a imantação de diferentes campos de práticas e, nessa medida, estar promovendo a consolidação de uma alternativa interdisciplinar para a formação de professores. Minhas práticas, passadas e presentes, conviviam em um *continuum* de articulação. Formar professores passava a ser um exercício resultante da conexão do saber pedagógico, do saber filosófico, do saber estético, do saber político, do fazer Educação, do fazer Filosofia, do fazer Estética e do fazer Política, todos colocados no interior de um contexto dinâmico, histórico. Não havia, na realidade, dicotomia entre teoria e prática. Mais e mais, a noção foucaultiana de história tomava corpo em mim. Para Foucault (e eu não canso de repetir), a história “não tem por fim encontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos [...] ela pretende fazer aparecer todas as discontinuidades que nos atravessam” (FOUCAULT, 1993b, p. 35). Ou seja, ela “não diz o que somos, mas aquilo de que estranos em vias de diferir” (DELEUZE, 1992, p. 119). Em suma, formar professores estava indo para além do formar agentes educacionais. Progressivamente, ampliava essa dimensão no sentido de pensar na produção da subjetividade. Minha existência era um trânsito por segmentaridades que me constituíam.

Ser professor aparecia, para mim, como uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. E a busca pela formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo. Se me constituía formador, precisava abrir-me para as formas de constituição de mim e, como em um procedimento alquímico, aprender a propor situações de experiência de si que dessem algum suporte para que meus alunos experimentassem a si mesmos.

Ao contrário de perseguir o *perfil profissional* do professor ou, da mesma forma, construir a *identidade* do professor, meu trabalho dirigiu-se pelo viés da produção de diferenças. Tornar-se professor, em última análise, significa uma diferença na história de cada sujeito. E, para fugir da captura pelo estereótipo formal, do identitário, é cada vez mais fundamental assumir o risco da experimentação de si.

Voltei-me, então, como recurso de sistematização dessa proposta, para o trabalho específico com formação de professores: foi quando iniciei o trabalho com Didática, Metodologia do Ensino e Prática de Ensino nos cursos de Pedagogia, Educação Artística e Filosofia.

Cada novo semestre letivo significava o início de nova investigação. Os parâmetros teóricos mudavam devagar. Raros intelectuais davam conta de pensar o que eu pretendia. Precisei, lentamente, constituir meu campo de referência artesanalmente. Por outro lado, ia tentando dar conta das mudanças vertiginosas que significavam o ingresso de uma nova turma, as mudanças sociais e políticas do país, as mudanças institucionais das escolas etc. Cada semestre implicava desencadear uma nova pesquisa, tentando concatenar a avaliação do período anterior com as novas proposições para o período que iniciava.

Evidentemente, o ponto de partida e referência sempre foi a minha própria prática. A cada descoberta, a cada atropelamento sofrido (em virtude do atravessamento por alguma força vinda do contexto ou pelo brusco despertar de forças adormecidas em mim), havia que esperar a poeira baixar e tentar tomar as rédeas da minha vida. Todo momento desse tipo implicava uma transformação, uma produção de diferença, isto é, o abandono da formação existencial que vinha praticando, a conseqüente projeção no vazio de mim e o trabalho de constituição de uma nova formação existencial, que perduraria até um novo abalo. Essas experiências é que serviram de referência tanto para que eu entendesse e compreendesse como acontecia a produção de mim mesmo quanto para pensar proposições viáveis para a consecução do projeto de formação que eu pretendia. Ser professor/formador não estava separado de ser o que eu vinha sendo. Profissional ou pessoal, tudo dizia respeito a um único sujeito que experimentava a segmentaridade, a descontinuidade e a prática de si como algo singular.

Aliás, nada disso é passado, tudo continua. Estou vivendo um momento de sistematização desse pensamento e dessa prática pela via da escrita deste ensaio. Uma das coisas mais importantes que pude aprender, nessa trajetória, foi a não ter medo de perder de vista um estado de coisas seguro e consolidado cada vez que sofro um abalo. Aprendi que é assim mesmo, que a gente perde os pedaços não no sentido de desintegrar-se: somos um complexo muito grande de práticas simultâneas e, a cada processo de desfazimento de si, sobrevivem resíduos que garantem uma referência retentiva, de memória, que não deixa a gente enlouquecer. O desfazimento é um processo absolutamente coerente com a existência em movimento que tenho propugnado, junto com tantos companheiros (tanto na universidade quanto na vida) e parceiros teóricos. Faz parte. É o momento de interrupção de uma nova formação existencial. Porque todo desfazimento vem acompanhado de um refazimento, de um novo fazimento em que o sujeito, ao

lado de reiterar certos aspectos de si, agrega, inventa, incorpora ou reatranja outros tantos.

Tenho vivido constantemente a experiência mortal de virar do avesso, como diz Ana Cristina César. E posso assegurar que essa morte significa o colapso de uma forma já obsoleta, tempo precedente ao nascimento de uma nova forma, nem melhor nem pior que a anterior. Diferente, apenas. Ao mesmo tempo que re-ferço e reitero certos modos de ser, experimento o fim, a transformação e o novo arranjo de outros.

Este livro traz alguns recortes dessa trajetória. O conjunto de capítulos perfaz um quadro em movimento das reflexões que tenho praticado e que tenho conseguido colocar no papel. Tarefa bem difícil, essa, na medida em que, na maioria das vezes, escrever tem significado lutar contra a dinâmica do conhecimento praticado e vivido, lutar no meio de uma trama de divergências entre o vivido, o pensado, o visto, o dito, o descrito e o escrito. Penso que, ao lê-lo, o leitor vai aperceber-se do que estou apontando.

1

Problematização

1.1 Meus quadros de referência: os mundos de Foucault, Deleuze e Guattari

Como é que se é professor? Como é que alguém se torna professor? Por que tornar-se professor? Por que ser professor? Como é que se dá essa escolha, essa decisão? Como se opera/naliza isso no sujeito? Minha intenção é investir na problematização desse tema: a professoralidade. Meu ponto de partida é a ideia de que não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor. Não é, igualmente, pelo fato de ser contratado por uma escola ou universidade e, com o aval da instituição, vir a exercer a carreira docente que alguém se torna professor. Volto a perguntar: como é ser professor?

O caminho mais adequado, a meu ver, para realizar o intento de investigar a professoralidade do professor é, seguindo os passos de Foucault, problematizar a questão pondo diante de si as perguntas *como se é professor?*, *como é ser professor?* e *por que se é professor?*, em vez de perguntar *o que é ser professor?* Pretendo desencadear essa reflexão a partir de um mergulho em meu próprio processo de constituição como professor. Quero, a partir da investigação de mim mesmo, chegar a algumas clareiras e alguns conceitos. Não sei se, propriamente, *chegar a* ou, mais especificamente, *produzir, enunciar* alguns conceitos durante essa trajetória. Minha

pretensão é ter como referência constante um relato autobiográfico, o qual visitarei e ao qual recorrerrei constantemente. Entretanto, não vou, neste livro, apresentá-lo por inteiro. Limitar-me-ei a expor alguns recortes que julgo exemplares (senão metafóricos) de aspectos que estarei analisando. Talvez incorra no erro de ser mais confessional do que se tivesse apresentado o relato, uma vez que o exposto revela o engendramento de mim mesmo... Minhas análises pretendem levar a uma compreensão da professoralidade do professor. Entretanto, quem é esse personagem, o “professor”, senão eu mesmo? Assim, o que quero demarcar é que procurarei evitar narrativas e descrições de *faits meus*. Vou em busca dos *acontecimentos* que suscitaram e foram suscitados por esses fatos. Talvez, com isso, como afirmei algumas linhas atrás, esteja revelando mais de mim do que se fizesse a narrativa e a exposição dos episódios. Não vejo saída. Não tenho outra saída.

Minha escolha pelo expediente da problematização se justifica, sobretudo, pela própria natureza *www.e* texto, que pretende investigar modos de produção de diferenças no percurso de constituição do professor. Não estou em busca da *identidade* do professor. Tampouco da essência ou da universalidade de uma condição de prática que considero culturalmente produzida. Vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo. Por isso não é cabível perguntar *o que é ser professor*. Essa pergunta estaria me encaminhando para a definição, para o enquadre de um modo de ser essencial quando, de fato, ele é contingente, além de circunscrever a escolha a um universo particular, uma individualidade, quando, de fato, a escolha se dá no mundo, numa coletividade. Por isso, quando me refiro ao sujeito ou ao professor, especificamente, estarei sempre remetendo ao sujeito-em-prática, dentro de um estrato social, dentro de uma coletividade.

O que quer que se venha a ser é, em qualquer caso, resultado de certa circunstância de potencialidades presentes no campo de

imanência do sujeito e, conseqüentemente, pode resultar de uma escolha que o sujeito faz diante de certo quadro existencial dado. O campo de potencialidades é a zona virtual produzida pelo entrecruzamento de diferentes vetores de forças que, por isso mesmo, está preñe de devires que poderão ser atualizados tanto em função da própria pressão intrínseca do quadro de forças quanto por uma deliberação do sujeito em abrir caminho e dispor-se a deixar aparecer em si um vetor de diferença, ainda que desconhecido e pouco elaborado. A realidade, como afirma Yves Lenoir, “não é mais do que um caso particular do possível, um momento efetivamente desenvolvido do possível” (LENOIR, 1995, p. 3). É necessário, aqui, reinventar essa colocação e dizer que o *possível* é um espectro finito, enquanto o *potencial* é infinito... A realidade, assim, é o estrato atualizado de um conjunto de potencialidades, tornado possível pelo estrato histórico, cultural, coletivo. O que estamos sendo é uma parcela atualizada das possibilidades que nos circunscreve. O embate reflexivo se dá, de certa forma, entre “o que poderia ter sido e o que foi” (ELLIOT, 1981, p. 199), isto é, as potencialidades são infinitas e o sujeito é a atualização de certa *fig.w.4*, uma entre as possíveis, desse campo. Agora, o que me interessa é como se dá essa atualização: se por escolha ou por determinação. Ter vindo a ser professor, estar sendo professor é a atualização de uma dentre inúmeras potencialidades que perfazem o campo da subjetividade. Porém, *como* isso se deu? Como isso se dá? Como isso se sustenta? *Por quê?*

Pretendo que este texto percorra o caminho da genealogia das práticas professorais. Pretendo, dentro do possível, trilhar algumas vias metodológicas desenvolvidas por Foucault no conjunto de sua obra: de início, proponho a problematização já apontada (perguntando o *como* e o *porque*). Desejo aproximar-me, por um lado, dos procedimentos genealógicos, tendo como suposto básico a ideia de que genealogia é uma forma de escurta da realidade e a consideração de que por trás das coisas não se revela uma

essência, mas as relações de poder que as possibilitaram. Por outro lado, desejo aproximar-me dos procedimentos arqueológicos, os quais buscam explicitar a constituição, as regras de formação dos discursos, normas e representações sobre o professor (regras históricas, sociais, culturais). A seguir, avançando com a narrativa e a análise, pretendo produzir uma cartografia dessa professoralidade, tendo em consideração uma experiência de hibridização das concepções foucaultiana, deleuziana e guattariana de análise de práticas. Da minha própria prática, para ser mais preciso. Assim, julgo necessário apresentar, ainda que sumariamente, um quadro geral dessas concepções, com vistas à demarcação do plano de referência que utilizo.

Como se produz essa coisa chamada realidade? Um dos grandes ensinamentos que nos legaram esses mestres do pensamento contemporâneo é a ideia de que a realidade atual é produzida a partir de um campo de virtualidades e importa mais entender como se articulam esses campos (uma dimensão atual e uma virtual) do que como se definem.

Talvez um bom começo seja evocar, aqui, as ideias de Simondon (1989), vastamente trabalhadas por Deleuz, e, respeito dos processos de individuação, isto é, de como o *vivo* se configura em estados individualizados e singulares de ser. Recorro a esse caminho não porque queira discutir sobre “o universo e todas as coisas”, mas porque, de outra forma, desejo abrir a reflexão percorrendo esse raciocínio desde a raiz. Se não estivermos atentos, desde já, à constituição de seres individualizados, talvez não seja possível chegarmos aos modos de subjetivação.

Buscar a raiz, aqui, não tem nada a ver com fazer a exegese dos conceitos. Buscar a raiz significa ser radical, ser trágico, trabalhar com a crueza dos elementos que entram em jogo, investindo na tarefa impossível de mapear todos os quadros possíveis. Como os quadros estão em permanente movimento, a potencialidade infinita é patente. Ainda assim, é essa potencialidade que persigo.

Buscar a raiz significa que vou esboçar, demarcar cada passo do meu caminho com uma conceituação o mais clara possível, a fim de levar o leitor a ler o que está escrito, em vez de suscitar esforços de ler significados ocultos naquilo que escrevo.

As ideias sobre produção de subjetividade não são meras concepções prescritas aleatoriamente. São ideias criadas a partir da constituição de um universo de referência deveras complexo, produzido por esses autores citados com vistas a compreender (mais do que definir) como se produz o real. Começar pela individuação é uma alternativa que, de saída, dá-nos a dimensão de como o ser individualizado se constitui como diferença, como diferenciação do ser vivo. Segundo Simondon (1989, p. 12),

o indivíduo será tomado como uma realidade relativa, certa fase do ser que supõe uma realidade pré-individual e que, mesmo após a individuação, não existe sozinha, pois a individuação não esgota de uma vez os potenciais da realidade pré-individual, e de outra parte, o que a individuação faz aparecer não é somente o indivíduo mas o par indivíduo-meio. O indivíduo é assim relativo em dois sentidos: porque ele não é todo o ser, e porque ele resulta de um estado de ser em que ele não exista nem como indivíduo nem como princípio de individuação.

Ou seja, a primeira informação que depreendemos daí é a de que o ser individualizado não é um recorte estagnado do ser, mas, bem ao contrário, é uma fase dele. Eis o primeiro traço que nos indica a necessidade de pensarmos a imanência como o plano onde se produz a individuação (e, depois, a subjetivação). O processo de individuação responde a um arranjo de condições intrínseco ao próprio ser vivo. A individuação não é uma atribuição que vem de fora, a realização de um princípio transcendente ou *a priori* aplicado ao vivo. Acompanhando seu raciocínio, vamos considerar, em primeiro lugar, que o ser não é substância

nem matéria nem forma, mas “sistema tensionado, supersaturado, além do nível da unidade, não consistindo somente em si mesmo” (SIMONDON, 1989, p. 12). Sua condição é *de vir*, é *vir-a-ser*. O *de vir* é o modo de ser mesmo do ser. O ser é um complexo sistema de potenciais, latências elevadas à enésima potência, em estado de equilíbrio metaestável, incompatível consigo mesmo. Metaestabilidade é o estado de um sistema longe do equilíbrio (seja estável, seja instável), um sistema com uma grande quantidade de energia potencial (potência de *de vir*), com certa ordem (provisória) e um elevado grau de entropia: a tensão presente é como um tiro prestes a disparar, cujo gatilho é a interferência de alguma força nova ou o rearranjo das forças já dadas. Acionado o gatilho, o sistema se incompatibiliza e, em função da entropia, se defasa. O colapso produzido pelo acontecimento no interior do sistema exige uma resolução imediata, e essa resolução é a individuação.

O ser no seio do qual se processa uma individuação é aquele em que uma resolução aparece pela reparição do ser em fases; o *de vir* [...] é dimensão do ser, modo de resolução de uma incompatibilidade inicial rica em potenciais. A individuação corresponde à aparição de fases no ser, as quais são as fases do ser. (SIMONDON, 1989, p. 13).

Mais radicalmente, Simondon (1989) afirma que

o indivíduo vivo é sistema de individuação, sistema individualizante e sistema individualizando-se, isto é, o vivo conserva em si uma atividade de individuação permanente (p. 16-17).

Isso nos dá a dimensão de que o *de vir* não é *de vir* do ser individualizado mas *de vir* de individuação do ser. (p. 24).

Ou seja, devemos considerar que o indivíduo vivo é ator e teatro de individuação ao mesmo tempo, que o *de vir* significa

uma sucessão permanente de acessos de individuação, surtos, conjunto de saltos, de metaestabilidade em metaestabilidade (SIMONDON, 1989, p. 20).

Atente-se ao fato de que o ponto de partida, quando pensamos o aparecimento do indivíduo, é a simultaneidade indivíduo-meio. Portanto, estamos falando, o tempo todo, na ordem da coletividade. O indivíduo, porém, não é substância nem parte do coletivo: “o coletivo intervirém como resolução da problemática individual, o que significa que a base da realidade coletiva está já parcialmente contida nos indivíduos, sob a forma de realidade pré-individual que permanece associada à realidade individual” (SIMONDON, 1989, p. 20). Contudo, ao pensarmos o sujeito, um sujeito que problematiza constantemente sua condição individualizada, que vive a necessidade de articular campos existentes para suprir a insuficiência de suas funções vitais em dar conta de tudo que o coletivo suscita, que vive a necessidade da constante ressonância entre o físico e o coletivo, vemos aparecer a dimensão do *psiquismo* como uma resposta, como uma alternativa de individuação no social, como uma “abertura para o coletivo transindividual” (DELEUZE, s.d.). Em suma, assim como a individuação é um processo que articula simultaneamente a existência de indivíduo e meio, a subjetivação articula sujeito e coletivo social. Sujeito e coletivo social não são realidades diversas, separáveis: sua condição de possibilidade é a coincidência, eles são correlativos. Um não transcende o outro.

Recorrerei a Deleuze e Guattari, mais precisamente ao terceiro capítulo do primeiro volume de *Mil platôs* (“A geologia da moral”), no qual eles apresentam o desenvolvimento dessa concepção utilizando uma metáfora para dar conta dessa complexidade. “Deus é uma lagosta”, afirmam (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 54), tentando dizer que a realidade estratificada é um complexo de “fenômenos constitutivos de dupla articulação” (p. 54). Os estratos, essas figuras visíveis, constitutivas do mundo

visível, são resultantes de “matérias formadas, de intensidades aprisionadas, singularidades fixadas em sistemas de ressonância e redundância” (p. 54). As instituições, sejam sujeitos individuais ou coletivos, sejam gentes ou organizações de gentes, são estratos. São desacelerações, densificações das forças que compõem o mundo, capturadas, figuradas, codificadas. São territórios constituídos, como um território demarcado por um gesto que desenha um círculo no ar: até movimentar-se o braço, o ar era um plano informe e sem demarcações, sem circunscrições; quando o círculo se desenha, constitui-se um campo, um lugar então visibilizado. Assim, o plano de consistência, pleno de virtualidades, vivo e informe, desacelerado, se adensa, se dobra e figura um estrato. “Chamava-se matéria o plano de consistência ou o Corpo sem Órgãos, quer dizer, o corpo não formado, não estrutificado ou desestratificado, e tudo o que escorria sobre tal corpo, partículas submoleculares e subatômicas, intensidades puras, singularidades livres pré-físicas e pré-vitais.” (p. 57-58). Essa matéria não formada vive de acontecimentos. Ela é um universo invisível, imamente aos estratos, simultâneo a eles, constituído por eles e constituinte deles. Cada encontro de corpos formados (ideias, pessoas, objetos, instituições) resulta de e produz movimento de forças. Corpos formados que se aproximam, afetam-se e essas afecções produzem acontecimentos que apelarão por novas figuras, por mudanças nos estratos (SOUZA DIAS, 1995). Por exemplo, quando leio um livro, assisto a uma palestra, participo de uma manifestação política ou exponho-me ao Sol, afeto e sou afetado por isso. Essas afecções produzem, no plano de consistência, novos movimentos. As afecções são encontros de forças que geram novos desenhos nos mapas virtuais (isto é, produzem marcas novas, reacendem marcas dormidas, geram novas figuras) que vão pressionar as figuras estratificadas e levá-las à dissolução, ao desfiguramento, para, logo a seguir, suscitar a constituição de novas figuras, ou seja, modificações nos estratos. Um estrato está

sempre colado em outro e outro e mais outro. A realidade visível é uma rede de estratos. Cada ponto de contato entre os estratos tem, pelo menos, duas faces: uma voltada para os próprios estratos que conecta e outra voltada para o plano de consistência (DELEUZE, GUATTARI, 1995a).

A metáfora da lagosta é utilizada para compreender os estratos como duplos, como uma dupla articulação. Esse modelo se inspira em Hjelmslev, quando ele rompe com a articulação clássica conteúdo/forma e instala o duplo conteúdo/expressão, abrindo caminho para pensar que cada elemento desse par se duplica, por sua vez, em dois outros elementos em par: forma/substância. Isto é, o conteúdo tem uma forma e uma substância, assim como a expressão os tem. Porém, não confundindo mais conteúdo e expressão com significado e significante (DELEUZE, 1991b; DELEUZE, GUATTARI, 1995a). Esse dispositivo analítico é elementar na análise genealógica de Foucault e nas esquizoanálises de Deleuze e Guattari.

No caso desses últimos, tomamos como ponto de partida o Corpo sem Órgãos, o informe, o fora, esse não lugar habitado por singularidades, pela matéria não formada. A dupla articulação diz respeito a certas partículas, unidades moleculares ou *quasemoleculares metastáveis (substâncias)* às quais é imposta “uma ordem estatística de ligações e sucessões (formas)” por um lado; por outro, trata-se de instaurar “estruturas estáveis, compactas e funcionais (formas) a fim de constituir compostos molares onde essas estruturas se atualizam (substâncias)”. Ou seja, trata-se de pensar que as substâncias “não passam de matéria formada, e as formas implicam um código, modos de codificação e descodificação” em que a primeira articulação diz respeito ao conteúdo e a segunda, à expressão (DELEUZE, GUATTARI, 1995a, p. 54-55). Conteúdo e expressão são as duas variáveis de uma função de estratificação, dizem os autores. Ou seja, a matéria pura é informada, se adensa, se intensifica e gera um estrato. Essa estratificação

responde a uma dupla articulação: por um lado, em função das conexões entre as forças, alguns pontos singulares são ativados, num ato de diferenciação. São pulsares, pontos de potência máxima (aquelas unidades quase moleculares metestáveis) que se alinham em uma curva integral, uma linha de atualização, uma linha de devir (aquela ordem estatística de ligações e sucessões). Dessa maneira, produz-se o conteúdo de um estrato. Simultaneamente, essa integralização demanda uma *dobra*, ou seja, demanda um adensamento relativamente estável (aquela instauração de estruturas compactas e funcionais) para possibilitar a atualização, a molarização, a institucionalização dessas estruturas (aqueles compostos molares em que as estruturas se atualizam). Enfim, constitui-se a expressão do estrato.

Tentando traduzir (será possível?), um estrato é uma formação histórica. Por exemplo, pensemos na escola. Como num instantâneo, sob a luz de um *flash*, vemos a escola como uma instituição, uma figura atualizada de uma realidade possível, um lugar circunscrito por uma institucionalidade prática, concreta. Há um pré-dio, há pessoas que nela trabalham, pessoas que a frequentam, disposições legais que regulam seu funcionamento, sociedade na qual ela se localiza, funções que cumpre, enfim, ela existe enquanto atualidade de inúmeros subestratos articulados em um estrato. Sua gênese é certa integral produzida ao nível do informe, que a apela, a demanda (entre outros, desejos de dominação, de formação, de instrução, de controle, são exemplos de pontos diferenciais alinhados, produzindo intensidade). Intensidades que, aos poucos, se materializam como intenções educativas, formativas, pedagógicas e políticas e que exigem que sujeitos produzam dispositivos concretos de consolidação dessa função (rotinas, currículos, técnicas etc.). Esses dispositivos, acoplando-se, vão dando concreticidade à figura que vai acabar por aparecer e se estabelecer sob a denominação “escola”. Ela é um estrato dentre os estratos que perfazem a sociedade, tal como a conhecemos. Ela tem

relação não apenas com outros estratos, mas, igualmente, com o *fora*, isto é, ela será atravessada por novos “embriões-escola” cada vez que novos mapas sejam engendrados no fora, tanto quanto seus movimentos históricos produzirão reverberações nesse plano; assim, atesta-se a existência de camadas intermediárias intrínsecas ao próprio estrato. Melhor dizendo: a escola, como estrato, contém em si outras camadas estratificadas que a constituem (as diversas categorias de profissionais que a habitam, a política sindical, os órgãos governamentais, enfim), sem estarem localizadas *no interior* ou *no exterior* dela. Todas essas camadas, entre si, bem como a escola e as outras instituições, atuando umas sobre as outras, produzem efeitos de forças no fora. Assim, evidencia-se a conexão entre os estratos (as dobras, os dentro) e o fora, uns intrínsecos aos outros. Evidencia-se a imanência do fora com relação aos estratos. Evidencia-se a indissociabilidade entre individual e coletivo.

Em Foucault, como Deleuze (1991b) nos aponta, não há como conceber a realidade senão desse modo. A realidade é uma articulação entre um plano diagramático (de forças e acontecimentos) e um plano estratificado (de instituições e práticas). O diagrama é o campo em que vivem e atuam as forças, umas sobre as outras, em movimentos de afecção constante (em *performances* de atividade, reatividade e resistência), em

que o poder de ser afetado é como uma matéria da força, e o poder de afetar é como uma função da força. Só que se trata de uma pura função, isto é, uma função não formalizada, tomada independentemente das formas concretas em que ela se encarna, dos objetivos que satisfaz e dos meios que emprega. [...] E trata-se de uma pura matéria, não formada, tomada independentemente das substâncias formadas, dos seres ou dos objetos qualificados nos quais ela entrará. (DELEUZE, 1991b, p. 79-80).

Os estratos são formações históricas, positivamente ou empiricamente. [...] eles são feitos de coisas e palavras,

de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e expressões. (p. 57).

Nesse caso, no caso dos estratos, Deleuze vai buscar em *Vigiar e punir* o exemplo da dupla articulação. Analisando os dispositivos de reclusão, identifica como *forma do conteúdo* a prisão (o prédio, o lugar, a matéria formada) e como *substância do conteúdo* os presos (as gentes e o porquê e como estão lá dentro); de outro lado, identifica como *forma da expressão* o direito penal (as leis enunciadas, escritas e instituídas; os regulamentos) e como *substância da expressão* a delinquência (o ato contraventor, os objetos dos enunciados):

Assim como o direito penal enquanto forma de expressão define um campo de dizibilidade (os enunciados de delinquência), a prisão como forma de conteúdo define um local de visibilidade (o 'panoptismo', isto é, um local de onde é possível, a todo momento, ver tudo sem ser visto. (DELEUZE, 1991b, p. 57).

Com relação ao sujeito e aos modos de subjetivação, Foucault percorre esse mesmo caminho. Seu único objeto de estudo, durante toda a sua vida, foi o sujeito, os modos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos. Sua análise se iniciou com um exercício arqueológico que visava a compreender os estratos, desenvolveu-se em direção a uma genealogia, visando aos diagramas, e chegou a uma ética, uma investigação sobre as técnicas de si mesmo. Cada etapa está demarcada por um conjunto de textos e obras e, em vez de constituírem-se planos compartimentados, incorporam-se umas às outras (RABINOW; DREYFUS, 1995). A arqueologia já trazia elementos que só mais tarde viriam a ser nomeadamente desenvolvidos, bem como os últimos escritos carregam a intensidade compacta das análises anteriores, como se

a obra toda não pudesse ser senão simultânea. Sujeito, saber e poder, assim, não são, senão, o mesmo objeto.

A respeito da articulação entre diagramas, estratos e sujeitos, não tenho por que não conceder a Deleuze a palavra. Vejamos:

O mundo é feito de superfícies superpostas, arquivos ou estratos. Por isso o mundo é saber. Mas os estratos são atravessados por uma fissura central, que reparte de um lado os quadros visuais, de outro, as curvas sonoras: o enunciável e o visível em cada estrato, as duas formas irreduzíveis do saber. [...] Mas, ao mesmo tempo, tentamos subir para cima dos estratos, para atingir um lado de fora, uma 'substância não estratificada' que pudesse explicar como as duas formas de saber podem se agarrar e se entrelaçar em cada estrato, de uma borda a outra da fissura. [...] Esse lado de fora informe é uma batalha, é como uma zona de turbulência e de furação, onde se agitam pontos singulares e relações de força entre esses pontos. [...] É uma microfísica. [...] A cada estado atmosférico nessa zona corresponde um diagrama das forças ou das singularidades tomadas nas relações: uma estratégia. Se os estratos são da terra, a estratégia é aérea ou oceânica. Mas cabe à estratégia atualizar-se no estrato, cabe ao diagrama atualizar-se no arquivo, à substância não estratificada cabe estratificar-se. Atualizar-se é, ao mesmo tempo, integrar-se e diferenciar-se. As relações de forças informes se diferenciam criando duas formas heterogêneas, a das curvas que passam na vizinhança das singularidades (enunciados) e a dos quadros que as repartem em figuras de luz (visibilidades). E as relações de forças se integram ao mesmo tempo, precisamente nas relações formais entre ambas, de um lado a outro da diferenciação. É que as relações de forças ignoravam a fissura, que só começa embaixo, nos estratos. [...] As forças vêm sempre de fora, de um fora mais longínquo que toda forma de exterioridade. Por isso não há apenas singularidades

presas em relações de forças, mas singularidades de resistência, capazes de modificar essas relações, de invertê-las, de mudar o diagrama instável. E existem até singularidades selvagens, não ligadas ainda, na linha do próprio fora e que borbulham justamente acima da fissura. [...] No local da fissura, a linha forma uma fivela, 'centro do ciclone, lá onde é possível viver, ou, mesmo, onde está, por excelência, a Vida'. É como se as velocidades aceleradas, de pouca duração, constituíssem 'um ser lento' sobre uma duração mais longa. É como uma glândula pineal, que não para de se reconstituir variando sua direção, traçando um espaço do lado de dentro, mas coextensivo a toda linha do lado de fora. O mais longínquo torna-se interno, por uma conversão ao mais próximo: a vida nas dobras. É a câmara central, que não tememos mais que esteja vazia, pois o si nela está situado. Aqui, é tornar-se senhor de sua velocidade, relativamente senhor de suas moléculas e de suas singularidades, nessa zona de subjetivação: a embarcação como interior do exterior. (DELEUZE, 1991b, p. 128-130).

Ao transcrever este trecho, busco explicitar, simultaneamente, a precisidade da leitura de Deleuze, o brilhantismo de Foucault e a minha filiação a ambos. Quero, ao analisar minha prática estratificada como professor, buscar sua *arché*, vislumbrar o invisível das relações de poder, pressentir os diagramas e suas estratégias; em suma, quero apossar-me da velocidade de mim mesmo, adornar-me relativamente das minhas moléculas e singularidades. Quero fazê-lo para partilhar a possibilidade de fazê-lo, junto com outros. Quero a aventura de, ao escrever, escrever-me; ao falar, falar-me; ao pesquisar, pesquisar-me. Quero poder compartilhar essa aventura buscando, ao escrever-me, ajudar os outros a escreverem-se; ao falar-me, ajudar a falar em -se; ao pesquisar-me, ajudar a pesquisarem-se.

1.2 Sobre identidade e diferença na formação do professor

Então, insisto no *como*, porque entendo que perguntar *o que é ser professor* nos levaria ao estabelecimento de um perfil identitário que quero evitar. Estou entendendo que a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um *mesmo*, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado.

A pergunta pela gênese da escolha em ser professor passa, necessariamente, pela reconstrução de alguns fatos que antecedem essa decisão. Por quê? Porque interessa reconstituir algumas linhas históricas a fim de remontar a trama do estado atual. Porém, esse redesenhamento não será feito com vistas a justificar a escolha, mas, ao contrário, para identificar, através dos fatos, traços de forças interferentes no rumo das coisas.

A necessidade de investigar os fatos, na verdade, tem uma segunda intenção: o que busco é desvendar os *acontecimentos* por detrás dos fatos. Acontecimento, aqui, significa uma relação de forças, um jogo agonístico de forças que se afetam mutuamente (FOUCAULT, 1993b; DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Essas afecções, de um lado, resultam da colocação em cena de diferentes feixes de intensidade vital, isto é, estar vivo significa emitir, emanar forças sobre o ambiente e sobre os outros sujeitos; significa suscitar e expor-se a emanações vindas desses sujeitos e

ambiente; significa reagir a essas emanações, de modo ativo ou resistente. O quadro composto por essas forças interagentes subjaz aos fatos, sejam eles um sujeito individual (certa figura existencial), sejam coletivo (certo agenciamento de sujeitos), podendo, em uma dada circunstância, saturar-se. A saturação significa um estado-limite da composição, em termos de intensidade. A saturação não se refere a uma medida de quantidade, mas de intensidade, isto é, uma cena de forças pode, em um dado momento, atingir um estado tal de potência que não pode senão vir-a-ser uma mudança, produzir um novo estado, um novo quadro. A tensão intrínseca resultante da afecção entre as forças, ao chegar ao limite do suportável, produz uma descarga, um deslocamento radical que desequilibra o sistema até então estável, projetando-o no movimento (SIMONDON, 1989). Esse *big bang* de forças é o que chamamos acontecimento (DELEUZE, 1992).

De outro lado, temos que os fatos, assim como podemos vê-los, vivenciá-los e estudá-los, são sustentados por essa trama invisível de forças. Os movimentos da história não são senão atualizações desses quadros de forças interagentes (FOUCAULT, 1993b). Quando um acontecimento se produz, a partir da saturação da cena, a descarga que ele produz interfere diretamente sobre os fatos, colocando-os em colapso. O colapso manifesta-se, em primeiro lugar, como uma pressão pela decomposição da cena visível. Dependendo da capacidade do sistema em reabsorver o impacto, o colapso resultará ou não no desmanchamento das formas históricas. Em produzindo o desmanchamento, a desterritorialização (DELEUZE, GUATTARI, 1985, 1995a, 1995b, 1996a, 1996b), o caminho em direção à nova composição poderá ser dado de acordo com, pelo menos, dois padrões: ou a nova composição será uma recomposição, obedecendo aos modos dominantes de estratificação, ou ela será uma nova composição, obedecendo às circunstâncias produzidas pelo próprio acontecimento (DELEUZE, 1991b). Mesmo no caso de o resultado ser uma

nova composição, a rapidez em constituir-se e a padronização da nova figura pode ser resposta ao modo dominante, significando um recuo, um limite para a subjetividade. Ou seja, o risco de não ter em mãos a condição do enfrentamento consciente do colapso é muito maior do que a possibilidade de tê-lo. A possibilidade de produzir-se a diferença é muito menor do que a possibilidade de produzir-se a repetição (DELEUZE, 1988).

Michel Foucault nos ensina que, por detrás das coisas, dos fenômenos, não existe uma essência, mas um conjunto de forças que tornaram possível o fato colocado em questão (FOUCAULT, 1993b). E é em busca dessa trama de forças, presente no constituir-se professor, que estou. Trata-se de, como o autor nos diz, “ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legítimos, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência devida por alguns” (FOUCAULT, 1993b, p. 171).

A busca não está dirigida para responder à questão “quem sou eu” ou “o que é ser professor”, mas, de outro modo, “como me tornei o que estou sendo” e “como é ser professor”. Ao contrário de trabalhar na direção de uma representação sobre mim mesmo, constituir a partir do indagar-se “o que sou” ou “como sou o que sou”, o movimento vai no caminho de descobrir algumas tramas constitutivas dos diferentes estados de ser que se sucedem, isto é, deriva de indagações sobre “*como e por que* tenho sido o que tenho sido”. Dá para perceber a diferença? Trata-se de colocar o dinamismo dos modos de ser já na questão sobre esses modos de ser. Em vez de partir de uma construção no presente do indicativo (eu sou), parte-se do participio e do gerúndio (tenho sido, estou sendo). Essa pequena mudança, aparentemente inócua, é determinante da compreensão que vamos ter tanto do próprio processo de investigação quanto do sujeito e da subjetividade. Mais adiante, quando tratar das diferentes dimensões do exercício da memória, desenvolverei esse aspecto com mais vagar.

A investigação que exercito é uma analítica com base na problematização genealógica. Traduzindo: a genealogia é uma forma de investigação que acopla o conhecimento com as memórias locais (FOUCAULT, 1993b, p. 171). Significa que não pretendo trabalhar com saberes científicos à luz de saberes empíricos ou vice-versa. Significa que vou analisar os fatos com vistas à explicitação de sua gênese. Continuando com Foucault (1993b, p. 171),

trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa.

Quanto ao sujeito e à subjetividade, eles serão compreendidos, respectivamente, como uma formação existencial singular, uma emergência constituída em um campo de coletividade, em constante iminência de deixar de ser o que vem sendo para tornar-se diferente de si mesmo (sujeito) e como “conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade, ela mesma subjetiva” (subjetividade) (GUATTARI, 1992, p. 19). No decorrer do livro, voltarei mais vezes a isso, tratando de analisar práticas concretas. Por enquanto, desejo apenas demarcar as referências.

1.3 A autobiografia e seus perfis genealógico e cartográfico

Quem sou eu? De onde eu vim? Como foi que comecei? Não será, como já afirmei, respondendo literalmente a questões

como essas que cheguei às minhas origens. Em verdade, *origem* se refere ao conceito de gênese de certa figura existencial, momento do cruzamento de forças e da atualização de uma forma (FOUCAULT, 1993b, 1992). Gênese não se refere ao *princípio primeiro* ou a um *ponto zero* da existência. Não falo de um sistema parado que, em determinadas circunstâncias, entra em movimento. Falo, sim, de um sistema dinâmico, em constante movimento e tensão no qual a *gênese* significa entrar em um movimento que já existe, a fim de produzir algo que ainda não existe. Como nos diz Deleuze (1992, p. 151),

já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em órbita. O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande *vaga*, de uma coluna de ar ascendente, «chegar entre em vez de ser origem de um esforço».

Estou, dessa maneira, tomando a realidade como um grande complexo, um sistema potencial em equilíbrio metastável (SIMONDON, 1989) que, pelo cruzamento perpétuo de forças que se afetam umas às outras, torna obsoletas figuras existentes e apela pela produção de novas figuras. Assim somos nós, assim são as coisas, assim é o mundo.

Em suma, quero deixar claro que a compreensão de mundo com a qual trabalho tem suas referências na filosofia francesa contemporânea, a qual nos diz que existe uma grande ordem que nos localiza, uma trama caótica de forças que se afetam constantemente; movimento contínuo em todas as direções, cruzamento desordenado, trama de vetores no *fora*, não lugar em que se articulam os diferenciais que resultarão em acontecimentos. Essas forças, ao afetarem-se, produzem uma série de pontos singulares de potência, numa ação diferencial. O alinhamento desses pontos, dessas diferenças, constitui uma linha de força resultante, uma curva integral que produz um *acontecimento*, uma pressão

pelo desfazer-se da(s) figura(s) vigente(s) e pela constituição de nova(s) figura(s), alterando, definitivamente, a configuração estratificada do mundo visível. Essa linha de potência é o motor de produção de uma *dobra* do *fora* (FOUCAULT, 1993a), geração de um *dentro*, de uma zona de subjetivação (DELEUZE, 1991b). Diferentes dobras, diferentes zonas de subjetivação.

A explicação de Michel Foucault, sobretudo a leitura que Deleuze faz de Foucault, contribui grandemente para compreendermos melhor esse modelo. Parte-se do suposto de que o real dá-se em duas dimensões: uma virtual e outra atual. O real-virtual é o plano do diagrama, o plano das forças agindo, sofrendo ação, resistindo umas sobre as outras. É um plano invisível, mas nem por isso menos real do que o outro. O real-atual é o plano dos estratos históricos, das instituições, da história tradicional. Esse plano visível é o meio constituído pelas figuras existencializadas, pelas formas subjetivas presentificadas no tempo cronológico.

A atividade é simultânea nos dois planos: os fatos, os encontros entre sujeitos atualizados e entre eles e o ambiente, necessariamente produz encontros de forças. Ao viver, afetamos e somos afetados por tudo o que está vivo. Aparentemente, tomando em consideração o que é visível, presenciamos reações em cadeia linear de interferência e determinação, como se os fatos agissem sobre os fatos. Porém, não são os fatos que agem sobre os fatos, mas, sim, forças que agem sobre forças (DELEUZE, 1991b). O mundo visível, estratificado, apresenta-se aos nossos olhos como um complexo de formas estabilizadas que, aos poucos, sofre alterações. De fato, essas formas aparentemente estabilizadas estão prenhes dos quadros vivos de forças entrelaçadas que, essas sim, suscitam o que aparece. O real-atual é atual porque é atualização de um quadro que se compõe no espaço virtual. Uma forma estratificada perdura enquanto perdura o quadro que a suscita. Quando se produzem acontecimentos naquela cena virtual, esses acontecimentos pressionam a forma visível e a projetam em um movimento de desfiguração e constituição de uma nova figura.

O sujeito, seja individual, seja coletivo, pertence ao plano visível. O sujeito é uma forma estratificada, uma figura existencializada. A subjetividade, por sua vez, é o conjunto de condições que perfaz o sujeito, é a cena produzida no plano invisível, geradora de um campo ativo de subjetivação, isto é, de produção do sujeito. O sujeito é produto construído a partir do engendramento dessas zonas de subjetivação, espécies de bolsas de forças entrelaçadas que se estabelecem no diagrama geral e que se dirigem no sentido de transfigurar uma forma visível.

Tomado dessa forma, passamos a compreender o sujeito como localizado no extremo da subjetividade e, portanto, prenhe de devires. Um sujeito-em-prática é o que está sendo e, ao mesmo tempo, potência de tornar-se algo diferente do que vem sendo, algo nunca sido. Assim, observamos que o sujeito é sempre *potência*. E esse estado de tensão constante, esse risco permanente de desfazer-se, é algo muito distinto de *identidade*. Uma identidade é a institucionalização de uma forma, é a redução do movimento de criação à reprodução de modelos hegemônicos e estereotipados.

Como já afirmei, ao desfazer-se a figura atual, pressionada pelo acontecimento, uma nova figura será produzida. Neste ponto, interessa discutir o modo de produção dessa nova figura. De fato, o próprio acontecimento interferente traz, na sua singularidade, germes da nova figura, incitando a permitir-se ser atravessado por essa forma primária e operar no sentido de dar-lhe sustentação. O acontecimento não é gratuito, ele engendrou-se em função do quadro vital estabelecido. Logo, ele responde a uma ordem estabelecida pelo confronto das forças interagentes, isto é, o *now* que ele significa é realmente novo, é o nunca antes sido do sujeito que está sendo. Portanto, o ideal é que os sujeitos compreendam como se dá a produção de acontecimentos para, minimamente, compreender os processos de produção de si mesmos e, dessa forma, poder trabalhar no sentido de fazer escolhas pelo investimento ou não na atualização da forma que vem. É a isso que se refere

o "tornar-se senhor de sua velocidade e relativamente senhor de suas moléculas e de suas singularidades" (DELEUZE, 1991b, p. 130).

Essa tarefa não é nada fácil, especialmente se consideramos que há toda uma trama de poder vigente, na sociedade moderna, que estabelece parâmetros para a ação dos sujeitos e, com isso, condiciona algumas formas de produção de si.

O que a nossa sociedade faz? Ela diz, o tempo todo, que precisamos ter uma identidade estável, buscar uma identidade, assumir uma configuração cristalizada de uma forma de ser. Quando é considerado o caráter de alguém, por exemplo, toma-se como mais importante a estabilidade, a permanência, a inalterância da posição: a rigidez é a característica desejada, tomada como sinônimo de maturidade, equilíbrio e harmonia. Quando pensamos a construção das identidades, também somos perseguidos por esse modelo de estabilidade, de harmonia e de cristalização como padrão desejado. A sociedade nos dá, prontas, algumas identidades: homem, mulher, professor, artista, mãe, pai, família, escola etc. Uma identidade é, nesse caso, uma configuração cristalizada, estereotipada de uma maneira de ser ou um ritmo determinado a responder às figuras demandadas. A institucionalização das identidades é uma forma de homogeneizar o cotidiano e constituir os grupamentos e as coletividades. Na medida em que sei, por exemplo, o que é ser professor, e me deparo com um, já tenho meia dúzia de expectativas com relação a ele. Se ele me apresentar uma conduta incoerente com o modelo que trago, vai me surpreender e vou dizer: ou ele enlouqueceu ou não é professor. Assim, a nossa sociedade é extremamente violenta pela forma como prescreve e organiza a produção da subjetividade, postulando contra a processualidade. Uma formação existencial — um sujeito, individual ou coletivo — é a resultante do movimento de atualização de certo conjunto de forças organizadas em uma determinada contingência. Essa contingência é a relatividade dada pela circunstância de

um fato, o qual representa uma *performance* que responde aos apelos infinitos e móveis do plano das forças: certo conjunto de forças que agem entre si vão produzindo novos traços ou acordando traços adormecidos, provocando um aumento de tensão na dobra-subjetividade, aquela bolsa de forças configurada, até que ela se desfaz e o sujeito é lançado no *fora* para refazer-se, constituindo um novo patamar de existência. Um sujeito é um indivíduo se desfazendo e se refazendo continuamente; formação existencial é cada uma dessas figuras existentes nos momentos de estabilidade relativa. A subjetividade é o processo de atualização de forças-relativa em "formações singulares e datadas, fruto de um tempo-processual e irreversível" (ROLNIK, 1995a, p. 1). Cabe-nos, por um lado, apropriarmo-nos *relativamente* dessas singularidades e, por outro, deliberar sobre a velocidade de desfiguração e constituição da nova figura.

Um sujeito — individual ou coletivo — é um território existencial que, limitado por uma contingência, responde a uma apresentação que ele se faz do que ele mesmo vive. Esse sujeito, enquanto autor do mundo, também se representa o que vive, enquanto vive. Essa representação que ele se faz acaba por tornar-se a matriz do seu olhar. Assim, não é mais seu olho que olha, mas é um olhar que olha, sem que haja um olho (FOUCAULT, 1991b). O olhar é a positividade da representação. Esse olhar praticado sobre o caos do mundo constitui a subjetividade do sujeito. Entretanto, no caso da homogeneidade (produção do igual, repetição do mesmo), modo hegemônico de produção da subjetividade, um duplo recobre o indivíduo, um parassujeito se descola do sujeito subjetivado e, com o poder dado pela representação, intervém na figura em movimento e a engessa e condiciona, constituindo-o identitariamente. O sujeito, imbuído dessa intencionalidade (entendida como ação normatizada pela representação) se duplica e se lança sobre o tempo processual do caos infinito do mundo e, de um lado, paralisa-o num recorte instantâneo e/ou, de outro,

lança-o num fluxo descontrolado, determinado por fatores extrínsecos, numa velocidade quase infinita. É um sujeito que transcende a si mesmo e constitui uma dobra estável necessária à instauração do universo de referência de que precisa para criar a ilusão da eternidade, permanência e de negação do caos.

Precisamos pensar que a subjetividade é uma *fase* do ser (SIMONDON, 1989) e, com isso, deve ter garantida sua processualidade. Ou seja, a figura existencial praticada é provisória; devo reconhecer-me como suscetível ao atravessamento por um acontecimento desterritorializante, desfigurante. Como o que sou é um estrato atualizado de certo diagrama, a qualquer momento uma nova linha diferencial pode ser acumulada e pressionar por atualização, lançando-me na processualidade; opera-se uma desfiguração, um desmanchamento daquele que eu vinha sendo até então, ao mesmo tempo que um novo de mim entra em processo de constituição, engendrando uma nova e igualmente provisória figura (DELEUZE, 1991b). Considerar a subjetividade é trabalhar com uma noção de limite provisório, um limite que não deve ser impeditivo. O limite não diz, meramente, o que eu sou. O expediente identitário, do limite como circunscrição de uma identidade ou de uma diferença específica (DELEUZE, 1988), é típico da prática estruturalista, que opera com verdades supostamente paradas, circunscritas pelos conceitos. O limite que quero postular não é o limite que separa *o que é do que não é*, mas aquele que diz do *tornar-se*, deve ser tomado como um contorno provisório e instantâneo, configurado pela dobra do real. A configuração do território subjetivo, em vez de evidenciar uma intransigência, uma cristalização identitária, evidencia um estado de ser, um estado momentâneo de ser, isto é, o que está dentro é o-que-está-sendo, o-que-tem-sido e o que está fora é o que pode vir a ser, o ainda-não-sido. Dessa forma, o limite, ao contrário do caráter impeditivo tradicionalmente posto, adquire um sentido de potência expansiva, uma vez que supõe, necessariamente, a existência da

virtualidade. Foucault trata disso muito bem quando expõe o sentido da história. Faço questão de repetir, aqui, a sua citação. Ele diz que a história “não tem por fim encontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos [...] ela pretende fazer aparecer todas as discontinuidades que nos atravessam”. (FOUCAULT, 1993b, p. 35) Ou seja, repito Deleuze, ela “não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir” (DELEUZE, 1992, p. 119). Chamo, ainda, a atenção para que nós, autor e leitor, ao tentarmos desviar do modelo estático, não caiamos no oposto, no fluxo puro. Precisamos garantir uma relativa estabilidade, uma *metastabilidade* (SIMONDON, 1989) nas figuras, preservando seu caráter expansivo.

Demarcação

2.1 Meus quadros de prática: onde se exerce a minha professoralidade

O foco das minhas preocupações, então, é explicitar caminhos nos processos de formação de professores, caminhos que contribuam para relevar a formação profissional indissociada da produção da subjetividade. Trabalho há muitos anos no ensino superior, mais precisamente com disciplinas pedagógicas, em cursos de licenciatura. Há tempos tenho assistido a e participado de discussões sobre formas de otimizar a formação de professores sem, no entanto, do meu ponto de vista, tocar o cerne da questão. As discussões, abundantes desde os anos 80, concentram-se em torno de concepções curriculares (como se o fato de alterar-se a expressão implicasse, necessariamente, alterar o conteúdo). Mesmo algumas iniciativas no sentido de discutir o caráter e as concepções de Didática, de Prática Pedagógica e de Prática de Ensino, a meu ver, acabam por reduzir-se a elucubrações em torno de conteúdos programáticos, elencos de atividades e dinâmicas institucionais. Penso que é necessário entrar por uma questão de base: considerar que somos humanos trabalhando com a formação profissional de outros humanos que, por sua vez, trabalharão com a formação geral de outros humanos. Não é uma simples questão de método ou de conteúdo. Sou levado a olhar em direção a um ponto mais fundamental, mais radical: essa coisa da

subjetividade. Repensar a formação de professores passa, a meu ver, necessariamente, por considerar a condição humana em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais. Não se trata de simplesmente trabalhar em torno de teorias e organizar uma nova proposta metodológica ou curricular: isso seria um marcar-passo reiterativo do estado de coisas que está já aí. Meu intento é avançar em direção a um clareamento da compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como ele elabora seu conhecimento e suas ações. E estou tomando o professor como um agente bem importante nas práticas de subjetivação, na medida em que ele pode ser um prescriptor, um orientador, um interventor, um detonador, enfim: um personagem institucional dotado de um poder diferenciado para contribuir objetivamente com a manutenção ou a mudança de rumo dos processos de subjetivação. Pretendo produzir, no fim das contas, um estudo sobre as condições do professor em ser um agente propulsor de experiências que catalisem incursões em direção ao si-mesmo (tanto dele mesmo quanto dos alunos!), que a prática pedagógica, a rotina escolar sejam, a um só tempo, um impulso e uma rede.

2.2 Alcance do meu olhar investigativo

Tratando de inventariar meu universo de referência, idêntico vários traços. São traços produzidos tanto por fatos vividos quanto pelo contato com teóricos e teorias. Em ambos os casos (nos encontros e nos fatos), pressinto os acontecimentos subjacentes, porque são atravessamentos sofridos, são produção de novos traços e/ou mobilização de traços já existentes em mim por linhas de força que me cruzam e me viram do avesso a cada vez. Resgato minha memória porque quero registrar os traços

daqueles e destes acontecimentos, uma vez que eles estão todos mobilizados, neste momento, em função de querer pensar outro encaminhamento para a prática pedagógica e uma alternativa diferente para o trabalho de formação de professores.* Essa é a minha questão central. Ao incursionar em direção ao que suscita e é suscitado por essa questão, descobri-me imerso em uma grande estrada de mobilização: eu sou um professor em formação e estou pensando a formação de professores; estou pesquisando a via da interdisciplinaridade e sou um nômade do pensamento; estou querendo pensar a educação como experiência propositiva de formas diferentes de existir e estou virado do avesso. Assim, trabalhar com a memória tem sentido na medida em que registro as marcas mobilizadas ao mesmo tempo que as recupero transformadas em outra coisa que não é mais o acontecimento que as gerou, mas um novo movimento e uma nova configuração para a qual elas contribuem, em suas novas *performances*.

A disposição em desenvolver uma reflexão sobre o exercício da memória responde, por um lado, ao cuidado de não dissociar a professoralidade do professor do processo de produção de sua subjetividade e, por outro lado, a uma intenção de pesquisa que se fundamenta na hibridização dos princípios da Autobiografia, da História de Vida, da Ego-história, da Biografia Educativa, da Narrativa de Formação e da Cartografia. Quero tratar, especificamente, do professor em formação. Não é meu interesse recortar, neste momento, uma carreira específica, mas, sim, pensar algumas questões que perpassam — ainda que escamoteadas, ocultas, desconhecidas ou negadas — o período mesmo da investidura profissional que acontece em algum momento da vida profissional do professor e o faz parar de fugir do enfrentamento de si mesmo e escolher-se professor, seja na prática pedagógica/escolar, seja nos bancos universitários, seja lá onde for.

Nenhuma dessas propostas metodológicas de pesquisa tem dado conta de dar suporte, sozinha, aos recortes e desvios necessários à consecução da análise do processo de formação, do modo

como tenho procurado desenvolvê-la e pensá-la, ainda que meu intento seja investir na última, na Cartografia. Considero que a formação do professor resulta não apenas de um treinamento específico, em uma instância acadêmica. Tomo em conta, repito, a ideia de que a personalidade e a professoralidade do professor andam juntas, isto é, ser professor é uma alternativa, uma saída que o sujeito constrói a fim de realizar um projeto emergente em sua subjetividade. Não falo em vocação, em entrega, em filantropia, em missão, nada disso. Considero que o professor é um modo de ser de um sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como sujeito educante, que educa, que forma outros sujeitos. É uma diferença de si que ele acolhe. A formação acadêmica vai, em última instância, instrumentalizá-lo, podendo legitimar e institucionalizar sua escolha. Pensar, portanto, o processo de formação do professor passa, a meu ver, por pensar o processo de produção de si, do sujeito. É esse resgate que quero.

Talvez devesse tomar, como ponto de partida, a autobiografia, uma vez que, segundo Finger e Nóvoa, o método autobiográfico proporciona refletir "sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele [o pesquisador] foram formadores ao longo de sua vida" (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 11). Porém, não é minha intenção, aqui, inventariar *toda* uma vida. Considero, é bem verdade, que o processo de formação – entendido como a vivência de princípios organizadores da prática – compreende a totalidade do tempo circunscrito entre o instante da concepção daquele ser humano e seu momento atual. Todavia, estou considerando essencial, em termos de formação, a reatualização de certos traços marcados no percurso, bem como a produção de novos traços, nascidos a cada cruzamento de forças praticado, que resultam nas escolhas que o sujeito faz. Não quero a linearidade cronológica de dizer que primeiro vem isso e depois vem aquilo e então vem aquilo outro. Não quero a retrospectiva, com seus riscos de ficar, simplesmente, na narrativa. Não quero a hermenêutica ou

as interpretações em busca das essências (não há uma *essência de professor* no sujeito). Não quero a genealogia histórica tradicional. Não quero historicizar, psicologizar nem pedagogizar a vida e os processos de formação. Quero poder ver os mapas e explicitar cada quadro, as tramas de forças vivas produzindo acontecimentos (DELEUZE; GUATTARI, 1992; GUATTARI, 1992; DELEUZE, 1992), atravessando e acordando marcas passadas, deixando marcas novas, em uma configuração diferente a cada vez (DELEUZE, 1992, p. 47; DELEUZE; GUATTARI, 1995a); quero enxergar e desenhar um plano em movimento para, com isso, sustentar uma ressignificação da estética e da interdisciplinaridade na formação de professores, buscando a explicitação da estética da professoralidade, uma estética interdisciplinar.

Tenho buscado aproximar a concepção de subjetividade trabalhada nas obras de certos autores contemporâneos (Deleuze, Foucault e Guattari, sobretudo) das experiências (as práticas e as teorias) com formação de professores, na intenção de ampliar a mobilidade e, mesmo, transfigurar os conceitos de professor, professoralidade, aula, entre outros. Evidentemente, quando trato de processo de formação, estou relevando tanto o meu próprio processo (eu, formando-me e sendo formado) quanto a minha prática, em diferentes instâncias, formando professores (cursos de licenciatura, especialização, formação continuada e em serviço). Assim, procurarei, sucintamente, expor alguns fundamentos de cada uma das metodologias estudadas, bem como delinear o caminho que percorri até uma melhor explicitação das diferentes dimensões da memória.

2.3 Algumas razões pela escolha metodológica

Como já afirmei anteriormente, não incluirei, neste ensaio, o meu memorial inteiro. Não vou incluir nem meu diário nem

uma narrativa biográfica tradicional. Tampouco pretendo apresentar minha biografia educativa. Estou trabalhando no plano conceitual e, nessa medida, sirvo-me de conceitos já existentes e presentes nos autores com quem dialogo ao mesmo tempo que opero com conceitos meus, novos, nascidos nesse exercício filosófico. Não vou investir na exposição minuciosa das minhas narrativas. Trarei a público, eventualmente, recortes dessa narrativa quando achar necessário, em função de usar alguma metáfora ou de ilustrar um conceito.

Quando escrevo, quando conceito, quando analiso, o foco dessas operações sou eu mesmo. Este trabalho é uma metáfora de mim e, por consequência, do professor. Como apontou o professor Joe Garcia, meu colega e amigo, em uma conversa informal, estes escritos são mais autobiográficos do que uma autobiografia classicamente apresentada. Deixo ao leitor esse gosto de descobrir esse caminho.

A minha condição de sujeito é dada pela sucessiva ordem/desordem nas figuras que eu encarno. Ser tomado por uma desconfortável sensação de não estar sendo como gostaria e, na continuidade, ser assaltado por um impulso de providenciar algo novo é uma evidência dessa descontinuidade. A cada vez que sinto um abalo, percebo que o que eu vinha sendo era uma formação subjetiva que já não dava conta de realizar o movimento interno que eu vivia. A pressão pela diferenciação vem forte. Trata-se, nesses momentos, não de encarnar um novo personagem, mas, de um modo diverso, providenciar uma situação de risco mais radical. Certa vez, por exemplo, ao expor-me diante dos alunos, quando tentava proceder a uma análise dos conceitos e referências antropológicas que estávamos trabalhando em aula, senti desencadear-se um desarmamento dos dispositivos de retenção da figura existencial que eu vinha praticando, o que possibilitou que eu deslizesse em direção a uma experiência radical de mim, a qual deu margem para desfazer o que estava constituído e

produzir uma nova figura, a do *professor em mim*. Esse *professor* era uma potência de mim que estava se tomando cada vez mais forte, cada vez pressionando mais para vir à tona. O *dever-professor-em-mim* era uma figura virtual que dependia de uma atitude de disponibilidade para atualizar-se. O desvio de minha prática no sentido de abandonar o caminho seguro e repetitivo das aulas/palestra e incursionar pelo caminho das aulas/pesquisa (cf. capítulo 3) foi uma mudança na disposição do quadro geral que subjazia a mim e permitiu que o *dever-professor* começasse a se atualizar. Sua atualização produziu uma nova marca em mim, marca que persigo até hoje, em suas diferentes formas. Genericamente, chamo essa marca de professoralidade.

Identifico-me, antes, como um “dador de aulas”, alguém que, sobretudo, abreviava o trabalho dos alunos. Percebo que meu desempenho concentrava-se, predominantemente, em ler o que os alunos deveriam ter lido, pensar o que eles deveriam ter pensado e, assim, compor uma aula, apresentando-lhes esse trajeto. De fato, eu vinha sendo um atalho para as suas formações (se é que se pode chamar um processo desses de formação). Do ponto de vista institucional, eu já era um professor, uma vez que cumpria com as determinações da instituição com relação ao “dar aulas”. A própria universidade, na qual eu trabalhava, se estabelecia dessa forma, reduzindo a formação a um processo institucional de treinamento e fabricação de identidades.

A professoralidade é uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante. É como quando o sujeito se constitui *sempre* a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser. Não determina. Contamina, interfere (ROLNİK,

1993). A identidade é uma determinação, é uma redução das possibilidades do que se pode ser a certo padrão, um estereótipo que tende a se repetir.

Quando uma formação subjetiva é abalada por uma tensão desestruturante, depois de experimentar o caos das forças interferentes, ela se organiza em uma nova formação existencial. Se pensarmos na prática da identidade, trata-se de produzir re-arranjos, re-organizações, ou seja, as diferenças são incorporadas e, de certa forma, sublimadas. Trata-se de repetir o mesmo (DELEUZE, 1988). As diferenças emergentes são recobertas por uma camada neutralizante de seu poder de produzir movimento, e o sujeito restaura sua integridade ameaçada. Em um procedimento identitário, o sujeito se fixa em um modelo que o caracteriza como o *mesmo de si*. No caso de relevarmos as marcas, elas são estados do conjunto de forças, são dispositivos contaminantes que fazem com que a diferença produzida caminhe no sentido de enriquecê-las ainda mais, torná-las mais claras. *Cuando una marca es un estado de la práctica del sujeto que tiende a vibrar más fuerte de lo que otras fuerzas que interactúan en la zona de subjetivación. Vibrando más fuerte, ella da o tom a la orquestación. O que é diferente de determinar o arranjo. Seguindo os passos da reflexão de Rolnik (1993, p. 242), as marcas são*

esses estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um desses estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. Mais adiante, ela afirma que uma vez posta em circuito, uma marca continua viva, quer dizer, ela continua a existir como existência de criação que pode ser eventualmente reativada a qualquer momento. [...] Cada marca tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atrai e é atraída por ambientes em que encontra ressonância (aliás, muitas de nossas escolhas são determinadas por essa atração).

A professoralidade é uma marca que detecto atual em mim desde aquele episódio de analisar qual a concepção antropológica que regulava minha leitura de mundo. A professoralidade é o jeito, o modo de ser que tenho alimentado, como via fundamental, tanto para navegar em meu campo individual quanto para colocar-me dentro da coletividade. Reconheço sua gênese naquele episódio. Foi lá que ela ressoou com mais força, invadiu e eu pude pressenti-la, com toda a sua intensidade. Propositivamente, tenho investido nela, acompanhando suas transformações e modos de demarcar meus novos devires. E é pelo exercício das memórias que tenho conseguido esse feito.

Caminhos da microestética

3.1 Sobre dois tipos de aula: indícios de práticas possíveis

Tomando em conta que a aula é o *habitat*, por excelência, do professor, tomo emprestado a Deleuze (1992, p. 173) outro es-
topim desta investigação: diferentemente de conferências, os cur-
sos são “como um laboratório de pesquisas: fazem-se cursos sobre
aquilo que se busca e não sobre o que se sabe”. Ora, sabemos que
as aulas supõem pelo menos duas dimensões de prática pedagó-
gica: transmissão de conhecimentos já dados sobre o mundo e
produção (ou, minimamente, instrumentalização para essa pro-
dução) de conhecimento novo. Seguindo esse raciocínio, diria que
um curso compõe-se de aulas-palestras e aulas-pesquisa em que,
nas primeiras, o professor atua como aquele que domina certo re-
pertório considerado necessário à compreensão da realidade. Sua
aula acontece como uma conferência, uma exposição de fatos e
explicações, uma apresentação de concepções por ele selecionadas
e sistematizadas. Sua exposição tem base no exercício de memó-
ria que recupera cadeias de dados, blocos estruturados de saber,
e lhe permite trilhar virtualmente um caminho já estabelecido e
trilhado de antemão, por ele, por outros intelectuais ou pela hu-
manidade. De certa forma, o que faz é a repetição de enunciados
previamente instituídos, seja por sua própria experiência, seja pela
tradição da disciplina que atualiza. Repetição, neste caso, não tem

conotação negativa. A repetição é um caminho necessário, em certa medida, para a atualização dos que estão chegando sobre o que já foi produzido; talvez, para o estabelecimento de parâmetros conceituais definidores do seu próprio campo de atuação; igualmente, para a reiteração de referências ainda atuais, se houver alguma concordância entre o que se diz e a realidade. A repetição tem caráter negativo quando o que está sendo repetido já não é mais identificável àquilo de que se fala, quando a realidade já se transfigurou e o discurso está enrijecido ou, mesmo, se a repetição contribui para a cristalização de uma determinada prática, impedindo a processualidade.

De qualquer forma, é necessário relevar o segundo tipo de aula, a aula-pesquisa: nessas, o professor exercita o ensaio sobre a realidade. Ele atua junto com o aluno, embarca com ele na aventura de romper as figuras cristalizadas do discurso sobre a realidade, inventando o novo. Nessa quase-aula, considera-se como ponto de partida a processualidade e busca-se identificar as fissuras constantemente produzidas na superfície do mundo, tratando de acompanhar o movimento de transfiguração que se desenvolve no complexo existencial que são os sujeitos, em sua integralidade (suas formas de ser), inseparáveis da trama que desloca as paredes do quadro vivo do real. Na quase-aula se faz pesquisa, se faz filosofia: são planos que se dissolvem e dão lugar a novos planos; são conceitos que se racham, dando lugar a novos conceitos; são viagens que cada um e todos fazem pelas linhas de força que se tramam e destramam, produzindo novos atravessamentos (de uns pelos outros, por si mesmos ou, ainda, pelas forças da própria realidade) e resultando em novos estados de ser, novos discursos, novos conceitos, enfim. A memória, aqui, adquire outra *performance*: não se trata mais da memória repetidora, memória do passado, do armazenado, mas, sim, de uma memória expansora, que não separa passado, presente e futuro; é uma memória que contrai essas figuras de tempo e abre-se como possibilidade

expansiva, em direção ao que ainda não está ali, em direção ao que vem. Mais adiante, em outro capítulo, teremos oportunidade de explorar melhor essas concepções de aula, inseparáveis, na rotina do professor. Por ora, vale dizer dessas duas possibilidades de atuar no processo de formação e torná-las como ponto inicial para o desenvolvimento do conceito de memória.

Diferentes autores me têm servido como referência para esse exercício: Gilles Deleuze, Michel Foucault e Henri Bergson, sobretudo. O caso é que, inicialmente, havia estado restrito a uma concepção mais estreita de memória, tratando-a como mera enunciação de fatos, com base na cronologia. Entretanto, à medida que fui penetrando nas linhas tramadas em minha existência, fui percebendo que havia outros componentes, alguns pontos obscuros que não apareciam nitidamente, ainda que pudesse adivinhar sua presença. Deleuze (1992, p.172-173) diz que as vidas têm buracos, lacunas, que contêm, por excelência, as marcas dos movimentos, dos deslocamentos. Ao me deparar com as minhas próprias lacunas, a princípio desprezadas, iniciei a investigação de seu conteúdo e pude perceber que elas eram quase-lugares onde se processava o desenhamento das novas formas de mim. Elas são a expressão do desarranjo e rearranjo das figuras identitárias que me constituíam, isto é, pude perceber que, de vez em quando, a um acontecimento ou conjunto de acontecimentos suficientemente fortes para botar abaixo o que eu vinha sendo, sucedia uma lacuna, um período de instabilidade e movimento que resultava em uma nova figura, novamente provisória. Muitas vezes, essas lacunas foram curtas e rapidamente preenchidas por algum modo disponível, algum clichê; outras vezes, foram lacunas vertiginosas, cheias de resistências, fugas, estertores e batalhas. No primeiro caso, trata-se de processos de aderência a protótipos ou estereótipos disponíveis no mercado da vida, são adesões impensadas ou por comodidade a modos de ser fabricados pela sociedade, em seu movimento institucional de autopreservação e na

prática de modos dominantes de subjetivação. No segundo caso, a vertigem é resultado da recusa a esses modos dominantes e do vagar à mercê das forças desfigurantes, até conseguir produzir (ou deixar vir à tona) alguma figura singular.

Assim, sinto-me à vontade para afirmar que o conteúdo da memória é dado por, pelo menos, três diferentes naturezas de registros, que são sua substância: as *figuras* relativamente estáveis e sua duração, o que inclui os saberes, os fatos, as ações históricas e as diferentes condutas praticadas no plano estratificado do cotidiano; as *rupturas*, as eclosões de acontecimentos que atravessam aquelas figuras e as projetam num movimento de desmaterialização (o que inclui tanto a produção de novos traços, de novas combinações, quanto o despertar de traços adormecidos); e as *lacunas*, os buracos, as falhas de percurso, as quais indicam o processo de desfazimento da figura até então vigente e o nascimento de uma nova figura. Esses três tipos de registro, portanto, constituem a substância não “*da*”, mas “*das*” memórias. Assim, não há uma só memória e é isso que quero abordar. Antes, porém, tenho necessidade de pontuar alguns aspectos com relação à metodologia de trabalho.

3.2 Sobre os procedimentos metodológicos da autobiografia: os caminhos formais

Minha escolha pelo método autobiográfico, a saber, a análise da minha própria prática, apoiou-se em diferentes autores. Como já afirmei, diante de várias alternativas metodológicas, optei por hibridizar algumas delas sob a força maior da Cartografia. Vejamos como isso se deu.

Antônio Nóvoa afirma que “a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida” (NÓVOA; FINGER, 1988,

p. 117). Por esse caminho, ele postula que o processo de formação de qualquer profissional deve passar, necessariamente, pela apropriação crítica de sua história de vida. Sua intenção, com isso, é que o indivíduo torne-se “ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (p. 117). Sua concepção de *método (auto)biográfico* está bastante atrelada à concepção de *História de Vida*, concebida por Gaston Pineau e Franco Ferrarotti. Segundo Pineau, as histórias de vida são um “método de investigação-ação que procura estimular a autorformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva” (apud NÓVOA; FINGER, 1988, p. 116). Ora, a História de Vida, nesse caso, aparece como um procedimento desencadeador do processo de conscientização do sujeito, em que o exercício de memorização precede. Como chave, uma representação. O resgate da memória, então, aparece como princípio organizador cuja essência é a representação que o sujeito faz de si. O método consiste em partir de uma representação praticada e, depois da análise, produzir uma representação refletida. Na História de Vida, a *história*, como *representação*, tem um fim em si mesma. No entanto, não estou buscando uma conscientização resultante de um exercício de enunciação narrativa de meus percursos existenciais, o qual, a meu ver, reforça a fixação do sujeito em um esquema existencial que dificulta o fluxo da processualidade. A História de Vida, enquanto procedimento, suscita a conscientização através da realização de diversas fases, a saber: a descrição das histórias de vida, a reorganização com base nos momentos de ruptura, a análise em função de eixos de investigação e a teorização (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 123). Meu intento é trabalhar com um memorial com o intuito de constituir um plano de referência, não para resgatar ou interpretar minha história. Interessa-me o “caráter sintético da narrativa autobiográfica” (FERRAROTTI, 1988,

p. 19) na medida em que posso, com base nele, trabalhar a emergência dos traços biográficos atualizados (no sentido do atual/virtual) em meu estado de ser mais atual (no sentido do tempo presente). Estou querendo trabalhar em torno dos "materiais primários e sua subjetividade explosiva" (FERRAROTTI, 1988, p. 25). Materiais primários entendidos como narrativa pessoal, enunciação de fatos, e subjetividade explosiva entendida como "pregnância subjetiva" (FERRAROTTI, 1988, p. 25), isto é, estou procurando resgatar os traços fundamentais da constituição da minha subjetividade emergente. Quero buscar o entendimento da formação como "heteroformação" (PINEAU, 1988), ou seja, enquanto "função de síntese, de regulação, de organização dos elementos múltiplos e heterogêneos que constituem o ser vivo, numa unidade viva. Função sempre em ação, pois a unidade viva nunca é evidente" (PINEAU, 1988, p. 66). O vivo, assim, é um complexo fluido, puro fluxo, inatural, que se atualiza nas diferentes formas de ser, nas diferentes formas de existir. Não quero, simplesmente, recompor minha história. Quero tornar evidentes (um pouco, que seja) as entranhas de uma subjetividade, as condições dos meus estrados de ser, passados e atual. Justifico minha iniciativa sustentando-me em Simondon, que afirma que "o ser vivo não é só o resultado, o produto de indivíduos, mas também o palco de individualização; possui um regime mais completo (do que o dos seres físicos): a individualização não se faz só nos limites, mas também no centro, por ressonância interna" (apud PINEAU, 1988, p. 67). Segundo Simondon (1989, p. 12),

a individualização é considerada como ontogenética enquanto operação do ser completo. A individualização deve, portanto, ser considerada como resolução parcial e relativa que se manifesta em um sistema que contém potenciais e encerra certa incompatibilidade feita tanto de forças de tensão quanto de impossibilidade de interação entre termos extremos das dimensões.

A recorrência a Pineau e Simondon faz-se necessária na medida em que eles retiram dos métodos biográficos a intenção identitária. Os procedimentos da História de Vida, geralmente, supõem a constituição do sujeito como resultante do estabelecimento de uma identidade, isto é, o sujeito esgotando-se naquilo que tem de visível e em sua representação. Entretanto,

a individualização deve ser apreendida como devir do ser, e não como modelo do ser que esgotaria sua significação. O ser individualizado não é todo o ser nem o ser primeiro: em vez de aprender a individualização a partir do ser individualizado, é necessário aprender o ser individualizado a partir da individualização e a individualização a partir do ser pré-individual (SIMONDON, 1989, p. 23).

Por outro lado, tanto a *Biografia Educativa* quanto a *Narrativa de Formação*, apesar de constituírem-se recortes de histórias de vida com base em um princípio de organização, também têm como ponto de referência o sujeito portador de uma identidade formal que vai ser investigada. A identidade é, nesses casos, tomada como ponto de partida porque é compreendida como *forma* de um sujeito. A Biografia Educativa não é uma narrativa global de uma história de vida (JOSSO, 1988), mas uma narrativa "centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor" (p. 40). Ela constrói-se em três etapas sucessivas. A primeira consiste em um trabalho introspectivo, uma *atenção interior* que tem por objetivo desvelar "como me tornei no que sou e como tenho eu as ideias que tenho" (p. 41). A segunda supõe um distanciamento de si para ordenação do percurso de formação em uma narrativa periodizada, considerada (a ordenação) "um trabalho simultaneamente individual e autopoietico e obra coletiva" (p. 43). Por fim, a terceira etapa consiste em uma reflexão que visa à "explicitação dos fios condutores que permitem compreender os encadramentos dos períodos entre eles", permitindo, por um lado, "compreender a

dinâmica do sujeito na sua maneira de fazer escolhas ou de se deixar ir” e, por outro lado, caracterizar “os temas com os quais o sujeito entrou em confronto nas suas escolhas, orientações e reações” (p. 45). Tal estratégia é deveras valiosa na medida em que tem por fundamento a identificação do que Josso chama de “momentos-charneira”, momentos em que o sujeito “escolheu uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente e/ou de pensar em si através de novas atividades” (p. 44). Entretanto, parece-me uma torção do processo na medida em que, apesar de tomar o indivíduo como uma figura processual, busca, em última análise, a demarcação de uma identidade resultante da articulação (por soma) de traços fixados em um passado recuperado pela memória. De fato, deixa de lado a possibilidade de entender a figura atual do sujeito como uma figura resultante da produção de novos traços e da atualização de traços passados, por forças vivas do presente. O que desloca os traços significativos é a memória, entendida como retrospectiva. Dessa forma, o sujeito é entendido como uma forma presente cuja gênese se dá por acumulação e seriação, em uma configuração linear. No caso da *Narrativa de Formay, av.*, Chené (1988, p. 90) postula que ela seja a apresentação de um “segmento de vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação”. Ora, gostaria de reiterar, aqui, a ideia de que, durante toda a sua vida, o indivíduo está em processo de formação. Quando Adèle Chené propõe a segmentação, ela está tomando como ponto de partida, também, uma identidade resultante do acúmulo de traços a serem analisados e compreendidos, com vistas à sua *situação* diante de si mesmo. Segundo ela, o objetivo da *Narrativa de Formação* é a reapropriação de sua experiência de formação, isto é, a experiência é tomada como uma causalidade linear que resulta em uma figura fixada, o indivíduo em seu momento presente. A sequência apresentada pela autora envolve quatro momentos. O primeiro, “o balanço das aprendizagens”, é

um exercício de memória em que “os fragmentos da experiência de formação são representados, retirados do esquecimento pela associação ou extraídos de uma lembrança recente” (p. 92). O segundo, “a narrativa”, implica a escrita da história de sua formação. O terceiro, “a interpretação”, conta com o apoio das teorias de Ricoeur e Greimas e pretende uma análise interpretativa do texto a partir de um método de análise estrutural. Por fim, o quarto momento, “os complementos de significação”, supõe a retomada dos discursos interpretativos com vistas ao favorecimento de leituras plurais e ao aparecimento de novos pontos de vista, uma vez que “o sentido não se situa aquém do texto, mas na relação com o texto” (p. 94). Assim, como podemos observar, ao mesmo tempo que se favorece a circunscrição de um segmento da história de vida (que poderia muito bem ser a trajetória de uma linha de força viva, mas não é), esse segmento é despidido de seu vigor, em-balsamado e dissecado por um olhar analítico que busca material para construir um modelo, uma representação do estado de ser atual, uma identidade.

Ora, em ambos os casos (da *Biografia Educativa* e da *Narrativa de Formação*), constata-se o entendimento do sujeito como um estado relativamente fixo de ser. O devir, o fluxo, sua própria potência e sua relação com as forças vivas do mundo foram banidas. Em ambos os casos, o sujeito é tido como *forma*. Entretanto, “a noção de forma deve ser substituída pela de *informação*, que supõe a existência de um sistema em estado de equilíbrio metaestável podendo individual-se; a *informação* (a diferença da forma) jamais é um termo único, mas a significação que surge de uma diferenciação” (SIMONDON, 1989, p. 28).

Em se tratando de fundamentar o exercício de memória e biografia, vou buscar o auxílio de Foucault para atravessar Simondon e chegar a Guattari. Foucault (1992, p. 127-160), em seu artigo intitulado “A escrita de si”, analisa alguns procedimentos de enunciação biográfica e mostra sua validade para as *artes*

de si mesmo. Uma conclusão a que se chega, após sua leitura, é que a escrita de si é sempre uma forma de constituir uma representação de si, seja pela enunciação do visível, seja pela descoberta do invisível. Entretanto, a despeito de ela consistir, em si, em uma representação, sua utilidade reside no fato de poder, ao resgatar a trilha dos acontecimentos, alimentar o potencial de diferenciação de si mesmo. Ou seja, ao escrever sobre mim, mais do que reiterando uma identidade, estou registrando as marcas subjacentes a um estado de ser atual. Isso é importante na medida em que recupero a potencialidade dessas marcas (no sentido de conhecer algumas matrizes da minha identidade presente) e, de certa forma, predisponho-me ao atravessamento pelas forças vivas do mundo, pelos acontecimentos. Ao ser atravessado por um acontecimento, minha estabilidade se abala e, se tenho vivificadas as memórias, tenho disponível o potencial de vir a ser algo diferente do que tenho sido. Ou seja, meu estado de ser é uma figura de existencialização de certa trama de forças em equilíbrio metaestável (SIMONDON, 1989). Contrariamente à compreensão da tradição platônica, que gerou um mundo calcado na dualidade dos pares funcionais opostos (bem e mal, movimento e repouso etc.), minha forma, minha existência, não é estável nem instável, mas metaestável, isto é, “conserva em si uma atividade de individualização permanente” (SIMONDON, 1989, p. 16) em que a atividade não está concentrada toda dentro de seus limites, uma vez que funciona em um regime de ressonância interna. Mais adiante, vou adentrar mais cuidadosamente nesse assunto. Agora, interessa chegar à compreensão de que um registro viável e aquele que, de alguma forma, preserve a processualidade do ser. Talvez Guattari e Rolnik sejam os propositores que mais se aproximam dessa perspectiva: a Cartografia é um expediente de registro de uma paisagem psicossocial que “acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros” (ROLNIK, 1989, p. 15). São

os desenhos de relevos resultantes dos movimentos de linhas de força. Não é um mapa, representação estática, mas um delineamento dinâmico. “As cartografias vão se desenhando ao mesmo tempo (e indissociavelmente) que os territórios vão tomando corpo: um não existe sem o outro. Concluindo: a produção do desejo, produção de realidade, é ao mesmo tempo (e indissociavelmente) material, semiótica e social” (ROLNIK, 1989, p. 44).

3.3 Duas dimensões do exercício da memória: uma tentativa de ressignificação

Assim, retomo minha exposição sobre os caminhos de entendimento da memória. Aponto para duas espécies distintas de memória: uma memória, que vou chamar de retentiva, que opera quase somente com aquele primeiro grupo de registros (as figuras relativamente estáveis e sua duração, o que inclui os saberes, os fatos, as ações históricas e as diferentes condutas praticadas no plano estrutificado do cotidiano) e outra, que chamo de projetiva, a qual opera com os três grupos, ainda que, sobretudo com os dois últimos (as rupturas, as eclôsões de acontecimentos que atravessam aquelas figuras e as projetaram em um movimento de desmaterialização – o que inclui tanto a produção de novos traços, de novas combinações, quanto o despertar de traços adormecidos – e as lacunas, os buracos, as falhas de percurso, as quais indicam o processo de desfazimento da figura até então vigente e o nascimento de uma nova figura). A memória retentiva vem antes da projetiva, ela a antecede e contribui para a sua circunscrição e seu exercício. A primeira é a memória dos *fatos*, do visível e do dizível, enquanto a segunda é a memória dos *acontecimentos*, da visibilidade e da dizibilidade (FOUCAULT, 1991a, 1988b; DELEUZE, 1991b, 1988, 1992, 1987; DELEUZE, GUATTARI, 1985, 1992, 1995a).

Parto do suposto de que a memória retentiva pode ser exercitada sozinha, ao contrário da memória projetiva: podemos permanecer nos exercícios de reminiscência, de lembrança, sem nunca atravessar o limiar em direção aos quadros de forças tramas que, de alguma forma, demandaram os fatos. Porém, para resgatar os acontecimentos, precisamos investigar as marcas, e isso implica uma circunscrição inicial dos fatos, dada pela memória retentiva. Permanecer na superfície dos fatos implica substancial perda para a pesquisa, uma vez que há omissão ou descon sideração do que são seus fundamentos e origem. De fato, essa prática não é, em si, errada ou má. O mal está em reduzi-la à única alternativa de exercício de memória. A memória retentiva tem um papel fundamental para o exercício cotidiano, uma vez que diz respeito aos movimentos no plano estratificado, das formações históricas (DELEUZE, 1991b), e é peculiar à esfera dos saberes, enquanto a memória projetiva diz respeito ao plano diagramático, aos movimentos no campo de forças vivas alinhadas e aspirantes por atualização, isto é, à esfera do poder (DELEUZE, 1991b). Vamos a elas.

3.3.1 *A memória retentiva*

A memória retentiva é aquela com a qual trabalhamos mais corrigidamente, é a memória dos saberes e dos fatos. Trata-se da recuperação de dados armazenados em cadeias de conexões lineares de remessa. Um perfume remete a um lugar, um lugar a uma pessoa, uma pessoa a um fato, um fato a outra pessoa e assim por diante; uma incógnita remete a uma fórmula, uma fórmula a um procedimento, um procedimento a um cálculo e assim por diante.

Os dados podem vir de percepções registradas sob a forma de imagens mais ou menos fluidas, podem vir dos exercícios de reduplicação de representações que tende ao infinito ou, mesmo, do próprio exercício imaginativo produtor de novas referências

(BERGSON, 1990). Os dados não existem materialmente: a memória não é um *lugar*, um compartimento, nem os dados são *coisas*, no sentido estrito.

A memória existe como exercício de tempo (FOUCAULT, 1993b), isto é, a reminiscência é a ativação de um risco que conecta diversos pontos virtuais, vários dados potenciais, aí sim desenhando uma figura, produzindo uma imagem que registramos na tela virtual de nossa consciência.

Os dados, então, serão conectados em forma de árvore e cada elemento pode remeter a diversos outros, dependendo do impulso inicial. Os nexos são produzidos por associação lógica, segundo um padrão peculiar, predominantemente pessoal, isto é, cada indivíduo produz um padrão associativo que gera os nexos entre os elementos. Eventualmente, observamos padrões de conexão pré-estabelecidos: isso ocorre quando o indivíduo incorpora, junto com os registros do vivido, princípios de sequência (como no caso da memorização de um conteúdo específico, tal como, por exemplo, os anos de nascimento e morte de Karl Marx ou os passos do método da pesquisa experimental).

A memória retentiva é serial, ou seja, funciona em uma espécie de horizontalidade, de superfície plana, se desenhando em planos euclidianos, macroscópicos. Cotidianamente, recuperamos inumeráveis desenhos desse tipo, tendo, inclusive, automatizado alguns deles. Cada ação, cada intenção de ação, demanda a ativação de uma ou mais cadeias; nossos hábitos e rotinas são práticas automatizadas de cadeias de informações retidas na memória (usar o giz na lousa, saber os nomes dos alunos, localizar a sala de aula etc.); nossas ações respondem a linhas de memória quando evitamos repetir procedimentos desastrosos ou quando resolvemos algum problema usando a analogia; bem como demandam novos desenhos, quando precisamos decidir por um trajeto explícito alternativo em função de uma dúvida ou dificuldade de entendimento, de um aluno, do conteúdo que estamos explorando

ou, mesmo, quando queremos lembrar o nome de uma obra ou autor com o qual estamos trabalhando, em uma dessas situações de lapso que, frequentemente, acontecem na sala de aula ou, ainda, quando preparamos uma fala para uma mesa-redonda e precisamos organizar um texto-base.

A memória retentiva é a responsável pelo armazenamento de informações aprendidas nas infinitas situações de aprendizagem que vivemos, formal ou informalmente. Do ponto de vista da aprendizagem formal, é esta a memória ativada pelo estudante quando tem diante de si uma equação e precisa lembrar-se das fórmulas adequadas e da sequência correta para a sua solução, ou pelo profissional, quando tem uma determinada tarefa a executar e precisa executá-la com precisão. Mesmo quando opera com a imaginação, o indivíduo lança mão de dados armazenados que, recombinados, dão origem às figuras imaginárias, como, por exemplo, no caso de um projeto arquitetônico ou de produção conceitual. Ela tem uma relativa rigidez que provém da natureza cronológica com que é gerada, isto é, os dados armazenados têm atributos convencionais que os deixam associados a lugares e tempos específicos.

A reminiscência, então, é o exercício de ativação da memória retentiva. Se a substância de seu conteúdo são os fatos, a forma de seu conteúdo é a lógica, seja formal, seja dialética, seja qualquer outra. O funcionamento de seu conteúdo obedece a princípios de contingência tornados necessários, obedece a parâmetros transcendentais, isto é, qualquer que seja o conjunto de valores que regula a organização das partículas-fatos armazenadas fluidamente (valores nascidos na própria prática ou incorporados de algum ponto exterior), eles são, quando se trata de articulá-los, imediatamente tomados à maneira da transcendência e tornados instituintes, matrizes com aspiração universal. Em suma, ela fabrica instituições duras. Aquilo que entendemos como *lógica* é a forma de conteúdo das práticas estratificadas, é a natureza das

relações entre as instituições, umas coextensivas e extrínsecas às outras, daí seu endurecimento. A memória retentiva trabalha no nível da repetição, da previsibilidade e, dessa forma, compreende-se que tenha sua forma regulada pelas regras do discurso, pelos princípios enrijecidos da lógica.

Quando registro minhas memórias, como um diário ou uma crônica de vida, trabalho, sobretudo, no nível da memória retentiva. Estabeleço sequências de fatos, organizando-os segundo datas, lugares ou outra variável qualquer, seguindo a lógica exigida na situação. Vou recheando o esquema inicial com mais e mais informações resgatadas, uma puxando a outra, e, dessa maneira, produzo um quadro relativamente estável, descritivo ou narrativo, que delinea um percurso e, em última instância, contribui para a evidenciação de uma figura identitária de mim. O passado recuperado atua como um dispositivo retentor, uma dilatação do presente em direção a uma suposta eternidade, como se fosse estável (BERGSON, 1990). O presente adquire o *status* de imobilidade, de plenitude, como se a recuperação do passado trabalhasse no estabelecimento e na consolidação do presente, como se a matéria da memória definisse o estado presente de ser e o justificasse com o intento de preservá-lo. Paradoxalmente, esse exercício de escrita (ou outro tipo de expressão) das memórias torna fatos vivos em dados embalados, contribuindo para reter o presente em uma forma cristalizada, afirmativa de um estado de ser tendente à eternidade.

A memória retentiva, exercitada sozinha, contribui para o isolamento do indivíduo em um casulo identitário falsamente rijo, reforçando a concepção do sujeito como um ser estável e igual a si mesmo. Ela diz *quem eu fui* ou *sou*, utilizando enunciados limitados aos modos das conjugações verbais, sobretudo ao indicativo. Ela circunscreve uma figura existencial em parâmetros supostamente universais e reforça o estabelecimento da intransigência: *o que foi* indica, justifica e sustenta *o que é*.

Os tempos se absolutizam, se molatizam em uma conexão entre o passado e o presente, tornando o futuro óbvia consequência. O presente é um instante de realidade pontual que adquire virtualidade de permanência infinita, fruto da dilatação impingida pela restauração do passado sob a forma de cronologia de sustentação. Isto é, o passado adquire *status* de presente e, por isso, produz uma virtual ampliação do tempo presente em uma dimensão tendente à eternidade. Os modos verbais (como *afirmei*, o indicativo sobretudo), ao designar *sou, fui* ou *servei*, excluem a processualidade do real, observada nas formas nominativas dos verbos (infinitivo, gerúndio e participio) — *ser, sendo* ou *sido*.

O sujeito, então, torna-se sedentário no tempo, fixa-se ou, antes, julga fixar-se definitivamente em um quadro existencial e abdicar à aventura de enxergar-se em movimento e conhecer modos de subjektivar-se, entregando-se à falsa ideia de obedecer à ordem natural das coisas.

De fato, não há nada natural nesse campo, do ponto de vista do conteúdo da memória. Já vimos que há um código organizador das partículas-fatos que serão armazenadas no repertório fluído do sujeito, e esse código não é natural, ele é social. Enquanto exercício de lembrança, as partículas encadeadas são apenas pressentidas, necessitando algum dispositivo representacional para expressá-las, ou seja, precisam ser vivificadas por algum ato de fala ou outro recurso expressivo. Portanto, sua expressão é dada, a princípio, por uma substância que é a língua (no caso de contar ou escrever as memórias), uma matéria formada segundo uma estrutura estável que se calcifica o suficiente para que seja compreendida e faça sentido (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Porém, um recorre se faz necessário, aqui: mais especificamente, não trato da língua como um todo, são as declinações do modo indicativo que constituem, por excelência sua substância. Isso porque é o modo indicativo, com suas formas temporais, que está mais adequado à virtual dilatação do presente como tempo

sem movimento: passado e futuro são virtualidades do presente. As formas nominais (participio, gerúndio e infinitivo), por sua vez, possibilitam a reinstauração do movimento no tempo e, portanto, representam uma via de expansão (na esfera da expressão) à memória projetiva, como veremos mais adiante.

Tomando em conta, assim, que sua substância de expressão é a língua, sua forma de expressão são o lembrar e a reminiscência. Vejamos melhor: os fatos são vida vivida, capturada por certo dispositivo de sistematização, um sistema peculiar de registro que vai compondo o repertório de lembranças do indivíduo. O exercício de arranjo, desarranjo e rearranjo dessas partículas fluídas (suas infinitas combinações, suas constantes mudanças de sentido) se dá no fluxo do lembrar (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Esse movimento não se repete, embora os dados tenham certa ordem (aquele código peculiar de registro). A lembrança opera como um raio que percorre, a cada vez, um novo caminho, conectando diferentes pontos. Há caminhos viciados, isto é, conexões tão fortes que quase sempre se repetem; porém, mesmo esses caminhos têm arborescências que permitem que outra sequência se estabeleça, em função do impulso inicial. Assim, a reminiscência pode obedecer a impulsos tanto involuntários como voluntários (DELEUZE, 1987): involuntário é o impulso automático, tal como uma sensação que remete a um fato (um aroma a uma pessoa, por exemplo) ou um dado que puxa outro (como o cálculo do troco, em um ônibus), e, enfim, são situações diversas cujo nexo é dado por uma espécie de vizinhança natural; voluntário é o impulso resultante do esforço intencional de recomposição de cadeias, tal como recuperar um conteúdo estudado para responder a uma questão discursiva em uma prova, vasculhar o próprio vocabulário em busca de uma palavra adequada para expressar alguma coisa ou, igualmente, articular uma sequência para a execução de uma tarefa, a partir de associações e analogias.

Mais um dado: a ordem discursiva procura dizer o que se vê, enquanto *imagem*, na memória. Portanto, o uso da linguagem

direta está preso à concretude, à materialidade do real: o que é dito faz ver. A língua é comprimida em sua dimensão enunciativa e toda construção frasal indica o visto ou o por ver. Não há lugar, neste caso, para qualquer desvio da linguagem em direção ao desfazimento de si, à projeção para fora de seu universo discursivo; a linguagem sempre captura a realidade e a traz para dentro de si. Ver e dizer estão condenados a formar uma indissociabilidade na qual a primazia é do discurso sobre a realidade, isto é, os enunciados permanecem reduzidos a frases e proposições tanto quanto os fatos permanecem sendo conjuntos de lugares, pessoas e coisas descritas por aquelas frases e proposições (DELEUZE, 1991a).

Por fim, outro aspecto relevante decorre da propensão à permanência das formas geradas por esse tipo de memória. Uma vez que ela, em seu movimento de repetição, contribui para a institucionalização das figuras, retendo os elementos em um corpo enrijecido e desacelerado (o presente se dilata e estanca o movimento), ela gera uma representação de que as coisas vivas têm um interior e um exterior. O acervo de ideias, informações, sensações é considerado o interior do indivíduo, enquanto o mundo vivo é seu exterior; as instituições, figuras produzidas à custa da retenção de certa prática e dependentes de sua memória para manterem-se estáveis, atuam como corpos fechados da existência, produzindo, igualmente, uma representação de que existe um interior e um exterior a si. Esse fato é devido à necessidade de uma relativa estabilidade das figuras para que o cotidiano possa sobreviver. A imprevisibilidade e a instabilidade gerariam um caos total, um descontrolo generalizado na sociedade. Entretanto, para efeito de possibilitar o controle e a hegemonia, a prática institucional prescreve a ideia de uma estabilidade quase absoluta de suas figuras. Entretanto, sabe-se que, assim como os sujeitos, as instituições estão constantemente sendo atravessadas por forças que, mais hora, menos hora, acabam produzindo algum acontecimento que aspira pela atualização das diferenças que gera (GUATTARI,

1992; ROJNIK, 1995a). Porém, a alienação é o expediente mais comum, de modo que não se tenha acesso às tramas compostas pelas forças, no plano estratégico dos poderes. Assim, vemos a proliferação da ideia reductionista de que aquilo que é uma figura identitária pretensamente estável, definida por sua interioridade, dotada de sentido por uma exterioridade à qual está conectada. A memória retentiva tende a operar na dimensão do par interior-exterior, na medida em que se refere ao plano estrutificado das formações históricas, o campo de prática das instituições. Sua expressão diz da relação entre uma interioridade do indivíduo e uma exterioridade do mundo, em que os outros são os outros, análogos a mim, e fazem parte do exterior.

Tal concepção sustenta a produção de uma ética calcada na lógica, isto é, reduz a ética à moral, a um conjunto pouco variável de prescrições de conduta que regula a posição do sujeito no mundo. Em suma, a prática institucional baseada na tradição e na memória (retentiva) realiza-se na perspectiva da exterioridade, na medida em que o sujeito se produz a partir de uma ordem produtora de subjetividade que lhe é extrínseca. Há padrões estabelecidos que regulam a produção dos sujeitos, indiferenciando-os, homogeneizando-os. Mais adiante, no item em que desenvolvo princípios de homogeneidade e heterogeneidade, aprofundarei melhor essa questão.

3.3.2 *A memória projetiva*

A memória projetiva é de mais complexo acesso. Deixamos o campo mais estável das representações sobre o vivido e penetramos no campo efervescente das forças vivas, o campo de caos-zero-deserto de onde aparecem as possibilidades e os acontecimentos que vazam nas coisas, nas gentes e nos fatos. Trata-se do resgate e da recomposição de esquemas de potência pré-existent, as matrizes dos fatos. Acessamos os dados de maneira

direr, imediata, como num lance intuitivo de apreensão que se estabelece em ligações descontínuas, sem obedecer à alguma linearidade formal.

Seu conteúdo é dado, predominantemente, pelas lacunas e pelas rupturas, as quais são a sua substância. As rupturas são os momentos de quebra, falência e dissolução das formas vigentes, isto é, uma ruptura é a eclosão de um *clic* que indica a inadequação entre o que se vinha sendo e a potência de vir a ser. Chamo ruptura porque se trata de algo mais do que mera inadequação: a figura vigente é ameaçada e rompida pela emergência de uma pré-figura que se organizou virtualmente e pressiona por atualizar-se. Para além da inadequação (que, por si só, permanece apenas gerando um estado de desconforto no sujeito), está o momento da emergência desse complexo de potência, o qual irrompe tanto por uma iniciativa do sujeito — que pode decidir enfrentar os bloqueios e atacar as defesas — quanto por impulso próprio — quando o sujeito perde o domínio de retenção da figura que vinha sendo e desmorona. No plano da memória retentiva, as rupturas aparecem como *crises*, momentos de curto-circuito existencial que o indivíduo registra como abalo radical de seu modo de ser. No plano da memória projetiva, a ruptura é o ponto de desalinhamento de um novo movimento do ser, isto é, ela equivale ao acontecimento. Nesse caso, trata-se da interferência de uma nova frequência no movimento já existente, provocando uma mudança de rumo, um novo timbre, uma nova figura. Vale dizer que nem sempre a ruptura é ruim ou má. Ela é má no sentido de vir a desinstalar uma ordem que já perdurava há certo tempo, isto é, no sentido de impelir à mudança (e mudar o que já está estabelecido e consolidado é algo difícil e sofrido). Porém, ela é instância de produção, de criação, e isso é bom. De qualquer modo, a vivência de uma ruptura, ainda que desejável, é uma experiência traumática que provoca certo desconforto e deixa marcas.

As lacunas, por sua vez, são um período de torpor existencial, uma espécie de vazio que fica na narrativa da memória retentiva, como se nada houvesse acontecido naquele período ou, mesmo, como se fosse a vida de outro, uma história contada por alguém (DELEUZE, 1992). As lacunas aparecem dessa forma justamente porque a figura até então vigente se dissipou, e era justamente ela a garantia de densidade, a fonte de lógica. Não havendo mais substrato onde se firmar, a vida vivida permanece desconectada até que uma nova figura lhe assegure consistência. Somos constantemente assaltados por acontecimentos interfe-rentes que nos projetam em reconfigurações. A cada vez, trata-se não de jogar tudo fora e recomeçar do ponto zero, mas de entrar em um novo movimento, incorporar um novo fluxo, submergir em uma nova onda existencial.

O período que compreende o desestabelecimento dos padrões obsoletos e a instalação de novos padrões produz esse tempo de torpor a que me refiro. Nosso olhar retentivo precisa sempre de certo distanciamento para poder produzir representações, e é por isso que o registro desse processo aparece como um *vazio*, uma lacuna. Entretanto, do ponto de vista da produção de subjetividade, esse período é de grande efervescência. É o tempo de desarranjo e rearranjo das forças, de decomposição de uma figura enquanto uma nova vai-se estruturando. É um tempo de disputa de poder entre forças que lutam por se estabelecer como dominantes, não só as forças estabelecidas contra as emergentes: neste ponto, outras forças adormecidas são acordadas. Algumas forças silenciosas que espreitavam e esperavam a ocorrência de um nexu ou um ponto fraco encontram sua oportunidade. Novas forças são, também, produzidas pela combinação de tantas potências. Enfim, é como a erupção de uma multitudine de vetores que lutam pela dominância.

Esse tempo, portanto, é o tempo que vai desde a ruptura até a conquista da primazia por algum feixe de forças, ou seja,

até o estabelecimento de uma nova figura existencial, tendente à estabilidade, à espera de um novo acontecimento. Percebemos esse período, na autonarrativa, como uma espécie de troca de pele. É o tempo de descarte de certos hábitos e de desenvolvimento de outros. Neste caso, os hábitos não são modificados por mera prescrição advinda do exterior. Trata-se de uma alteração que se produz no diagrama referencial do sujeito, isto é, um novo arranjo de forças traduz-se em uma nova convicção, um novo critério de regulação da existência que vai pressionar pelo abandono de um hábito já sem fundamento e desenvolvimento de um novo hábito. No entanto, há a possibilidade de considerarmos uma mudança de hábito como resultado de prescrição. Porém, se assim for, no nível da produção de subjetividade, relewa-se a circunstância de introdução interferente de um novo hábito como fator desencadeante de alguma força no diagrama subjacente, ou seja, espera-se que o hábito prescrito provoque alguma interferência no interior do diagrama de forças e desencadeie um novo movimento. O que não se espera é que haja um repetido silenciamento ou compensação dos pulsares subjetivos no sentido de, sucessivamente, abrir mão do enfrentamento dos riscos da mudança e acabar recaindo em certo automatismo existencial, com sensível perda de noção dos processos de produção de si.

Se a substância do conteúdo da memória projetiva são as rupturas e as lacunas, sua forma é a estética. Ao contrário da memória retentiva, cujo papel é o estabelecimento de uma lógica reguladora, a memória projetiva trabalha no sentido de ampliar progressivamente as potências de ser. Uma vez que a substância é um complexo dinâmico de estratégias, a variedade infinita de combinações está relacionada a uma forma cuja natureza é a busca do novo.

O objetivo de investigar-se a memória projetiva está, principalmente, localizado no fato de que aquilo que nos é revelado pela análise das rupturas e lacunas, os diagramas de forças, é a

instância mesma de estabelecimento de *critérios* (FOUCAULT, 1991b), de supostos de configuração de si mesmo, de uma ética singular configurada esteticamente (LARROSA, 1994).

A forma de expressão da memória projetiva é o pensamento analítico. Não se trata, como no caso da memória retentiva, de dados conectados em cadeias lineares a serem recuperados pela reminiscência. Trata-se, agora, de tramas de forças a serem recapturadas por um pensar analítico, um pensar que esquadrinha um quadro vivo e identifica as estratégias de sua configuração. A forma da memória, assim, é dada pelo exercício de analisar a gênese de certa figura existencial praticada, no sentido de compreender que ela é resultante de uma articulação de forças ativas, passivas e reativas que, pela tensão produzida entre si, produzem e sustentam a realidade que aparece (DELEUZE, 1991b).

Rolnik (1993) fala-nos em uma “memória cronogenética”, a qual associa diretamente a esta perspectiva projetiva. Ela nos fala de uma memória “que se faz em nosso corpo, não em seu estado visível e orgânico, mas sim em seu estado invisível, onde o corpo integra aquela textura [...] que se compõe dos mais variados fluxos, de onde se produzem as diferenças que engendram os devires, devires da própria textura” (ROLNIK, 1993, p. 243). Trata-se de uma memória que cria, que produz diferença, que produz. Trata-se de pensarmos a natureza estética intrínseca ao trabalho da subjetividade.

Deleuze, ao analisar a obra de Proust utilizando-se do conceitual de Bergson, fala-nos de dois tipos de memória, uma memória *voluntária* e uma memória *involuntária*, exercidas no nível da recuperação do tempo (DELEUZE, 1987). O tempo, segundo sua análise, divide-se em *tempo perdido*, aquele tempo que passa, que se perde, e *tempo redescoberto*, aquela imagem da eternidade ou a verdadeira eternidade (DELEUZE, 1987). Esses tempos dizem respeito, em Proust, ao tempo da memória, cujo sentido de eternidade remete à experiência da obra de arte, uma

experiência única, vivência de um *momentum* inigualável de experiência estética, de ruptura com a serialidade do tempo. A perspectiva investigada por Deleuze aponta na direção de uma temporalidade específica à arte, qual seja, a do entendimento de que o tempo “é a transversal de todos os espaços possíveis, inclusive dos espaços de tempo” (DELEUZE, 1987, p. 129), onde “o tempo não é um todo, pela simples razão de ser a instância que impede o todo” (p. 161). Ou seja, em oposição ao tempo serial, linear, *que define, coloca-se* um tempo contrátil, pura complexidade de todo/parte ao mesmo tempo. Contrátil porque esse tempo (da arte) é um tempo de criação, de produção, de devir. O tempo passado e o tempo presente se contraem e suscitam a potência do devir, da diferença produzida como continuação, como derivação, como integralização de pontos de potência vital alinhados naquele instante.

Talvez seja viável, neste caso, lançar mão das formas nominais dos verbos: o particípio e o gerúndio. Ter sido, estar sendo e vir a ser são designações mais próprias desse tipo de formulação, uma vez que carregam a potência do tempo em andamento (diferentemente dos modos verbais, como o indicativo, por exemplo, que estanca).

Enfim, vou introduzir, no próximo item, a discussão conceitual sobre a estética. Meu objetivo, neste ponto, é caminhar em direção à definição da microestética, a arte da produção de si mesmo, a arte da subjetividade. Para tanto, vou servir-me não apenas do conceitual até então apresentado, como, igualmente, de uma breve revisão do conceito de Estética dentro do pensamento idealista alemão.

3.4 Sobre a estética: outra tentativa de resignificação

Quero começar resgatando uma diferença dentro da estética. Há uma Estética com E maiúsculo que nasce no século XVIII,

como campo epistemológico independente, como disciplina. A ela vou me referir como macroestética. Há outra estética que se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade. A ela vou me referir como microestética. Macro e micro, aqui, não são designações de quantidade ou extensão, mas se referem à natureza e à ordem de existencialização. Macro é a ordem do institucional e do disciplinar, campo de determinações molares da existência; micro é a ordem da processualidade, dos campos interativos de forças vivas da exterioridade atravessando um sujeito-em-prática (GUATTARI, 1987; DELEUZE; GUATTARI, 1977). Essa distinção é fundamental na medida em que a primeira é resultante de certo modo de subjetivação, o burguês, que consolidou definitivamente a representação como expediente formativo da existência e disseminou a prática paradigmática e disciplinar como modelo de existencialização. A segunda, por sua vez, é, ela mesma, o exercício de produção de subjetividade. A macroestética é a institucionalização de formas atualizadas de viver a processualidade de estados radicais de ser (nomeados como o belo, a beleza, a criatividade, enfim). A microestética é a prática de arranjo e orquestração do coletivo de forças vivas que atravessam uma existência singular. Assim, a primeira é produto de uma subjetividade que quer se instituir como modelo homogeneizante, enquanto a segunda é processo de produção de subjetividades.

3.4.1 A macroestética

O transcendentalismo, inaugurado por Platão, teve consequências definitivas em praticamente todo o pensamento ocidental. Com relação à Estética, especialmente. Sobre tudo se investimos a sua consolidação como campo epistemologicamente autônomo dentro da Filosofia, a partir do Idealismo Alemão.

O que observamos, em primeiro lugar, é o estabelecimento do sujeito como foco e motivo central de todas as preocupações.

Desde o Renascimento, o lugar antes ocupado por Deus passa a ser progressivamente ocupado pelo humano, pelo homem. Porém, com um detalhe: uma vez que a matriz continua a mesma, os atributos até então pertencentes a Deus são incorporados ao humano. Quero dizer, não estou falando da eternidade, da onipotência, da onipresença, enfim, como *formas* divinas. Estou querendo atentar ao fato de que o homem que ocupa o centro das atenções não é o homem concreto, histórico, social, cultural, mas uma representação que se faz do homem. Vamos observar que o processo de constituição de uma representação segue os princípios do platonismo e, dessa maneira, a representação acaba por ter atributos análogos aos divinos. A *representação* de homem é incorruptível, universal, única, perfeita e... Eterna. Uma representação, por ser um construto mental, obra da razão, obedece aos princípios da racionalidade propugnados pela tradição racionalista, a qual estabelece o pensamento como matéria indubitável. Logo, a representação obedece ao modelo divino de constituição, ela é equiparável à representação que se fazia de Deus, até então.

De fato, o que acontece é que o processo de conhecimento permanece atrelado ao modelo do conhecimento por representações. E isso provoca o estabelecimento, incondicional, de uma distância virtual entre o sujeito e o mundo, uma vez que seu pensamento é projetado para fora de si, para o plano das representações. Enfim, permanece o princípio da transcendentalização. Segundo Foucault, as representações se consolidam como a manifestação "da relação exterior que [os seres] estabelecem com o ser humano" (FOUCAULT, 1988a, p. 352).

"No caso da Estética, não é diferente. Kant é o grande teórico da *estética da recepção*, isto é, uma estética calcada na ideia de *gosto*. A satisfação de inclinações, pelos indivíduos, obedece a padrões pessoais, construídos a partir do exercício do entendimento (ação do pensamento) e do juízo (ação moral). Ao operar os dispositivos da razão pura e da razão prática, o indivíduo aperfeiçoa-se, alcança um patamar mais refinado em suas potencialidades, seu

poder aumenta (KANT, 1993b). Na verdade, o que se passa é que ele se afasta mais de si mesmo, da falibilidade, indo alojar-se em um universo duplicado de si mesmo, onde as regras supremas são as regras da razão. É desse lugar que ele olha o mundo e, por consequência, toda leitura de mundo que faz resulta em um juízo feito a partir desse lugar. Ou seja, pratica-se uma transcendentalização radical do sujeito pela duplicação de si em um plano virtual, o plano da razão (esse será também o mote do modelo hegeliano). O *gosto* será esse conjunto de valores transcendentalizados que organizam os atos de apreciação do indivíduo.

No fim das contas, o que observamos é uma coisificação da beleza (FEHÉR, 1987), isto é, a Estética vem a ser uma atividade particular da Filosofia, distanciada de qualquer tipo de atividade produtiva e cotidiana, dirigida pelo racionalismo intencionado.

O modelo burguês de organização da realidade é um modelo resultante da consolidação do modelo platônico de leitura do mundo. Sabemos que Platão concebe o mundo como duplamente articulado entre uma instância ideal, em si, puro fluxo de ideias plenas, e uma instância sensível, projeção visível da primeira. Essa é a *classificação* clássica, o princípio da Teoria dos Dois Mundos. Porém, olhando mais atentamente, podemos perceber que Platão investe deveras na tarefa de diferenciar as cópias dos simulacros, mais do que no esforço em distinguir os modelos das cópias. Essa dualidade diz respeito à dualidade que separa:

o que recebe a ação da ideia e o que se subtrai a essa ação.
 Não é a distinção do Modelo e da cópia, mas a das cópias e dos simulacros. O puro *devis*, o ilimitado, é a matéria do simulacro, na medida em que se furta à ação da Ideia, na medida em que contesta ao mesmo tempo tanto o modelo como a cópia. (DELEUZE, 1974, p. 2).

Essa distinção se dá segundo uma consequência linear, quase causal, de representação: o mundo sensível é uma representação

do mundo ideal, as coisas são cópias dos modelos ideais. Sob as coisas (cópias de Ideias que se encontram *acima* delas), encontra-se o simulacro, o fluxo puro, o *devenir-louco*, como diz Deleuze (1974). Só a linguagem pode *identificar*, fixar o devir e estabelecer um sentido para as coisas. As representações, por um lado, são um decalque das ideias puras. Podemos chegar às ideias pelo exercício de abstração, realizado a partir das essências do sensível. A essência das coisas é o sopro vital que as anima e é a porta de acesso às ideias. A coisa sensível, desse modo, é a projecção de um recorte da ideia. A coisa é um segmento de vitalidade infinita finitizado materialmente. Quando uma ideia se sensibiliza, opera-se um recorte na trama de puro fluxo processual, ficando aprisionada uma potencialidade que vai animar regularmente a representação, potência essa caracterizada pela ausência de aceleração e consistindo em movimento uniforme. A representação é a abdicção ao infinito, à velocidade infinita do ser em movimento. Nesse caso, o platonismo é um realismo na medida em que o plano ideal é o plano real, o plano que persiste, que tudo origina e ao qual tudo retorna. O plano sensível é mera representação do plano real. O plano sensível é o plano do vivido, e o vivido não é o real. Para ser vivido, deve separar-se do real. O real não é vivível, apenas intuitível. De outro lado, sob as coisas estão os simulacros, representações duplicadas e fluidas, *devenir*.

Assim, se o conhecimento é dado pela relação que se estabelece entre um sujeito e um objeto, é fundamental pontuar que objeto é esse. É uma cópia ou um simulacro? O conhecimento vai ser produzido pela transposição do representacional. Conhecer é prostrar-se diante de um objeto existente e, ultrapassando-o, incluir sua essência. Conhecer é arrancar-se à existência pelo uso da razão. Porém, uma mudança de sentido (mantendo-se a direção) pode levar-nos a acessar o fluxo aberto do sem-sentido, o *devenir* pleno do simulacro em vez de acessar o caminho que leva ao plano das Ideias... Como o conhecimento é um construto humano, e

o humano existe na ordem do vivido, do sensível; o conteúdo da razão conhecedora retorna a esse plano de origem e carrega, com ela todos os paradoxos possíveis. A razão vislumbra a essência, mas seu campo de existência é o sensível. Portanto, o conhecimento é, também, uma representação que o sujeito faz das essências que contempla, e as representa pelo uso da linguagem.

As ideias puras são sempre inacessíveis ao sujeito, que conhece por aproximação, isto é, o conhecimento é uma representação da ordem racional que evolui e se refina sem, no entanto, deixar de ser representação. O conceito não é jamais uma ideia pelo simples fato de que a ideia existe enquanto velocidade infinita em um plano sem formas; o conceito é uma forma de potencial infinito aprisionada na finitude do vivido. Conhecer é aproximar-se compulsivamente de um limite inalcançável. Há limite, há finitude porque há corte da processualidade, mas esse limite é inalcançável porque o ato de conhecer é resultante da articulação de infinitas representações. A ideia é o movimento infinito (porque acelerado e adirecional) de um vetor de força virtual, enquanto o conceito é a articulação de um infinito número de representações em movimento uniforme (direcionado e desacelerado).

O platonismo prescreve um jeito de o sujeito estar no mundo, que é sempre condicionado por fatores de determinação extrínsecos e transcendentes, de modo que a existência será sempre resultado do exercício de modelos representacionais de uma transcendência ideal verticalizada. O vivido será determinado por uma exterioridade a si, que se representa na forma institucional dos princípios e dos valores. Há um princípio ético transcendente que regula a existência do sujeito material. O platonismo foi modelo do mundo grego, do mundo da filosofia como estrutura de existencialidade. No que se refere à arte, propriamente dita, o conceito que esteve sempre por trás é o conceito de *mimesis*. Na sequência, Aristóteles também embarcou nesse conceito, ainda que de modo distinto de Platão. Conforme nos mostra Schaper

(1968, p. 63), para Aristóteles, mimese significa “cópia ou imitação da atividade produtiva da natureza”.

Desse modo, seguindo o seu raciocínio (e o de SANTAELLA [1994, p. 25-36]), nesse pensador a imitação não é mera reprodução de um modelo dado de antemão, mas produção de algo novo: eis o sentido da *poiesis* em Aristóteles. Assim, o conceito de mimese é deslocado do sentido de cópia para o sentido de representação (SANTAELLA, 1998). Representar, em Aristóteles, “não quer dizer reprodução, mas sim apresentar algo como se fosse real” (SANTAELLA, 1998, p. 29-30). Porém, tanto Aristóteles (e os aristotélicos) como os neoplatônicos plantaram a filosofia e a lógica como matrizes de produção de subjetividade.

O princípio da formalidade dada pela transcendência é resultante do entendimento do mundo como sendo uma projeção de uma essência invisível e inacessível que regula as formatividades do vivido. Da mesma forma, o mundo medieval, ao adotar a religião como matriz, erige-a como princípio formal de uma ordem transcendente. Deus é o modelo supremo que prescreve e condiciona a existência do mundo concreto. Cabe aos homens conhecê-lo por aceitação de verdades reveladas que nada mais são do que representações do exercício da razão como se fosse fé (como quando a gente mais “acredita” do que “compreende”) que vislumbra uma fantasia de totalidade.

Ainda, o mundo moderno vai instaurar o método científico como modelo de relação com a realidade tomando a mesma matriz platônica: a formalidade é dada pelo estabelecimento de uma relação entre um sujeito idêntico a si e um objeto distinto e exterior a si segundo leis formais extrínsecas a qualquer das existências. O método científico é resultado da construção de uma razão objetiva que distancia o sujeito de si mesmo ao prescrever-lhe princípios externos de conduta. Em qualquer dos casos, o homem busca, através do conhecimento, recuperar a totalidade perdida, busca alcançar um *status* de existência que o aproxime daquela

representação de totalidade que construiu. O sujeito, enquanto opera por representações, mantém uma falsa ideia da totalidade. O homem trabalha na ilusão do par funcional parte-todo.

A representação é um recorte do fluxo processual infinito tornado objeto da razão pensante e, por isso, representar é constituir uma parte. Entretanto, ao constituir essa parte, constitui necessariamente o todo, isto é, ao deparar-se com os limites intrínsecos à configuração representacional, concebe também a necessidade de um todo que o circunscreva. No plano do ser, não há parte ou todo. Não há lugar para as representações. Assim, ao constituir uma representação, o homem constitui uma parte e, imediatamente, chora a impossibilidade do todo.

O todo é uma fantasia de perda e insuficiência que o sujeito se põe sempre que opera a partir de um fator de regulação extrínseco e transcendente. Por isso, tanto faz se pensarmos no platonismo como modelo da religião, da lógica ou da ciência. Religião, lógica e ciência são sistemas de transcendentalidade que se fundam na regulação advinda de uma ordem representacional exterior, configurando-se em práticas paradigmáticas (DELEUZE; GUATARRI, 1992). São paradigmas porque são matrizes prescritoras, reductoras da processualidade que caracteriza o ser a Universais reguladores de temporalidades recortadas e finitas.

O viés necessário para contestar esse modelo é o viés apontado, um dia, por Nietzsche e Bréhier, retomado por Deleuze: o caminho dos Estoicos. Estes, sim, distinguem “radicalmente dois planos de ser: de um lado, o ser profundo e real, a força; de outro, o plano dos fatos, que se produzem na superfície do ser e instituem uma multiplicidade infinita de seres incorporais” (BRÉHIER apud DELEUZE, 1974, p. 6). Eles, de fato, abrem caminho para pensarmos os *acontecimentos* como lugar de produção, como devir.

A modernidade inaugurada na Europa pré-revolucionária, no século XVIII, é um dos períodos mais férteis do ponto de vista da construção de sistemas filosóficos determinantes dos rumos

do pensamento ocidental, pelo menos no que diz respeito aos entendimentos da subjetividade. Poderíamos apontar Rousseau (*A nova Heloisa*) como um dos precursores desse movimento, uma vez que tinha por objetivo a independência da estética, rompendo seus traços de coisificação na homogeneidade da vida popular (FEHÉR, 1987).

O Iluminismo, porém, é o grande marco desse percurso. A discussão da Estética, nesse ponto, adquire um caráter nunca antes formulado: abandonados os referenciais aristotélicos e platônicos de beleza calcada em uma origem divina, a discussão recai sobre a realidade concreta dos homens. *A reversão do platonismo*, se assim podemos dizer, é detonada por Kant e Hegel. Não uma reversão no sentido da desconstrução; uma reversão no sentido da inversão dos referenciais, uma reforma. Kant, por exemplo, ao experimentar a *revolução copernicana*, desloca o foco de sua produção (e, por consequência, de todos os filósofos subsequentes) para o sujeito. Isso significa um deslocamento do foco de preocupações para a sociedade concreta, factual, para as relações entre os homens e para as individualidades. Entretanto, esse homem tomado objeto do pensamento continua não sendo mais do que uma representação de homem. O pensamento estabelece com o ser humano uma relação de exterioridade que faz com que ele se dobre sobre si mesmo e se constitua como forma representacional, exterior a si. É o homem, o sujeito, que é pensado. Não é a subjetividade. Portanto, não é a estética enquanto modo de existencialização que recebe atenção, mas outra coisa.

Foucault já nos tinha dado essa pista, ao analisar, em *As palavras e as coisas*, o modo como se constituíram os saberes modernos. Segundo ele, a cada época do pensamento corresponde um paradigma, um modelo segundo o qual se estruturam os saberes. A isso ele chama *episteme*, uma *episteme* desdobrada em dois padrões distintos, porém análogos: a *mathesis* (que segue a ordem das classificações ordenadas, da proporcionalidade, das

quantificações) e a *taxionomia* (que segue a ordem dos ainhamentos, dos enfileiramentos discursivos, da natureza das significações). Porém, essa *episteme* moderna está montada em um espírito de perseguição e constituição dado pelo exercício da *verdade da verdade*, isto é, da produção de saberes unívocos, convergentes. O paradoxo não tem lugar aí. Aliás, é exatamente por isso que detectamos aí um dos princípios da disciplinaridade. Mas isso é assunto para mais adiante.

Voltando ao mote da *reversão do platonismo*, vou buscar (mais uma vez) em Deleuze o fio da meada. Ele nos mostra como Kant e Hegel recusam, cada um a seu modo, o par oposto das essências e das aparências. Para Platão, cujo sistema de pensamento remonta a uma dialética de *rivalidades* (DELEUZE, 1974), os pares são sempre excludentes. Não há possibilidade de coexistência: isso seria permitir a interrupção do paradoxo. Seu caminho, expresso no *Sofista*, é o de identificar as *boas cópias* e distingui-las das *más cópias* (os simulacros). O simulacro, como já afirmei, é o próprio devir-louco, o duplo sentido das Ideias, a potência de vir-a-ser no pleno exercício do sendo.

Trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se insinuar por toda a parte. A grande dualidade manifesta, a Ideia e a imagem, não estão aí senão com esse objetivo: assegurar a distinção latente entre as duas espécies de imagens. (DELEUZE, 1974, p. 262).

Em síntese: o modelo platônico é o modelo da supremacia do Mesmo, do identitário: a Beleza é bela, a Justiça é justa etc.

Os modos de existencialização, conjunto processual de forças em velocidades infinitas, entram em relação com uma força de outra natureza, um Universal. A busca por construir sistemas absolutos de pensamento faz com que os pensadores da época

tomem o sujeito em sua necessidade de princípios absolutos, uma vez que se busca uma universalização do entendimento. (É nesse cruzar de forças do homem com forças transcendentes que se projeta o nascimento das disciplinas constituintes da esfera das Ciências Humanas!).

Durante a Idade Média, as forças transcendentes eram de natureza divina e representativas do infinito poder e geraram o nascimento do Deus único; aqui, na modernidade, as forças são de natureza funcional, resultantes já de representações fundadas nos Universais metódicos nascidos da dicotomia sujeito-objeto, e geram as ciências particulares. No pensamento moderno, as representações se consolidam como a manifestação “da relação exterior que [os seres] estabelecem com o ser humano” (FOUCAULT, 1988a, p. 352). Assim, uma afecção objetivada e projetada para fora do sujeito, sob a forma de obra de arte, passa a ser designada como o *sentimento do belo*. A arte, o belo e o artista ganham as iniciais maiúsculas e passam a constituir instâncias formalizadas, institucionalizadas, da experiência. O Belo é um estado de ser que corresponde à representação ideal de plenitude da forma. A Beleza é compreendida como o estado mais próximo da harmonia que uma forma pode alcançar. A Arte é o conjunto formal das produções de Belezas. O Artista é aquele sujeito que manipula materiais no sentido da criação de objetos Belos. Enfim, é a instauração de um estado burocrático da subjetividade e de uma condição paradigmática do Belo. A Estética, por sua vez, é a disciplina, o campo epistemológico constituído, é o universo de referência constituído para dar conta dessa institucionalidade.

Em suma, a Semelhança permanece a tônica das representações. Mesmo Hegel, com sua dialética, opera pela repetição do Mesmo. Althusser, em *Pour Marx*, denuncia isso:

círculo de círculos, a consciência só tem um único centro que a determina: seriam precisos círculos tendo um

outro centro do que ela, círculos descentrados, para que ela fosse afetada em seu centro por sua eficácia, em suma, que sua essência fosse sobre-determinada por eles. (ALTHUSSER apud DELEUZE, 1974, p. 265, nota 6).

Outra consequência da constituição do homem como objeto representacional é o novo modelo de concepção da Ética. Até então, como o paradigma era de ordem religiosa, a sociedade era regulada por princípios universais de origem divina. Fazendo uma síntese um tanto grosseira, podemos afirmar que a essência da nova sociedade europeia (a liberdade) passa a ser uma construção do próprio homem. Entretanto, ela não é um atributo gratuito, como o era a Graça Divina, uma vez que deve ser constituída por dentro das práticas sociais. A Ética subjacente a essa nova formação social deixa de ser apriorística, deixa de constituir-se como um conjunto transcendente e necessário de Universais que prescreve exteriormente valores aos homens. Ao contrário, a Ética precisa ser concebida, trabalhada e apropriada pelos homens. Deve constituir-se, sim, em Universais; porém, devem ser contingentes, internalizados pelos sujeitos de modo que sua conduta responda a uma estrutura valorativa presente no interior mesmo do indivíduo. Os princípios devem ser de tal forma embutidos que o sujeito possa agir conforme suas determinações, obedecendo a ninguém, senão a si próprio.

Vale lembrar que esse homem de que falo é uma representação arrancada à existencialidade prática. O imperativo kantiano ou a moral hegeliana, por exemplo, serão concebidos como natureza da subjetividade constituída nessa perspectiva de universalização de ideais transcendentalizados. Figueiredo (1994, p. 121), por exemplo, aponta muito bem esse argumento quando afirma que “Kant revela os limites do mundo das representações e mostra o que há por detrás: uma subjetividade criativa”. Assim, a subjetividade burguesa é constituída na prática social, e a Ética é

seu fator de configuração. Entretanto, se não há mais *Universals* divinos *a priori*, qual o paradigma de organização dessa prática? O modelo, então, é a vivência do Belo e do Sublime; a base da moral burguesa é a Estética, na medida em que a experiência do gosto é representativa de uma experiência subjetiva supostamente autêntica, plena e primária. Analogamente à experiência do gosto, a liberdade é um construto subjetivo (ainda que venha a ser depositada, por Hegel, na história ou, por Schiller, na cultura).

Vou me deter um pouco na recuperação do pensamento dos principais idealistas burgueses (Kant, Schiller e Hegel), uma vez que é claramente identificável a coincidência do nascimento da subjetividade burguesa e da Estética como disciplina. Segundo Fehér (1987, p. 11), a época burguesa moderna,

que estava ilimitadamente individualizada e emancipada das travas de todos os cânones e receitas e que, por essa emancipação, se converteu em uma época da história mundial de gosto subjetivo, imprudente e arrogante, provocou diretamente, com seus vícios, a aparição da estética filosófica como árbitro do caos.

A obra fundamental de Kant surgiu em um período de tempo bastante pequeno. Seu conjunto de críticas — *da Razão Pura* (1781), *da Razão Prática* (1788) e *da Faculdade do Juízo* (1790) — foi publicado no intervalo de dez anos, que precederam e circunstanciarão a Revolução Francesa. Não há, portanto, modo de dissociar a construção de um dos mais significativos sistemas filosóficos ocidentais da estruturação da subjetividade burguesa.

Nas *Observações* (1993b), Kant postula uma distinção entre o *sentimento* e a *sensibilidade*, motivado, especialmente, pelas influências do sensualismo inglês. Ao discorrer sobre as diferenças entre estados de contentamento ou desgosto, o autor afirma que eles “repousam menos sobre a qualidade das coisas externas, que [os] suscitam, do que sobre o sentimento, próprio a cada homem,

de ser por elas sensibilizado com prazer ou desprazer” (KANT, 1993b, p. 19). O órgão da atividade estética, para Kant, é o entendimento. E o entendimento é o mediador entre a razão prática e a cognoscitiva. Base de uma Estética da Recepção, calcada na ideia de *gusto*, Kant quer dizer que esse sentimento refinado (que ele dividirá em sentimento do Sublime e sentimento do Belo) reside em um espaço diferente do pensamento (entendimento) e da moral (juízo). Para ele, “a beleza é algo oposto ao conhecimento e à moral e não tem metafísica, apenas crítica” (FEHÉR, 1987, p. 13). Fica claro, em seus escritos, que a felicidade buscada pelos indivíduos tem sua fonte na satisfação de inclinações (KANT, 1993b, p. 19-20). Isso nos possibilita pensar que a subjetividade é resultado do exercício individual de busca de satisfações, sem preocupar-se ou invejar os outros, isto é, cada indivíduo deve buscar construir seu prazer cotidiano em função de seus gostos, preferências, vontades e necessidades. A moral coletiva aparece como resultado, como conjunto de condutas que são fruto de satisfações individuais. A moral é a unidade resultante da articulação da multiplicidade de atitudes que respondem a “impulsos benevolentes” (KANT, 1993b, p. 44) dos indivíduos.

De fato, na linha das inversões do tipo *revolução copernicana*, muito frequentes no kantismo, uma das mais fundamentais inversões que ele propõe é a que revoluciona a relação entre *finitude* e *Absoluto*. Em vez de primeiro tomar o Absoluto para depois situar a condição humana em uma ordem menor, da limitação, Kant parte da finitude para apenas em um segundo momento se elevar ao Absoluto. Ele condena os homens que agem em resposta a *principios* porque considera que, como tendem a ser universais e produto da racionalização, induzem o indivíduo a uma constância de atitudes que contradiz a essência da liberdade. Agir em resposta a “impulsos benevolentes” significa, ao contrário, responder à natureza e à essência individual de busca de felicidade, dignidade e beleza. Segundo ele,

cada um executa suas ações de acordo com suas inclinações dominantes, [e] é ao mesmo tempo levado, por meio de um impulso secreto, a adotar em pensamento um ponto de vista exterior a si mesmo, a fim de apreciar o decoro de sua conduta, tal como ela aparenta e se apresenta aos olhos do espectador. (KANT, 1993b, p. 44-45).

Só porque é finito, o homem tem a possibilidade de ter a consciência, de produzir representações, de produzir juízos.

Apesar de distinguir claramente os domínios do pensamento, da moral e do sentimento, Kant evidencia um estreito vínculo entre eles: é possível observar uma relativa unidade entre Ética e Estética na medida em que observamos que a raiz da unidade moral é o exercício dos sentimentos do Belo e do Sublime. A moral é a soma, é o conjunto resultante das práticas individuais. Se cada indivíduo seguir seus “impulsos benevolentes”, todos viverão a plenitude da satisfação... consequentemente, a coletividade terá uma expressão de unidade e harmonia, de beleza e dignidade (KANT, 1993b).

O ceticismo humano, dominante até então, postulava que o sujeito burguês devia estar no centro de seu universo, interpretando e reinterpretando o mundo a partir de si mesmo. Isso garantia certa objetividade à subjetividade, uma vez que o mundo confirma a subjetividade do sujeito ao mesmo tempo que só se é sujeito à medida que se faz esse mundo ser (EAGLETON, 1993). Porém, ao apropriar-se do mundo, apropriava-se das próprias condições de sua objetividade, ou seja, subjetivava absolutamente sua existência, perdendo de vista qualquer parâmetro exterior. A liberdade, essência da subjetividade burguesa, transforma-se em uma espécie de condenação ao subjetivismo, dentro do qual o homem é “reduzido a conferir valor a si mesmo” (EAGLETON, 1993, p. 56). Contra isso, Kant situa as categorias do entendimento como mediadoras entre a razão prática e a razão cognoscitiva, separando definitivamente o mundo noumenal do mundo

fenomenal, estando o sujeito localizado na intersecção entre esses dois mundos. As pessoas e as coisas têm fins e são fins em si mesmas, e a liberdade é um elemento que só faz sentido, como conceito, no mundo noumenal (EAGLETON, 1993), não podendo ser captada ou concebida no espaço conceitual do conhecimento, mas, ao contrário, só podendo ser vivida e praticada, isto é, fazendo sentido como prática no mundo cotidiano, fenomenal. A moral deve ser construída acima das particularidades individuais, ela deve transcender o mundo fenomenal e tornar-se uma regra universal.

A grande contradição, talvez, presente no pensamento kantiano reside no fato de ele “separar a cognição do juízo estético” (EAGLETON, 1993, p. 78). O juízo estético é “uma espécie de jogo livre e agradável de nossas faculdades, uma espécie de paródia do entendimento conceitual, uma pseudocognição não referencial que não fixa o objeto numa coisa identificável e é, assim, agradavelmente livre de constrições materiais” (p. 66). O juízo estético é, ao mesmo tempo, subjetivo e universal: é subjetivo enquanto expressão de um fluxo de emoções, atribuições – ao objeto – da “harmonia de nossos próprios poderes criativos” (p. 68); é universal porquanto significa uma resposta que “qualquer indivíduo pode necessariamente experimentar” (p. 72), re-presentando uma espécie de acordo tácito entre os sujeitos. O próprio Kant pode esclarecer:

Pois, visto que não se funda sobre qualquer inclinação do sujeito (nem sobre qualquer interesse deliberado), mas, visto que o julgante sente-se inteiramente livre com respeito à complacência que ele dedica ao objeto; assim, ele não pode descobrir nenhuma condição privada como fundamento da complacência à qual, unicamente, seu sujeito se afeiçoasse, e por isso tem que considerá-lo como fundado naquilo que ele também tem que pressupor em todo outro; consequentemente, ele tem que crer que possui razão para pretender de qualquer um uma complacência

semelhante. Ele falará, pois, do belo como se a beleza fosse uma qualidade do objeto e o juízo fosse lógico (constituindo através de conceitos do objeto um conhecimento do mesmo), conquanto ele seja somente estético e contenha simplesmente uma referência da representação do objeto ao sujeito; porque ele contudo possui semelhança com o lógico, pode pressupor a sua validade para qualquer um. (KANT, 1993a, p. 56).

A estreiteza entre os domínios ético e estético fica claramente colocada quando compreendemos a influência e necessidade do consenso para garantir a ordem social ideal. “A intersubjetividade estética vislumbra uma comunidade utópica de sujeitos, unidos a partir da profundidade de seu próprio ser” (EAGLETON, 1993, p. 74). O domínio político é produto da união utilitária dos sujeitos, em função de objetivos e fins comuns; o domínio cultural (o domínio da prática) é produto de um consenso não coercitivo que proporciona a unidade interior e espontânea entre os cidadãos (EAGLETON, 1993). Não há, de fato, uma identidade entre Ética e Estética: há, isso sim, uma analogia. *O Belo* e o *Bem* são análogos, “agradam imediatamente” (LYOTARD, 1993, p. 158).

A Estética kantiana torna-se, então, um paradigma para a ordem social. A subjetividade é fundada na ideia de uma totalidade construída a partir de um movimento interno, produto da projeção que cada sujeito faz do mundo: “[...] a representação estética é uma sociedade, na qual cada elemento constituinte é condição para a existência projetada de todos os outros, e encontra nessa feliz totalidade a base para sua identidade” (EAGLETON, 1993, p. 76). Apesar de dicotomizar violentamente o sujeito (só Hegel vai conseguir resgatar, relativamente, a unidade desfeita), Kant lança as bases definitivas para a compreensão do movimento de construção da ordem social burguesa com base no consenso.

A harmonia que reside no juízo estético é o modelo de harmonia tanto de qualquer conhecimento empírico quanto de qualquer prática social. Considerando a Estética como paradigma, os atributos universalidade, consenso espontâneo e harmonia tornam-se objetivos latentes da ideologia social burguesa, em que o grande risco que se corre é a estreitização (e consequente romantização) das relações humanas e da estrutura social. Kant não chega a resolver isso: caberá a Schiller avançar um pouco mais e definir melhor as bases de uma educação Estética condizente com o espírito e os ideais da época.

A principal obra de Schiller sobre Estética são as cartas sobre *A educação estética do homem* (publicadas pela primeira vez em 1795). Já na Carta I, Schiller (1990, p. 24) diz que “o que é dito da experiência moral vale em maior medida para o fenômeno da beleza”.

Márcio Suzuki, na introdução às Cartas, afirma que “Schiller mostrará que, se de um lado a estética apoia-se no modelo da moral, de outro [...] essa mesma estética corrigirá a parcialidade da visão moral contida no imperativo, dando-lhe um conteúdo e possibilitando sua aplicação no mundo” (SUZUKI, 1990, p. 15). Isso nos serve como ponto de partida para compreender como Schiller busca superar a desconstrutividade do pensamento kantiano e, na mesma medida, como postula a educação Estética como base de construção da ordem social. O contexto político do período de escrita das Cartas é o Grande Terror pós-revolucionário. A efervescência intelectual e política é o motor dos esforços teóricos que resultam na indicação da Estética como titular da tarefa de mediar a “tensão entre as injustiças éticas absolutas e os estados sublunares sórdidos da natureza burguesa”, cabendo-lhe a missão de manter essa tensão “ao mesmo tempo sustentada e relaxada” (EAGLETON, 1993, p. 79). De certo modo, a Estética é um objeto ambivalente para a sociedade burguesa:

por um lado, centra-se na universalidade do sujeito (e provê as necessidades ideológicas dessa sociedade); por outro, contamina o campo institucional e interfere nas estruturas da racionalidade e da moral. O gosto, por um lado, é uma produção livre; por outro, aparece como fundamento da verdade e da moral. A Estética schilleriana corresponde, de certa forma, à hegemonia gramsciana (EAGLETON, 1993). Schiller (1990, p. 26) postula que “para resolver na experiência o problema político, é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade”. E também que “No Estado estético, todos — mesmo quem é instrumento servil — são cidadãos livres que têm os mesmos direitos que os mais nobres, e o entendimento, que submete violentamente a massa dócil a seus fins, tem aqui de pedir-lhe o assentimento” (SCHILLER, 1990, p. 145).

A Estética é a mediação necessária entre uma sociedade civil bárbara, entregue ao puro apetite, e o ideal de um estado político bem-ordenado (EAGLETON, 1993). O que é a Estética, então, senão a via possível entre o sentir e o pensar? Schiller (1990, p. 106) afirma:

para substituir a passividade pela espontaneidade, a determinação passiva pela ativa, ele [o homem] tem de ser livre de toda determinação e percorrer um estado de mera determinabilidade. Ele tem de retroceder àquele estado negativo de mera ausência de determinações, no qual se encontrava antes de qualquer impressão ter afetado sua sensibilidade.

O estado ideal de liberdade, essência desse modelo nascente de sociedade, é gestado no interior da Estética. A Estética é a fonte da moral, é o meio pelo qual pensamos e agimos criativamente, é o campo mesmo da nossa prática.

Educar esteticamente o homem significa, aqui, educá-lo para construir esse Estado utópico, com base no inominável poder

restituído à humanidade no modo estético. Entretanto, Schiller não o considera de todo utópico: “como carência, ele existe em todas as almas de disposição refinada; quanto aos fatos, iremos encontrá-lo, assim como a pura igreja e a pura república, somente em alguns poucos círculos eleitos” (SCHILLER, 1990, p. 146), onde a afirmação da liberdade individual não passa pela ofensa à liberdade do outro. O Estado estético é resultado da execução da vontade do *todo* mediante a natureza do *indivíduo*. Todas as formas de representação (excetuando-se a forma estética de representação) dividem e separam a sociedade; somente o gosto permite harmonia na sociedade, pois permite harmonia no indivíduo. A Estética, para ele, implica a criação da semelhança e, como a semelhança envolve uma indiferença criativa em relação à Natureza, é através da fuga de tal aparência bela que os homens constroem seus parâmetros de liberdade. “Somente a beleza fruimos a um tempo como indivíduos e como espécie, isto é, como representantes da espécie” (SCHILLER, 1990, p. 144): a fruição dos conhecimentos diz respeito, apenas, à esfera da espécie, pois é um juízo universal e não posso reduzi-la ao individual; a fruição dos sentidos diz respeito, apenas, à esfera do indivíduo, pois é subjetiva e não posso elevá-la ao universal. Schiller afirma que só a beleza faz feliz a todo mundo. Ou seja, afirma-se, aí, o paradigma estético na base da construção da ordem social burguesa.

Entretanto, é Hegel quem vai tornar factível essa perspectiva. A grande realização de Hegel é “resolver o conflito entre o impulso do sujeito burguês para a liberdade e seu desejo por uma unidade expressiva com o mundo” (TAYLOR, 1979 apud EAGLETON, 1993, p. 93). As tensões entre razão e natureza, burguesia e proletariado, sociedade civil e estado absolutista permanecem, atenuados pelo discurso em favor da visão hegemônica (no sentido gramsciano) da subjetividade estética liberal-burguesa. Teoricamente, o Estado (que tem e requer absoluta unidade)

deve respeitar o caráter subjetivo e específico de seus cidadãos, isto é, deve estimular e valorizar os impulsos espontâneos e atingir sua unidade sem perder de vista a multiplicidade (EAGLETON, 1993, p. 86). O Estado deve honrar não só o caráter genérico e objetivo dos indivíduos, mas também o subjetivo e específico. “Se o homem interior é uno consigo, ele salva sua especificidade mesmo na mais alta universalização do seu comportamento, e o Estado será apenas o intérprete de seu belo instinto, a fórmula mais nítida de sua legislação interna” (SCHILLER, 1990, p. 33). Ou seja, afirma-se, aí, o paradigma estético na base da construção da ordem social burguesa.

O dilema do sujeito burguês é que sua liberdade e autonomia o colocam em desacordo com a natureza e, assim, eliminam qualquer possibilidade de fundamentá-las. Quanto mais autônomo o sujeito, mais dificuldade tem de justificar sua existência. A saída encontrada por Hegel é projetar o sujeito dentro do objeto, e vice-versa, dissolvendo aquela autonomia kantiana (unidade do sujeito e do objeto no ato do juízo) e transformar a natureza e a história em liberdade: “se o sujeito deve unir-se ao objeto sem detrimento de sua autonomia, a subjetividade deve ser contrabandada para dentro do objeto ele mesmo; a história deve estar imbuída de toda autonomia autodeterminante da razão” (SCHILLER, 1990, p. 94).

A obra de Hegel é das mais complexas no cenário filosófico ocidental. Suas ideias sobre a Estética aparecem mais claramente na *Estética*, publicada em sete livros complementares (I. A ideia e o ideal; II. O Belo artístico ou o ideal; III. A arte simbólica; IV. A arte clássica e a arte romântica; V. Arquitetura e escultura; VI. Pintura e música; e VII. Poesia). É no livro II que vamos encontrar alguns fundamentos para as ideias apresentadas nos *Princípios de filosofia do direito* e na *Fenomenologia do espírito*, obras significativas na formulação do sistema hegeliano. Sem

dúvida, encontramos na *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* uma importante retomada, por um Hegel mais maduro, dessas questões apontadas. Porém, os fundamentos de uma educação estética já estão dados na *Filosofia do Direito*: é ali que ele define a relação entre a experiência estética e a subjetividade. Uma vez que não é meu propósito fazer a exegese da questão no pensamento hegeliano, servir-me-ei, neste momento, apenas do disposto nessas duas primeiras obras indicadas.

Para começar, devemos ter em conta que, para Hegel, o objeto da Estética não é, ao contrário de Kant, o domínio do belo em geral, mas o domínio da beleza artística. A dialética hegeliana coloca o mundo dentro do sujeito, sob a forma de Ideia. Tudo é sujeito. O Absoluto é sujeito. “O Absoluto tem que ser um sujeito, pois, de outra forma, sofreria determinações de fora e, assim, escaparia da estetização excessiva pela racionalização do real, deslocando o objeto da Estética para a Arte. A dialética é uma alternativa de conhecimento do mundo que reúne o rigor analítico da mente com a energia imaginativa do mundo (HEGEL, 1990). Combinando concreto e abstrato, sensível e espiritual, Hegel reduz a Arte a um nível inferior da escala das ações humanas e, ao fazê-lo, eleva a Cultura como fator de coesão social. Se, em Kant, era o juízo estético que garantia essa coesão, em Hegel é a cultura cotidiana. Isso possibilita ver, já aí, uma redefinição de Estética, desligando-a da Arte (tida como veículo secundário) e ligando-a ao cotidiano dos homens (o fundamento do Estado):

A coesão social não pode ser factivelmente assegurada por uma intersubjetividade estética abstrata e desinteressada; ela precisa ancorar-se na prática cultural naquele mosaico denso e articulado do tecido da vida social que se expande desde o claustro da vida familiar até englobar os vários fenômenos de classe social, das corporações, associações, etc. (HEGEL, 1990, p. 109).

Porque a Verdade tem uma história, a Arte, como apresentação sensível dessa Verdade, deve ingressar na esfera da historicidade também. De fato, Hegel rejeita a Estética intuitionista e romântica de seus predecessores e, em lugar disso, postula a Estética filosófica, subjetivada nas práticas sociais, como forma aparente (lógica) de organização da Cultura. A Ética, por sua vez, é produto de uma legitimidade espontânea (ainda que necessária) nascida da identidade do racional e do real. Os valores não nascem na particularidade da vida de cada indivíduo: eles são fruto da ordem absoluta de coesão da sociedade civil, devendo ser apropriados pelos sujeitos como ordem moral que dispensa a prescrição da lei formal. O sujeito deve construir-se em acordo com a harmonia da sociedade e essa coerência é dada pela internalização (racional) do mundo (real), fazendo dessa unidade um princípio orientador que vem de dentro para fora. Seu cotidiano obedecerá a uma Estética absoluta, não intencional, que garantirá a coesão e a harmonia da ordem social. A Estética não é produto de uma irracionalidade, de um ato impensado: ela faz parte do autodesenvolvimento do espírito. Para Hegel (1983, p. 7):

a verdade só existe e só é enquanto manifestada na realidade exterior, mas é-lhe possível ultrapassar a separação entre existência e verdade quando estas se reúnem e mantêm num todo que forme, por assim dizer, a alma de ambas e impregne todas as partes da manifestação.

Existem, para além do modo estético, outras maneiras de se dizer uma verdade. Porém, o que o caracteriza é o fato de que, embora sensível, a forma estética de expressão não deixa nada à contingência. Como a Arte não é uma linguagem semelhante às outras, já que nela a ligação entre forma e conteúdo não tem nada de arbitrário, a historicidade do conteúdo é, também, a historicidade das formas.

Podemos sintetizar a concepção burguesa de subjetividade e sua relação com a Estética ao analisarmos mais detidamente Hegel. Isso porque as suas ideias de autonomia e liberdade, de moral e ética, de vontade, estão fundadas em uma subjetividade ideal. É o sujeito subjetivado a expressão mais concreta da autonomia e da liberdade (ainda que esses conceitos difiram entre si). A subjetividade que se exprime na Arte é apenas uma subjetividade finita, humana, revestida de um corpo estético. O Estado, em Hegel, é o fundamento da sociedade civil. Para ele, “não há sociedade civil se não existir um Estado que a construa, que a componha e que integre suas partes; não existe povo se não existir o Estado, pois é o Estado que funda o povo e não o contrário” (GRUPPI, 1980, p. 24). Entretanto, o Estado, igualmente, é ético, uma vez que ele é a concretização de uma moralidade. Ora, se assim for, o fundamento do Estado é a projeção, no absoluto, da autonomia possível do sujeito. A noção de *liberdade* é produto da projeção da *autonomia* para o plano do *em-si*; a Ética é a projeção da moral no plano do *em-si*; em última instância, é o sujeito, quando se faz subjetividade, quando se apropria da vontade, que serve de paradigma para o Estado. Daí a necessidade de investigar a concepção de subjetividade em Hegel para chegar a uma compreensão da lógica fundamental da organização do Estado e da sociedade civil burgueses.

O ponto de vista do ‘sujeito’ (*Subjekt*) é o de uma vontade que se afirma para si na sua interioridade e toma assim consciência de si como de um poder autônomo de autodeterminação. Com efeito, a subjetividade da vontade não se detém diante de nada, pois a sua própria inquietude é de tudo verificar. Refere-se a um dos traços mais marcantes da vontade moral como é concebida por Hegel, ou seja, a capacidade de pôr tudo em questão, de interrogar-se cotidianamente sobre a base das ideias recebidas. [...] A

liberdade é antes de mais nada tributária de uma subjetividade (individual e conceitual) cuja determinação consiste em reconhecer como verdadeiro somente aquilo que foi preliminarmente submetido ao exame, à experiência e à crítica. (ROSENFELD, 1983, p. 100).

Nos *Princípios da Filosofia do Direito*, segunda parte, quando trata da moralidade, Hegel (1990, §105) afirma que “o ponto de vista moral é o ponto de vista da vontade no momento em que deixa de ser infinita em si para o ser para si”. Sua afirmação está referida à ideia de que, do ponto de vista da moralidade, a determinação da vontade é a sua própria contingência, sua subjetividade. Isto é, a moralidade representa o lado real do conceito de liberdade (HEGEL, 1990), é a dimensão privada do princípio público, é a subjetividade lado a lado com o Estado. Em Hegel, a Arte é entendida como um mundo que deixou de ser exterior à subjetividade (concebida como *subjetividade absoluta*): ele lhe pertence de tal modo que se encontra, já, inteiramente historicizado, já que essa mesma *subjetividade absoluta* só se desenvolve no elemento da temporalidade.

A identidade clássica entre o *real* e o *racional* pode ser vislumbrada com muita clareza quando se especula a natureza desses conceitos hegelianos viscerais (liberdade, vontade, autonomia, absoluto, moral, ética etc.). Em tese, partindo de um referencial analítico filosófico, a moralidade pressupõe eticidade à medida que compreendemos que o fundamento é o Absoluto, isto é, quando supomos que é o Absoluto que deve funcionar como modelo do real. O Estado precede a sociedade civil. O que move a história é o conceito de Liberdade. O fundamento vem antes. O *em-si* é a *priori*. Entretanto (e aí está o brilhantismo da dialética hegeliana), na ordem do cotidiano, a eticidade será posta pelo movimento da ação moral. A liberdade será efeito do exercício da vontade subjetiva, da autonomia. A força mesma, original, do mundo *em-si* é

o vigor do *para-si*. É a subjetividade concreta do sujeito, quando vira do avesso e permite o jorro solto da vontade, que constitui o fundamento mesmo da Liberdade e do Absoluto. •

É esse regresso da vontade a si, bem como a sua identidade que existe para si, em face da existência em si imediata e das determinações específicas que neste nível se desenvolvem, que definem a pessoa como sujeito. A subjetividade constitui agora a determinação específica do conceito. Diferente que é do conceito enquanto tal, da vontade em si, ou, noutros termos, como vontade do sujeito, como vontade do indivíduo que, sendo para si, é algo que existe (e implica também um caráter imediato), assim, a subjetividade dá a existência do conceito. (HEGEL, 1990, §105-106).

O detalhe que não podemos perder de vista é que esse sujeito subjetivado do qual fala Hegel nada mais é do que uma representação de sujeito que o homem constrói e institucionaliza, arrancando-se à própria prática. Cotidiano é o cotidiano representado, é o exercício da moralidade. Enfim, há sempre um Absoluto que antecede e regula o funcionamento de cada parcela do real. Em síntese, a identidade entre o real e o racional é o estatuto fundamental e paradigmático dessa formação. A auto-determinação da vontade constitui um componente do conceito de moralidade, e a subjetividade não é, apenas, um aspecto de sua existência empírica: muito mais que isso, é a sua determinação. Do ponto de vista do real, “o que é [...] não é alguma coisa que se dá a conhecer ao nível da própria subjetividade, mas trata-se de um direito que afirma a validade, a verdade, das condições subjetivas (logo, conceituais) na criação objetiva de um mundo novo” (ROSENFELD, 1983, p. 100). Há, portanto, aparentemente, uma determinação externa da vontade e do sujeito. A vontade

individual aparece como o exercício subjetivo do direito absoluto, isto é, há um conceito transcendente que condiciona a amplitude possível do movimento da vontade. Mas “a vontade subjetiva é, em si mesma, seu conceito” (HEGEL, 1990, §109). O dever-ser faz parte de uma moralidade abstrata que funciona como conceito, como Universal, sem, contudo, ter capacidade de orientar praticamente a vontade subjetiva. A vontade é o vetor resultante da tensão entre a complexidade da relação interpessoal entre os membros de uma comunidade, o dever-ser prescrito conceitualmente, no plano do Absoluto, e a exigência que faz de si para si: o *sujeito* é o elemento de mediação entre a *pessoa* e o *cidadão* (ROSENFELD, 1983). “Confrontando com sua própria subjetividade, submetido às suas pulsões, desejos e carecimentos, o indivíduo se põe em condições de agir conforme uma universalidade livremente posta” (ROSENFELD, 1983, p. 101). Em síntese: “o dever-ser moral determina-se a partir da exigência própria de uma consciência finita que, na sua existência imediata, aspira a se pôr como produto de seu processo de determinação de si” (p. 101). A liberdade individual (a autonomia do sujeito) consiste, portanto, em poder produzir-se como “agente consciente do seu processo de determinação de si” (p. 102). Isto é, o exercício da liberdade subjetiva passa por verificar criticamente, no cotidiano, quais são os condicionantes presentes nos impulsos da vontade e, apropriando-se conceitualmente deles, clarificar os rumos possíveis da ação. Um sujeito livre (da coerção de um Estado absolutista) é aquele que é consciente dos princípios conceituais de sua existência particular e, na medida do possível (do ponto de vista dos limites que o direito absoluto permite à vontade em-si), realiza sua autonomia pela prática equilibrada daqueles três pontos de tensão comentados anteriormente. O limite do sujeito é aquilo que a vontade ainda não se pôs. Se o sujeito se acomoda na sua imediatez, detém-se enquanto subjetividade, limita o movimento

essencial de transgressão que fundamenta a vontade. “Chegando ao seu limite (*Grenze*), o sujeito percebe que este não-ser é na verdade o seu próprio ser-outro” (p. 103). Finito e infinito não se excluem; ser-si e ser-outro são dois aspectos simultâneos da subjetividade. A exterioridade é o não-ser, o limite da interioridade e vice-versa. A dialética hegeliana apresenta ato e potência, movimento e pulsão, em uma dinâmica de perpetuidade. A moralidade é a expressão concreta (a eticidade é conceitual) do movimento da vontade na direção do transgredir seu limite. O sujeito, no uso de sua autonomia e autodeterminação, afasta-se da possibilidade de coincidir consigo mesmo e se lança inteiro na incerteza das práticas sociais (ROSENFELD, 1983). Nesse sentido, apesar de postular o Estado como fonte absoluta da existência da subjetividade, dialeticamente falando, o sujeito livre é o paradigma do Estado hegeliano.

Para concluir, trago outra citação, em que Hegel (1990, §128) afirma que

o direito definiu (§106) a sua existência [da particularidade e da vontade] como vontade particular, e a subjetividade, no conjunto de sua particularidade, é ela mesma a existência da liberdade (§127). E ela é, ao mesmo tempo, como relação infinita da vontade a si, o universal da liberdade. Integrados em sua verdade, em sua identidade, embora de início com uma ligação relativa, os dois momentos são o Bem, como universal realizado definido em si e para si, e a certeza moral, como subjetividade infinita que possui um conhecimento interior e que define o seu conteúdo no interior de si mesmo.

Ora, o que podemos observar é o tratamento da estética e da subjetividade como conceitos, isto é, o desenvolvimento de todo um conjunto de figuras no plano filosófico. A Estética é um setor da Filosofia, ambas entendidas em sua forma disciplinar

conceitual mais ampla e formal. Posso, de certo modo, concluir que os elementos constitutivos da esfera da arte e da estética foram tomados como variedades do ser que, do ponto de vista da absolutização do pensamento, necessitaram meios de regulação. O pensamento idealista (neste caso, associado intimamente ao modo burguês de subjetivação) se constitui como um trabalho filosófico com aspirações científicas. É filosófico na medida em que se constitui como um campo conceitual que busca produzir consistência no interior mesmo do mundo vivido (DELEUZE; GUATTARI, 1992). E tem aspirações científicas na medida em que procura fazer desse plano conceitual um paradigma, isto é, torna funções os conceitos criados, tomando-os como operacionalidades constitutivas de referência para o sujeito e suas práticas (DELEUZE; GUATTARI, 1992). A arte (e seus elementos essenciais) é reduzida a um conceito. Os valores estéticos são institucionalizados, canonizados, como alternativa de regulação das experiências singulares. A radicalidade da arte é excluída. A criação passa a ser tomada como resultante de uma linearidade causal de intenções do sujeito, caindo em uma instância de objetividade. A experiência estética é definida por elementos pontuais alinhados: o material, a forma, o gosto, enfim. A experiência estética como experiência radical de si constitui em uma ameaça ao modo de subjetivação burguês, uma vez que abre possibilidades ao exercício da liberdade em sua singularidade. A processualidade é um componente que necessita ser relativizado sob pena de pôr em risco a ordem de poder dominante. Poder passa a ser tomado como mecanismo de regulação das práticas, significando, via de regra, a determinação extrínseca das formações existenciais individuais e coletivas. A institucionalidade passa a ser o modelo de conservação da ordem estabelecida, e o poder criativo, poder de diferenciação, é mascarado para que não venha a ser exercido. O sujeito, acreditando-se livre, obedece a transformações e

vive o progresso a partir de uma prescrição que vem das práticas institucionais dominantes. A dialética, longe de solucionar o impasse, contribui para a construção de uma ilusão de movimento emancipatório à medida que, regulada pela contradição, simula uma ordem de liberdade pela transcendência dos modelos. Práticas opostas definem-se umas às outras (BERNARDO, 1991a). A contradição suscita um movimento de oposição que, de certa forma, nada mais é do que o reforço da identidade do opositor. Os sujeitos, para oporem-se às práticas hegemônicas, constituem instituições transgressivas que, em si, reforçam aquilo que é objeto de enfrentamento. Assim, o sistema se autoalimenta. A Estética, por sua vez, sustenta, enquanto campo conceitual, a institucionalização da Arte e do Artista. O Artista (com A maiúsculo, sim) passa a ter sua *performance* transgressora legitimada. A identidade da Arte e do Artista inclui e é definida pelo exercício da contestação e da transgressão. Dessa maneira, esteriliza-se, *an-estesia-se* a arte.

Fechando, quero sintetizar com uma ideia posta no prefácio a *O que é um autor*, em que Miranda e Cascais afirmam que, segundo Foucault (1992, p. 23),

a irreduzível singularidade do indivíduo moderno é, antes de mais, fruto da disciplinarização das condutas e o modelo da sociedade inspirado nos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade se traduziu historicamente por uma gigantesca máquina disciplinar.

3.4.2 A *microestética*

Um sujeito é uma existência presentificada que possui uma visibilidade e uma invisibilidade. A ordem visível é o conjunto de práticas (discursivas, afetivas, representacionais etc.) que ele vivifica, que ele realiza. A ordem invisível é a trama formada pelos vetores de forças vivas do mundo e pelos traços históricos

específicos por elas revitalizados. A subjetividade não é uma re-presentação que o sujeito (ou os outros, que o circundam) faz de si. A subjetividade é um estado de ser que responde a uma articulação multidimensional de forças vitais (vivas e revitalizadas), em uma determinada circunstância. Esse estado é sustentado por uma forma de ser (não é uma forma do ser). A subjetividade não é dada pelos interlocutores nem por uma objetividade que define. O sujeito se faz na tensão relacional que se realiza enquanto prática. Ser sujeito é ser sujeito-em-prática, é realizar-se na ação concreta. Sua subjetividade não é um conceito, ainda que sua prática venha a ser um clichê; sua subjetividade é o movimento de reorganização, singular e constante, do caos das práticas sociais (GUATTARI, 1992; DELEUZE, 1992). A singularidade é produzida pela dinâmica de perpétua recolocação de si no interior das práticas que o envolvem. Pretender que haja um paradigma primário, um condicionante da *performance*, é fazer sucumbir o sujeito sob o peso da institucionalidade; pretender a liberdade absoluta do sujeito em autodeterminar-se é, por outro lado, fazer perecer uma dimensão de coletividade sob a força do indivíduo. As práticas são, sim, determinantes, em certa medida, das subjetividades. Contudo, não significa dizer que o sujeito é mecanicamente determinado. Trata-se de situações interativas entre sujeitos e instituições que, por um lado, enquanto situações, têm condições concretas de regulação que interferem objetivamente e, por outro lado, enquanto individualidades dadas, consistem em autonomia possível, potencial.

Ao longo da vida, o sujeito vive diferentes estados de ser que lhe são particulares. Suas experiências, suas vivências, são como cenas das quais ele pode ser diretor, protagonista, coadjuvante, figurante – ou mesmo espectador –, sequências de um filme que não cessa de fluir. Essas vivências ficam armazenadas na memória como segmentos desse filme. São sequências propriamente ditas.

Esse material compõe a crônica da vida vivida, o passado. Esse passado não é, em si, somado ou organizado da forma que for, a essência da subjetividade presente. A memória é a recuperação da história (em suas diferentes faces – afetiva, social, política, familiar etc.) do indivíduo. Mas não é a subjetividade. A história é o conjunto indiscriminado de fatos, vivências, percepções e registros em geral da passagem do indivíduo pelo mundo. Nesse sentido, a história tanto pode ser um dispositivo de conservação e reiteração de formas de ser (pela reminiscência, por exemplo) quanto pode ser a fonte explicativa de certas trajetórias, ela pode fornecer indicativos de coerência e lógica, no sentido da matriz de formalizações de estados de ser. Em síntese, a história de uma vida é uma construção lógica – linear e formal – de uma forma determinada. Quando tomamos por referência uma identidade, isto é, uma forma, e queremos buscar sua gênese, recorremos à memória retrospectiva. Rememorar é partir de um estado presente, que serve de referência, e ir recobrando o conjunto das partes componentes desse estado. O estado presente, neste caso, é uma forma no sentido do engessamento do ser em uma figura representacional, carente de movimento e fluxo vital. A processualidade do ser não faz parte. Assim, a identidade é um recorte do fluxo, em estado estável; é um conjunto de partes relativamente paradas. E a memória é sua ordem constitutiva no sentido de que ela é o mecanismo, por excelência, de reconstrução, de resgate dos elementos e sua ordenação lógica. Segundo Foucault se trata de “fazer da história um uso que a liberte para sempre do modelo, ao mesmo tempo, metafísico e antropológico da memória” (FOUCAULT, 1993b, p. 33). Tomando-se essa referência, chega-se à ideia de que, usualmente, na tradição ocidental (especialmente, burguesa), a história sempre esteve a serviço da constituição de identidades. Identidades de lugares, de povos, de sociedades, enfim, a história (e a memória) sempre foi o expediente de

estabelecimento e conservação de um estado identitário, sempre foi um dos principais mecanismos de preservação de formas estáveis, ainda que o movimento das forças vivas do mundo, os acontecimentos, estivesse acumulado no sentido de produzir um estado de mudança. O autor postula o uso sistemático da história como força de dissipação sistemática de nossa identidade, invertendo radicalmente, apoiado em Nietzsche, o modelo de história estabelecido por Hegel. O recurso à história deve, pois, ser utilizado no sentido de recobrar os acontecimentos, de descobrir um sistema complexo de elementos múltiplos, distintos, que nenhum poder de síntese domina (FOUCAULT, 1993b). Indo a um ponto mais de raiz, a história não tem por fim encontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (FOUCAULT, 1993b). Em síntese, recobrando uma afirmação anterior, trata-se de demarcar o que temos sido como referência da diferença. Vir a ser, essa é a essência do sujeito. Alcançar formas temporárias, contextualizadas, resultado de movimento de reorganização das suas próprias marcas, reatualizadas por acontecimentos que produzem estados diferentes de ser. Ser o ainda não sido, diferir. A memória é um recurso de desenhamento de um gráfico estável de uma trajetória desatualizada. A história é o anúncio, é a explicitação daquilo que deixamos de ser, “ela não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir” (DELEUZE, 1992, p. 119).

Devemos ter cuidado em não ficar postulando o movimento puro, o constante desfazer-se das formas. Há, isso sim, que se buscar um estado de ser metaestável, como o afirma Simondon (1989), isto é, a compreensão de que uma determinada forma do ser, uma figura, tem uma estabilidade relativa mas está sempre “preenhe” de um potencial de transformação, de tornar-se outra

coisa, na medida em que a composição de forças estabilizadas que a define pode ser atravessada a qualquer momento por um vetor de força viva, provocando a reatualização de traços adormecidos, suscitando novas combinações e a geração de uma nova figura. A tarefa da memória é enunciar a presença desses traços potenciais positivos naquilo que foram e suscetibilizar sua remobilização, seu potencial de reatualização.

Aonde estou querendo chegar? Quero dizer que a produção da subjetividade responde a uma espécie de orquestração de forças, visíveis e invisíveis, que compõem o mundo do sujeito. Quero dizer que aquilo que sou agora é uma forma que resulta de certa combinação de traços acumulados em minha vida, revitalizados pela interferência de forças outras, visíveis (oriundas do universo concreto das práticas) e invisíveis (oriundas do campo das virtualidades, das forças vivas do mundo). A tarefa dos meus exercícios de memória, longe de ser um reiterar de marcas adormecidas, é um trabalho de recuperação de fios da trama histórica que me perfaz. A memória ajuda a delinear gráficos de existência, recupera formas de ser circunstanciadas em teias de acontecimentos passados. No momento em que a figura atual que sou é atravessada por um conjunto de acontecimentos, são esses fios dormidos que são sacudidos, desacomodados; o estado equilibrado é, novamente, posto em movimento, e outra forma será constituída, até o próximo abalo. Com relação às formas de subjetivação, quero considerar (com Guattari, especialmente) que há duas possibilidades: a homogênesse e a heterogênesse. Vou seguir essa trilha com vistas à explicitação de elementos definidores da microestética. Vou percorrer, inicialmente, alguns traços da homogênesse e da construção da subjetividade e, a seguir, vou aproximar-me da heterogênesse, da vida como obra de arte, da estética da existência.

Posso, por um lado, estar subjugado ao modelo hegemônico de subjetivação, isto é, o modelo dominante em nossa sociedade, o qual trabalha pela homogeneização das formas. Lefebvre

(1991), ao caracterizar a cotidianidade, dota-a de três movimentos simultâneos: a fragmentação, a hierarquização e a homogeneização. Ele define esses movimentos como “organização de território, instituição de vastos dispositivos eficazes e restituição de uma vida urbana de acordo com um modelo adequado” (LEFEBVRE, 1991, p. 73). Significa dizer, com Lefebvre, que a sociedade contemporânea opera no sentido de instaurar uma ordem absoluta de regulação da produção de subjetividade, buscando, com isso, a perpetuação de suas formas de poder e controle social. As diferentes figuras que compõem o quadro da sociedade são geradas por mecanismos que recortam os fluxos de sua totalidade, produzindo a ilusão da totalidade em si. Impossibilitada de permitir a processualidade na constituição das formas metaestáveis, a ordem hegemônica propaga uma representação de harmonia e estabilidade como estado ideal das formas, constituindo um todo social fragmentado e parcializado. A territorialização é um recurso utilizado como se fosse de mão única, como se não houvesse constantes movimentos de desterritorialização. Fragmentar para organizar e controlar, essa é a função. Os territórios são constituídos conforme uma representação marcada pela ausência do potencial, do fluxo. Quando as formas-território institucionalizadas são abaladas, esse abalo é tomado como desvio, como problema, como desestabilização, e imediatamente são despendidos esforços no sentido de recuperar a estabilidade. Faz parte da lógica dessa sociedade mover-se pela binaridade, pelos dualismos dos pares opostos (estável, instável; movimento, repouso etc.), como se só estes existissem. A fragmentarização é, portanto, uma das estratégias de manutenção da ordem hegemônica de produção de subjetividades. Outra estratégia também nasce da operacionalização de um par de opostos: bem e mal. Os estados de bem e mal, de melhor e pior, são polaridades que contribuem para o estabelecimento de outra função: o escalonamento por valorização, a

hierarquização. As figuras não têm um valor intrínseco. A qualidade que têm provém de uma ordem externa que obedece a um princípio de ordenação extrínseco. Assim, séries lineares de valores servem de guia para a estruturação das figuras videntes. Todas as possibilidades de existenciación, pessoais ou institucionais, são qualificadas e catalogadas sob ordens classificatórias que, dessa forma, garantem o estabelecimento de formas estáveis a essas figuras. Em vez de uma ética produzida pelo próprio sujeito, em seu exercício de existenciación, instaura-se uma Ética superior, condicionante. Em vez da regulação intrínseca, por princípios imanentes, a regulação extrínseca, por princípios transcendentais. Por fim, a terceira estratégia resulta da modelização dos modos de existir, conferindo padrões identitários às diferentes figuras emergentes. Consequência da segmentação e da ordenação, os indivíduos e instituições são condenados a perseguir modelos de existenciación, paradigmas regentes da produção de modos de ser que redundam na repetição infundável de identidades pré-concebidas. Dessa forma, todas as figuras que porventura emergirem, depois de alguma crise, serão reguladas por um parâmetro modelador. O recurso à história linear, por exemplo, é um expediente típico desse movimento: ao recobrir a memória retrospectiva, busca-se restaurar o equilíbrio e a identidade perdidos. O movimento da sociedade, nesse sentido, é um movimento de repetição de identidades, de ausência de criação.

Deleuze, em *Diferença e repetição* (1988), afirma que se atualizar é criar linhas divergentes que correspondam, sem semelhança, à multiplicidade virtual. Ou seja, podemos dizer, com Deleuze, que a produção da subjetividade corresponde a um processo de repetição de diferenças. O que a sociedade faz é estabelecer ordens de controle que invertem esse postulado, tomando a produção da subjetividade um processo de repetição de identidades. Vamos ver o que Guattari diz a respeito desse aspecto.

Sobre a sociedade contemporânea, Guattari (1990) afirma que ela está manufaturada de modo a premunir a existência contra toda intrusão de acontecimentos suscetíveis de atrapalhar e perturbar a opinião. Para esse tipo de subjetividade, toda singularidade deveria ou ser evitada ou passar pelo crivo de aparelhos e quadros de referência especializados. Sua colocação está apoiada na ideia de que há certo modo de produção de subjetividade comum a todas as formações sociais contemporâneas, vinculadas, direta ou indiretamente, ao Capitalismo Mundial Integrado. Esse modo, que ele chama de capitalístico,

produz uma subjetividade serializada, normalizada, centralizada em torno de uma imagem, de um consenso subjetivo referido e sobrecodificado por uma lei transcendental. [...] Os indivíduos são reduzidos a nada mais do que engrenagens concentradas sobre o valor de seus atos, valor que responde ao mercado capitalista e seus equivalentes gerais (GUATTARI, 1992, p. 40).

Infantilização, segregação, robotização são as principais consequências desse processo que planta modelos representacionais nos indivíduos e nas instituições de forma a coibir toda ação criativa e inovadora que, dentro dessa lógica, abalaria a estrutura global. Esses modelos ficam de tal forma impregnados nos sujeitos que eles ficam impossibilitados de perceber os engendramentos de novas figuras. Sob a ação de uma moral geral, de uma lei maior, de um princípio transcendente, o indivíduo se faz e se refaz compelido por um motor externo a si, sem a posse dos mecanismos de autoprodução e autoposição. Ele é posto pela ordem extrínseca, não é ele que se põe. Suas formas de existência-lização são pasteurizadas e é criada a ilusão da estabilidade. Se algum abalo maior se faz sentir, é tido como algo indesejável e é imediatamente atacado por forças de resistência que recolocam o sujeito em sua linha habitual.

João Bernardo, por sua vez, explica habilmente essa *performance* da sociedade contemporânea, apresentando as instituições como instâncias de exterioridade resultantes das próprias práticas. Segundo o autor, “a prática é a produção de novas práticas, que lhe permanecem exteriores e simultaneamente lhe são endógenas” (BERNARDO, 1991a, p. 17). Isto é, o campo das instituições é o campo da exterioridade não natural que, ao mesmo tempo, regula o campo das práticas enquanto é produzido por ele. Uma vez que a lógica da esfera das instituições é a contradição (BERNARDO, 1991a), os modos de existência são sempre regulados por uma ordem de oposição e identificação: uma prática se define pela oposição a uma prática contrária. Uma prática sempre suscita uma prática diferente e oposta a si, diferença essa identitária, uma vez que ela é um fator de consolidação e configuração de cada uma. As instituições são as formas do ser, são as figuras de existencialização do real. Não há prática não institucionalizada. E, na medida em que uma prática define a outra por exterioridade, a produção da existência fica reduzida, em um artifício representacional, ao campo das visibilidades. Com relação a isso, Bernardo (1991a, p. 49) afirma:

A arte é omnipresente. A expressão artística não é especializada e pode ter ou não um suporte exclusivo. Não existe qualquer prática que, ao mesmo tempo que suscita outras expressões, não suscite também a expressão estética, pois não há prática que não se expresse de uma maneira, e essa maneira é a estética; nem as restantes expressões ideológicas existem sem existirem simultaneamente como expressões estéticas.

Estética, com nítida influência da matriz hegeliana, aparece como o espelho, a forma, o jeito como se organiza qualquer prática. Entretanto, neste caso, a estética sai, definitivamente,

do ambiente do Absoluto e retorna ao mundo material dos homens, da produção. A estética vem identificar-se com a lógica. Não mais apenas com a ética. Com a lógica também. Ela vem como essência formal de toda prática, é figura do real, é condição essencial da existência no plano das forças visíveis, é a forma, por excelência. Ela não tem conteúdo *a priori*. Seu conteúdo é o desenvolvimento das práticas, pelos sujeitos. Subjetividade e estética identificam-se, aqui, na raiz. Por isso, o campo da estética, aparentemente tão neutro, é pura carga ideológica. O campo da estética é, mesmo, o campo da hegemonia. Sou tentado a dizer que são idênticos. Ao analisar a sociedade e seu funcionamento, João Bernardo define a impossibilidade do sujeito como prática autônoma: sua existência é, via de regra, normatizada pelas relações de institucionalidade que lhe roubam a processualidade. As figuras de existência são, em qualquer caso, produto de uma identidade forjada de fora para dentro.

Por outro lado, é-me possível pensar que o sujeito pode bancar o enfentamento. Há jeitos de afrontar a hegemonia das “formas estáveis” e investir na apropriação dos meios de produção de estados de diferença.

O princípio da heterogênese, como o coloca Guattari (1992, p. 69), é a “abertura para processos irreversíveis de diferenciação necessários e singularizantes”. Seu ponto de partida é a consideração de que a existência não é dialética, não é representável. “Mal se consegue vivê-la!” (GUATTARI, 1992, p. 66). Ora, isso nos põe em um ponto de origem que se aproxima para, posteriormente, afastar-se de Platão e sua lógica das representações. Justamente nesse ponto, tomaremos este caminho outro, o do desvelamento do caráter reducionista da representação. Não vou postular o fim das representações, uma vez que as considero figuras necessárias às existencializações possíveis (como figuras objetivantes, por exemplo, da experiência de afetar e ser afetado).

Vou considerá-las instrumentos, dispositivos do pensamento para conferir sentido ao mundo. Minha intenção é postular outra ver- são para a estética e, para tanto, vou apoiar-me nas reflexões de Foucault e Deleuze e nas proposições de Guattari.

Meu ponto de partida, então, é a estética da existência, a vida de autoria de si mesmo (FOUCAULT, 1985a, 1992). Quero, com isso, considerar a necessidade de o sujeito operar a partir da consideração de que sua singularidade resulta de uma auto-afirmação como fonte existencial, como “máquina autopoietica” (GUATTARI, 1992, p. 135). Ou seja, é necessário compreender que os modos de produção de subjetividade são fabricações apropriáveis. O fato de haver um modo hegemônico é, já, a evidência de que há outros modos possíveis.

O modo propugnado por Guattari, a heterogênese, baseia-se em uma série de pressupostos que trago a seguir.

Em primeiro lugar, considera-se que a vida no mundo resulta de agenciamentos cuja natureza é o cruzamento de inúmeros vetores de subjetivação (GUATTARI, 1992). A subjetividade produz-se como movimento de emergência de figuras de existência pela atualização de uma trama de forças visíveis e invisíveis que se tece em uma determinada circunstância. Subjetividade, repito, é o “conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 1992, p. 19).

A sustentação dessa ideia está no paradigma estético, que compreende a produção de subjetividade como criação e auto-posição. Trata-se da compreensão da ontogênese como hetero-constituição, isto é, do restabelecimento do movimento infinito no interior das figuras finitas da existência; trata-se, igualmente, de um atravessamento interferente de elementos que articulam a

multiplicidade de campos presentificados em certa macrofigura existente, produzindo inovações singulares de forma; trata-se, ainda, da proliferação de singularidades, de formações existenciais originárias da autoconstrução de si. É uma “tensão em direção a essa raiz ontológica da criatividade que é característica do novo paradigma processual” (GUATTARI, 1992, p. 146). É produzir novos infinitos a partir de um mergulho na finitude sensível (GUATTARI, 1992).

Território existencial é expressão, é a emergência de qualidades sensíveis puras, *sensibilia* que deixam de ser unicamente funcionais e se tornam traços de expressão (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 237). Território implica um agenciamento que excede a particularidade e o meio, isto é, território não é nem a particularidade de um sujeito existencializado nem a circunstancialidade que o conforma. Território é, antes, certo estado de processualidade de ser que pode ser caracterizado pela trama composta pelos traços (passados e presentes) atualizados pelo sujeito em sua figura vivida e as forças interferentes e vitalizantes do mundo. Território é um pulsar, é um complexo de forças vivas e revitalizadas que se põe e, ao se pôr — porque é processualidade — já inicia sua decomposição, seu desfazimento. É uma figura provisória estabelecida pelo atravessamento de forças que, ao presentificar-se, desencadeia imediatamente seu potencial de desterritorialização, abrindo-se para a processualidade essencial e retornando à abertura ao movimento infinito que, perpetuamente, engendrará esse ciclo de ser/vir-a-ser.

Vou buscar em Elkaim e Stengers (1994, p. 48) alguns elementos que ajudarão a persistir nessa caminhada. Seu ponto de partida é a questão da estética, “questão que incide sobre a maneira pela qual [...] o mundo toma sentido para nós, de acordo com a maneira pela qual nos afeta e pela qual nós o afetamos”. Para responder, são articuladas as posições de Varela e de Deleuze e

Guattari. Varela trabalha uma estética do senso comum ao propor a noção de “enaction” para descrever a “emergência simultânea de um mundo que faz sentido e de uma maneira de agir, de se situar nesse mundo” (ELKAIM; STENGERS, 1994, p. 48). Essa simultaneidade diz da produção e especificação recíprocas daquele que sabe e daquilo que é sabido, isto é, sujeito que conhece e mundo conhecido não são dados nem em uma disposição linear (como no racionalismo ou no empirismo) nem em uma relação intencional (como na fenomenologia ou na dialética), mas um se põe como causa e consequência da posição do outro. Por outro lado, Deleuze e Guattari postulam uma estética de mutação, na medida em que quem diz território diz também potência sempre insistente de “desterritorialização” (ELKAIM; STENGERS, 1994, p. 49) e, nesse caso, entendendo o território como agenciamento em que se afeta e é afetado, o território sempre articula elementos e maneiras de ser heterogêneos. Daí a afirmação de que a estética do senso comum e a mutação estética que faz “deixar o território”, que abre o agenciamento territorial a outros agenciamentos, são inseparáveis. São definidas, então, como aventuras estéticas as aventuras de territorializar-se e desterritorializar-se para criar figuras novas (ELKAIM; STENGERS, 1994).

São, assim, conforme Elkaim e Stengers (1994), apresentadas três dimensões estéticas, três maneiras de ser, inseparáveis: ativar-se, engajar-se e expor-se. A primeira delas consiste em colocar-se em movimento dentro de um campo específico (disciplinar), que nos diz (porque é um campo de referência) como ver, como fazer, isto é, prescreve uma forma de agir coerente com seus princípios ordenadores. Ativar-se é, portanto, operar dentro de um território familiar, que faz sentido para mim, e é aprender esse sentido ao mesmo tempo ativamente (fazer) e pateticamente (suportar). É sempre o nascimento de um sentido novo que me dá condições de agir sobre as coisas e sobre os símbolos. A

segunda diz respeito ao envolvimento do outro (e dos outros) em nossa ativação. Considerando que as práticas humanas são coletivas, nossas ações necessariamente dizem respeito aos outros, isto é, na prática, estamos sempre afetando o outro. O engajamento ético tem por princípio a recusa de ter “controle” sobre o outro à medida que se trata de um ser humano e não de uma coisa. Ao estarmos ativados, nossas atitudes são interferências em outras formações existenciais e, dessa forma, estamos constantemente expostos e expondo o outro ao risco da desterritorialização im-pelida por um vetor de natureza ética. A terceira, a exposição, se refere à escolha entre permanecer fixado pela regulação de um território e correr o risco da inovação. “Toda desterritorialização, criando um novo território, faz acontecimento e produz um presente novo” (ELKAIM; STENGENERS, 1994, p. 52). Essa dimensão estética diz respeito à natureza mesma da arte enquanto criação e consequente risco de exposição radical; trabalha com a ordem da irreversibilidade e da posição radical do novo.

Ora, a inseparabilidade das três deve-se ao fato de estarmos lidando com movimentos de subjetivação, e não com diagramas conceituais ou teorias científicas. As três formas de ser dizem respeito a três das múltiplas dimensões da existencialidade, e o importante é pensar que estou buscando a explicitação de uma estética da existência que reside na produção de novos estados de ser engendrados pelo próprio sujeito, que se faz autor de si. Não é minha intenção especular cada uma em separado ou, mesmo, explorar algumas outras. Sirvo-me desse enunciado para, junto com os autores, distinguir a prática estética de outras práticas. A ressonância da arte na subjetividade é trazida pelo atravessamento desta pela forma como aquela enfrenta o caos das forças vivas do mundo. Não se trata de trabalhar uma analogia ou uma equivalência, mas, sobretudo, de operar uma reterritorialização da subjetividade posterior à interferência desterritorializante que a

arte fez ao atravessá-la com seus vetores de ordem estética. A produção de subjetividade é revitalizada ao ressignificarem-se as formas do sujeito constituir-se, isto é, ser sujeito não é trabalhar pela conservação de uma identidade que lhe é prescrita pelas diversas instituições que lhe antecedem ou, mesmo, que ele ajuda a constituir. Sujeito e instituição são figuras atualizadas resultantes de agenciamentos de forças vivas que compõem o caos do mundo visível e invisível. A ordem do vivido é apenas a ordem das visibilidades e sua gênese encontra-se não na origem temporalmente estabelecida pela história e resgatável pela memória, mas, de outra forma, sua gênese está no entrecruzamento de forças em velocidade infinita que produzem figuras pela atualização de virtualidades que se tornam atualidades finitas. Assim, a essência do ser é a processualidade (GUATTARI, 1992), é o tornar-se diferente, é a inovação. Quando tratam das formas do pensamento (a filosofia, a ciência e a arte), Deleuze e Guattari (1992, p. 253) as definem como “diferentes formas de enfrentar o caos, donde a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência [...], a ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência [...] e a arte quer criar um finito que restitua o infinito”. Nessa medida é que evidencio a ressonância da arte na subjetividade, ao compreender-se uma singularidade como uma figura finita pre-nhe de movimento infinito, que pode lançar-se na exterioridade pura do caos e tornar a recompor-se finitamente na constituição de um novo território. Voltando às três dimensões estéticas apresentadas por Elkaim e Stengers (1994), devo concordar quando afirmam que, por um lado, elas têm por matéria e razão não a conservação daquilo que é, mas sua transformação; por outro, cada uma é tomada não como conjunto de transformações aventureiras, mais ou menos aleatórias, mas no sentido de que cada transformação deve ilustrar e celebrar um princípio mais geral do que ela, ao qual ela deve prestar contas para ser digna de seu nome,

onde esses princípios são as instituições, igualmente territórios passíveis de desterritorialização. Ou seja, os princípios segundo os quais as transformações são operadas podem, por um lado, ser clichês, territórios reificados (como, por exemplo, os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, da revolução burguesa); por outro, podem ser fatores imanescentes, princípios nascidos no interior mesmo da trama tecida na formação existencial. Em ambos os casos, tratamos de instituições, mas, no segundo, já tomamos a instituição com seu potencial de inovação.

A microestética, como já afirmei, se refere ao modo como cada indivíduo se põe no processo de produção da subjetividade, ebulindo em campos interativos de forças da exterioridade caoide que atravessam a ordem constituída do vivido. Ela diz respeito à prática de arranjo e orquestração do feixe de forças vivas que atravessam uma existência singular, provocando uma desestabilização completa da figura até então vigente e gerando uma forma mutante em direção a um estado diferente de ser. A microestética é da ordem do voo de Ícaro, de Ariadne sem o fio, da caixa de Pandora quase aberta. A microestética tem a natureza do risco, do investimento no improvável, da aposta no irreversível, na tragédia. Ao tratar da microestética, trato da construção de si, da produção de estados de singularidade por ação desejante, trato da diferença. Falo do sujeito que deseja e cujo desejo nada mais é do que a fervura do poder tornar-se diferente daquilo que tem sido, do querer vir a ser.

A microestética é o universo da composição de si. Ao ser atravessado por um vetor de força disruptora, o sujeito é compelido à mutação, ou seja, é impulsionado a realizar um movimento de desmanchamento de sua atual figura e iniciar a produção de outra. Nosso estado presente de ser é um composto, como já afirmei, de forças que, atualizadas, constituem uma determinada figura. Essa trama está sempre em movimento: novos elementos

são aglutinados, outros são descartados, resultando em um pértuo desenhamento de si. Quando esse arranjo se esgota, isto é, quando a configuração já não dá conta da tensão interna, um acontecimento disruptor eclode e atravessa a figura vigente, levando-a à desintegração, jogando o sujeito em um campo de virtualidades. Seu movimento, aí, passa a ser de produção de uma nova figura, em função do novo estado de composição das forças (ROLNIK, 1995c).

A tendência, dentro do quadro da atual sociedade, é trabalhar pela preservação da identidade corrente, engessando-se a figura atual e esquivando-se ou neutralizando-se as diferenças causadoras de problemas. A configuração presente luta, com o precioso auxílio das instituições (também calcificadas), pela sua manutenção. O valor regulador dessa tendência é a estabilidade, a harmonia do equilíbrio estático e estável. Instabilidades são rejeitadas, mudanças são, via de regra, repelidas. Ou melhor, as mudanças somente são admitidas na medida em que não comprometam a ordem geral vigente. Parece que é tarefa dos dispositivos institucionais promover a reificação das formas, a fim de que, cristalizadas, modelem as práticas individuais e sociais. A retenção da forma vigente responde ao medo da irreversibilidade do processo, colocando o sujeito em uma permanente posição defensiva, buscando constantemente, nos seus registros de percurso e nos modelos disponíveis, soluções para superar — não enfrentando — os abalos que sobrevêm à sua formação existencial (ROLNIK, 1994a, 1995b). Entretanto, ao disseminar essa prática, de reificação das formas estáveis, oculta-se a própria natureza do ser, contrariando-se a ideia de que a garantia de consistência tende cada vez mais a ser dada pela própria processualidade do ser como princípio organizador da subjetividade: “o eterno retorno da diferença, a garantia de que algo vai advir” (ROLNIK, 1995b, p. 1).

Entendendo-se o ser como produção de diferenças, heterogênico (GUATTARI, 1992), pretende-se que todas as figuras

da prática sejam tomadas em sua provisoriedade, como emergências em um tempo processual. As práticas não são linearidades causais, exercícios de roteiros pré-estabelecidos. A possibilidade de novos cruzamentos de forças é infinita: a cada momento, afetamos e somos afetados pelo mundo à nossa volta. E essas afecções deixam marcas, que vão se acumulando até que não seja mais possível resistir à mutação (ROLNIK, 1995c). Esse acúmulo de traços, que apela ao movimento, produz uma sensação de estranhamento, de desconhecimento de si mesmo (ROLNIK, 1994a), que Rolnik chama de mal-estar: é como uma nuvem negra que escurece o mundo. Suportar esse mal-estar leva a abrir-se para o atravessamento de si pela intensidade do acontecimento, é dispor-se ao inédito de si.

Tal experiência supõe, em primeiro lugar, o desenvolvimento de uma escuta de si que revela a presença desse pulsar, desse potencial. Esse estado de atenção pode resultar tanto do próprio aumento de tensão interno quanto de um atropelamento por uma ação propositiva, entendida a proposição como a ação interferente de um agente externo que mobiliza a potência disruptora (ROLNIK, 1994b). Esse estado de consciência impõe ao sujeito certa lucidez de si, uma inebriante leitura de sua forma como configuração provisória. E, sem dúvida, a iminência da desterritorialização traz junto o anúncio de um novo de si que nos é completamente estranho, uma diferença de nós mesmos que nos diz, já, da irreversibilidade do processo (ROLNIK, 1994a). Ao desenvolver essa compreensão, ao tornar-se essa onda processual, ao mesmo tempo que é permitido vislumbrar as composições se fazendo e desfazendo, o sujeito constrói uma possibilidade de interferir: ele não é, simplesmente, levado. Se não houver ação desafiante, de vontade, o fluxo não se interrompe. Quero reiterar, aqui, que não se trata nem de permanecer cristalizado em sua forma atual nem, tampouco, de entregar-se ao puro fluxo das forças.

Figuras são desfeitas por terem se tornado obsoletas com relação ao arranjo atual. Uma vez que um território é a expressão de certa composição, novas composições apelam por novos territórios.

Pensar na vida de autoria de si mesmo é, portanto, trabalhar com dispositivos de reconhecimento dos fluxos de forças e interferir na composição de si, promovendo o arranjo e a orquestração de vozes polifônicas, de forças múltiplas, e decidindo na produção da nova figura. Essa decisão pode passar tanto pela reificação deliberada de modelos, escolha de permanência, quanto pelo assumir os riscos de engendrar novas composições, escolha de inovação.

Vou colocar-me no que digo com a ajuda, feito um corrimão, de um poema de Ana Cristina Cesar, o qual considero metáfora de mim. Trago sua poesia com a intenção de apresentá-la como metáfora, como exemplo de vetor de força disruptora que me atravessa e me abala, provocando-me constantemente ao movimento. O poema que segue faz parte das suas chamadas *incon-fusões* e foi escrito em novembro de 1968, tendo sido publicado postumamente, nos *Inzéditos e Dispersos*, em 1985:

Abri curiosa o céu. Assim, afastando de leve as cortinas.
Eu queria rir, chorar, ou pelo menos sorrir com a mesma
leveza com que os ares me beijavam./ Eu queria entrar,
coração ante coração, inteiriça, ou pelo menos mover-me
um pouco, com aquela parcimônia que caracterizava as
agitações me chamando./ Eu queria mesmo saber ver, e
num movimento redondo como as ondas que me circun-
davam, invisíveis, abraçar com as retinas cada pedacinho
de matéria viva./ Eu queria (só) perceber o invisível
vel no levíssimo que sobrevoava./ Eu queria apanhar uma
bracada do infinito em luz que a mim se misturava./ Eu
queria captar o impercebido nos momentos mínimos do
espaço nu e cheio./ Eu queria ao menos manter descerra-
das as cortinas na impossibilidade de tangê-las./ Eu não

sabia que virar pelo avesso era uma experiência mortal. (CESAR, 1985, p. 40-41).

De certa forma, o poema é um relato de percurso. Abundantes metáforas falam da escura, do enfrentamento, do desejo, do caos infinito, da mutação. Assim como meus jogos de trilha (cf. capítulo 5 deste livro) são roteiros de mim, entendendo esse poema como uma metáfora de mim. Virar pelo avesso é, do meu ponto de vista, realizar o movimento de desterritorialização, é desfigurar-se. Ler o poema é um ato recorrente de autoencorajamento cada vez que o acúmulo de traços pede por alteração da forma e me relanço na radicalidade do processo. Exercitar o *devir-Ana C.* de mim é um expediente, um dispositivo de suporte que costumo utilizar a cada vez.

Falo em mim, coloco-me neste ensaio (eminentemente especulativo e teórico) porque é a partir de mim, de meu próprio movimento de constituição, que falo. Não é com a intenção de dar algum cunho confessional que me narro. Ao contrário. É para, partindo daí, propugnar um entendimento da estética como o jeito de constituir-se na diferença. Minha intenção, ao colocar-me, é outorgar à proposição que apresento um valor de verdade de mim. Porque o que me leva a postular uma microestética é a vontade de propor uma experiência da mesma natureza. Ao postular um caminho para a formação de professores, não quero inaugurar uma nova metodologia, anunciar preceitos e princípios. Faço-o porque, como já pontuei, trabalho com formação de professores, e sou um professor em formação. E, posso afirmar, formar-se não é constituir-se um bloco e permanecer *ad aeternum*, não é incorporar princípios cristalizadores de uma identidade (pessoal e/ou profissional) e fazer-se monólito. Tampouco é fazer-se instrumento de prática de modas metodológicas que as escolas e o mercado editorial costumam despejar, fetichizadas e prontas para

usar. Formar-se não consiste em submeter-se a um paradigma e a uma visão de mundo que regula e engessa, para sempre, os movimentos de si. Formar-se é saber-se em formação. Como diz Ana C., é abrir, curioso, o céu e apanhar uma bráçada do infinito em luz que a nós se mistura. Formar-se consiste em aprender a desfazer-se e refazer-se radicalmente, perdendo os pedaços e morrendo a cada vez, descendo ao céu e inferno de si, enfrentando o risco de tornar-se diferente, novo. Formar-se é aprender o caminho da desfiguração em resposta ao apelo de si para, a seguir, constituir-se numa nova figura. Por isso percorro esse caminho narrativo de mim.

Entretanto, nessa bráçada de infinito podem vir alguns traços fixados que, a despeito das deliberações, simplificam e estereotipam a leitura. Podemos ser capturados pelos clichês e transformar a análise em uma espécie de fotonovela, na qual os atores não são mais Paola Pitti, Franco Dani e Rosalba Grottesi (famosos atores de fotonovelas italianas, muito populares nos anos 70), mas o Caos, a Diferença, o Abismo e o Fluxo. Esse tipo de risco evidencia a dificuldade de enfrentamento da radicalidade da experiência de si e, como alternativa, proporciona o pastiche, a leitura dramática repleta de frases feitas.

Por exemplo, em meados de 1994, descobri-me imerso em uma espécie de mar, em um caldo quântico. A descoberta não foi resultado de uma prescrição ou de um aviso que veio de fora. Não sei quando, não sei como, mas houve um instante, um *big bang* que instalou certo estado de lucidez de mim e acendeu todos os meus pontos de sensibilidade. Até então, percebia-me como um bloco, uma unidade constituída, uma figura relativamente estável. Tinha certezas, estava satisfeito com as pequenas modificações que costumava operar em meus territórios. Nesse momento, foi como se a densidade da minha figura existencial se tivesse tornado porosa e, assim, era como se me tornasse imaterial. Eu não era mais sólido, não reconhecia minha integridade,

perdia a sensação de consistência. Estava como que tornado um campo, talvez magnético, não mais que uma zona de frequência diferente dentro de um campo maior de energia, todo de ondas em movimento. Meus limites, minha identidade, meu invólucro se dissolvia e só conseguia perceber que havia movimento. Os pontos de referência se diluíam e tornavam-se tênues regiões de variação de frequência, quase não havia diferença entre o que era eu e o que era o todo. Era como se a luz me atravessasse, sentia como se tivesse perdido a densidade. E tudo com uma profunda calma, um sono, que vinha de dentro. Não tinha susto, não tinha pânico. De outro jeito. Estava assustado, porém tranquilo, minha sensibilidade alcançava o infinito e não era mais com os olhos que eu enxergava. Se quisesse — e queria —, podia estender-me para qualquer lado. Os movimentos que fiz foram movimentos de ir em direção ao atraente universo que me envolvia. Movi-me curioso e desajeitado do caos que me chamava e me seduzia. Algo como certo descompromisso com o que eu tinha sido até então. Estava embriagado, mas extremamente sóbrio, lícido. Movi-me e misturei-me no campo fluido sem perder a noção do que estava fazendo. Sentia-me tornado o mesmo que o todo, como se tivesse me tornado infinito. Não tinha mais porto nem precisava de porto. Era como se pudesse ver o invisível, ouvir o inaudível, tocar o intangível, pensar o impensável, navegar no espaço do indecível. Percebia-me fluxo. Tudo estava cheio, mas era como se estivesse tudo vazio. Percebia-me solto, vibrando na mesma frequência que o estado de vida bruta do universo. Não era mais nada, era como ter morrido. Entretanto, permanecia acesa alguma coisa. Permaneceu existindo, no meio desse plasma, uma onda que tinha sido o que eu era, um traço. Era como se o desvanecimento de mim fizesse perdurar, na ausência, uma marca de presença. Só que ela já se misturara, se fundira com o infinito e só resistia como uma espécie de lucidez, de uma consciência errante, um

estado nômade de ser apenas virtual. E foi a partir desse resto presente-ausente de mim que comecei um movimento que, aos poucos, ia se diferenciando no infinito. Era isso — era eu — que ia, nessa mudança de pulso, criando campos de atração e repulsão em torno de mim. Atrai algumas forças que reconhecia, que me eram familiares, e repeli outras, que já não faziam mais parte. Acolhi algumas outras, forças novas, desconhecidas. Fui interferido por outras, que nem quis. Teci essa trama aos poucos, sabedor de que havia uma rede de suporte para o caso de não conseguir dar o salto mortal. Tinha um analista, um amigo, algumas pessoas que ficavam pontuadas, que eram referência para os meus atos. Escolhi. Decidi. E o fiz movido, então, por um desejo de mim, por um querer-me. Não mais como era antes. Com saudade de mim vivo, sem saudade daquele eu que tinha sido, daquela figura já desaparecida, sem nostalgia, mas com uma espécie de amor, um apaixonamento, uma vontade desajeitado. O que eu havia sido já era irrecobrável. Tornei-me um novo de mim. Nova figura, nova densidade mantida pelo pulsar daquele saber de mim. Recobrei, com o passar do tempo, uma espécie de estado de baixa frequência que restaurou minha forma. Voltei a ficar só no visível. Mas permaneço com a atenção, a escuridão silenciosa do invisível. Sei-me, agora, provisório arranjo de forças. Sei-me mortal, finito. Mas também sei de um pulsar silencioso que liga a lentidão quase parada das ondas que compõem o que estou sendo com a velocidade infinita das ondas que me envolvem. Presinto um estado de potência máxima, guardo uma espécie de memória do caos. E sei que vai permanecer potência por um tempo. Até que o que eu estou sendo não sirva mais e seja necessário artiscar uma novidade. Até que um novo estado de desfazimento venha e me leve outra vez ao fluido caos.

Simbólico, dramático, trágico, são muitas as possibilidades de descrição do processo. Algumas alienam, outras despertam;

umas representam, outras simulam. Quero poder navegar qual-quer delas e saber de onde falo, por que escolho, como decido. Quero cuidar de mim. É desse lugar que falo.

Agora, para concluir esta reflexão, quero considerar o su-
posto de que as instituições em geral (posteriormente, a escolar,
em especial) têm sua prática organizada no sentido contrário à
formação do sujeito singular. Sua existência (das instituições) tem
feito sentido na medida em que usurpam ao sujeito as possibili-
dades de ele se fazer autônomo e singularmente. A prática insti-
tucional se caracteriza pelo movimento de unificação e reificação
dos modos de existir. Isso significa dizer, por um lado, que uma
determinada figura de existência, tendo “dado certo” como solu-
ção para certa demanda de forças, tende a institucionalizar-se,
isto é, a consolidar-se como alternativa legítima para aquela cir-
cunstância. Ela acede da ordem da provisoriedade, da localidade,
para uma ordem de permanência, de generalidade. Uma figura
que se institucionaliza é uma figura que adquire o *status* de câno-
ne para a prática que a originou. Até aí, tudo é óbvio e necessário,
uma vez que não há como vir a ser sem que seja pela constituição
de figuras e, tampouco, não se trata de permanecer no puro fluxo.
A questão é a tendência a tornar-se modelo, a tornar-se identida-
de cristalizada que não foge de si, que não arrisca o movimento.
As práticas de gênero, por exemplo, são algumas das que tendem
a constituir identidades-padrão, modelizadoras das práticas dos
sujeitos classificados em cada, digamos, setor. Posso, facilmente,
responder a questões do tipo o que é ser homem ou o que é ser
mulher baseado apenas nos traços estereotipados e específicos
constitutivos dessas identidades. Quando se institucionaliza, a
figura aniquila a ordem de subjetividade que a gerou. Ela sobrevi-
ve em uma ordem de transcendência, para além da subjetividade.
Por outro lado, assim como se institucionalizam figuras, institu-
cionalizam-se formas, princípios de ser. Quero dizer da tendência

de fabricar uma moral, uma ética reificada e reduzida a preceitos
de organização e conduta. Uma prática coletiva que se institu-
cionaliza, nesse caso, tende a constituir-se em uma ordem formal
abstrata que se materializa em dispositivos funcionais. Por exem-
plo, uma escola: são diversos territórios de práticas organizati-
vas (os professores, a sala de aula, a coordenação, a merenda etc.)
regulados por um dispositivo formal que garante sua existência
como um complexo institucional mais amplo (os mecanismos de
poder, os regulamentos etc.). Modelizações de conduta no pro-
cesso da instrução, da educação e da socialização. O campo insti-
tucional consiste, nesse caso, em um grande modelo de produção
de sujeitos homogeneizados, componentes fundamentais para a
sobrevivência da sociedade como um todo. As instituições fun-
cionam como mecanismos reguladores dos modos de existência
pelo empenho em assegurar a estabilidade de formas hegemôni-
cas para as práticas sociais.

Evidentemente, como já afirmei algumas vezes, as insti-
tuições são figuras igualmente produzidas pelo movimento proces-
sual do ser e, como tais, têm caráter provisório e circunstancial.
Quero dizer que, da mesma forma que acontece com o sujeito in-
dividual, a interrupção de um acontecimento produzido por um con-
junto de diferenças leva ao abalo da figura constituída, desenca-
dando o movimento de desterritorializar-se e reterritorializar-se
novamente. Entretanto, a maioria das práticas institucionais tem
a tendência de, ao deparar-se com o caos que se assoma, procurar
ordená-lo através de dispositivos funcionais de regulação, a buro-
cracia. Alguma ordem é necessária sim, pela necessária garantia
de sobrevivência (ainda que provisória) da forma presente. Mas
há que se pensar na também necessária abertura para o processual,
para a mudança.

Ora, a prática dessa estética implica o investimento do su-
jeito – individual ou coletivo – em fabricar dispositivos de prática
mobilizadores da potência de heterogênese na instituição. Tenho
pensado que a prática transgressiva pode ser uma alternativa.

Entretanto, em algumas discussões, tenho sido levado a considerar que a transgressão, em si, constituiu-se em uma prática que se origina na oposição e, nesse caso, ainda é reiterativa do modo constituído. Tampouco a prática subversiva resultaria no que se quer, uma vez que funda um paralelismo que só pode existir na medida em que subsiste a ordem "oficial". Ainda, seguindo o raciocínio de Alípio Casali (além de examinador, professor e amigo, grande parceiro nessas discussões), poderia pensar em uma prática alternativa como caminho. Segundo a fala de Casali, em uma dessas discussões, essa seria

a prática pela qual disponibilizo minhas potencialidades de vir a ser diferente a partir da provocação do outro rompendo, assim, esse circuito evolutivo (ex-volutivo) do Mesmo para entrar numa outra qualidade de movimento, a de poder ser; além de um outro para o mesmo de mim, um outro para o outro, diante do outro, para o outro, numa tensão infinitamente mais aberta e imprevisível (im-pre-visível), porque significaria colocar, disponibilizar minha liberdade às possibilidades de convivência do outro...

Não há dúvidas de que não há como pensar a subjetividade sem pensar na ordem da coletividade, na presença e convivência com os outros sujeitos encarnados que me afetam e são afetados por mim... A ordem da subjetividade é a ordem do coletivo. É o outro, no jogo agonístico das afecções, que me constitui (ainda que se corra o sério risco, nas relações de poder institucionalizadas, de o outro tentar me determinar, essencializar-me, delimitar-me, usurpando ou recalcando a potência que tenho de vir a ser outro de mim!). De qualquer modo, se não fosse assim, se não houvesse o *outro* (a condição da alteridade), não haveria como estar falando em educação, em professoralidade. O sujeito só é possível no estar-no-mundo e no estar-com-o-outro. Mundo e outro são existencializações inerentes à existencialização do sujeito.

Sujeito-em-prática é sempre sujeito dentro da ordem da alteridade. Sobre tudo o professor: sua prática é a relação intersubjetiva!

Mas há que se chegar a outro termo que indique, por um lado, inovação, no sentido do aparecimento do novo, do diferente – não do oposto ou do especificamente diferente, pois que seria repetição do mesmo (DELEUZE, 1988) –, e, por outro lado, que encaminhe para a ruptura, para a dissolução irreversível da figura vigente. Talvez, tanto a transgressão quanto a subversão e a alteridade possam ser consideradas como germe desse outro elemento, dessa prática de diferenciação. O que é necessário é afirmar que nem uma nem outra consistem, em si, em produção de estados de diferença. O que se pode é pensá-las como estratégias de propensão que – talvez sim, talvez não – podem mobilizar potências disruptivas ou, até mesmo, produzir abalos nos territórios constituídos que, acumulados, possam constituir um impulso para um acontecimento.

A exploração da metáfora como estratégia crítica

Permito-me algumas páginas de digressão antes de enfrentar a questão da metáfora. Quero começar considerando que as tensões entre territórios – entre um pensamento e outro, entre as palavras e as coisas e mesmo entre o que se está sendo e o que se pode vir a ser – costumam ser resultantes de identificações ressonantes. Por exemplo, quando trabalhamos a relação unida-diversidade na resolução de um problema matemático, pelo exercício do pensamento divergente (quando se investigam, com as crianças, as múltiplas formas de armar e resolver um determinado problema), pode-se produzir ressonância no campo do desenho, da representação gráfica infantil, exercitando a diversidade de representações de um mesmo elemento (nos desenhos de árvore ou de casa, por exemplo). Em ambos os casos, o trabalho consiste em romper com a estereotipia e com a universalidade das formas. E não se trata de estabelecer uma analogia metodológica, mas de operar por metáforas, da mesma forma como se pode analisar uma composição musical por sua textura ou, ainda, quando se analisa o ritmo de uma pintura. Textura e ritmo, nesses casos, são metáforas de leitura interdisciplinar. São aspectos pertinentes a um determinado território, mas são passíveis de produzir ressonância em um campo outro, gerando a tensão necessária para desencadear uma prática criativa (PEREIRA et al., 1993).

Charno a atenção para a diferença entre a metáfora e a analogia, ainda que essa seja uma distinção polêmica. Paul Ricoeur, um dos pensadores que bastante se dedicaram ao tema, define a analogia como um paralelismo não criativo. Seu argumento baseia-se na análise da tese de Santo Tomás, na *Summa Teológica*, a propósito do empenho em demonstrar a existência de Deus. Segundo ele, Santo Tomás teria, de certo modo, corrompido o sentido aristotélico da analogia, reduzindo suas possibilidades no campo da linguagem (RICOEUR, 1993). Apesar de polémico, estou embarcando nesse raciocínio e reafirmando que, embora indo à raiz dos termos, não devemos encontrar muita distância, seu uso — cultural e historicamente — acabou por distingui-los.

Na metáfora, tem-se a produção de um desdobramento virtual que expande o campo disciplinar em direção a um elemento estranho a si, donde o objeto mesmo da metáfora tem sua natureza alterada por passar a existir em um território diferente. Textura é uma forma de ser referente ao tato, à experiência tátil que, ao ser utilizada como metáfora no universo musical, constitui-se em outra forma que não a original. A analogia, por sua vez, consiste na transposição de um elemento de um território a outro, por equivalência, por semelhança. A analogia reforça a identidade de origem e, quando muito, possibilita a utilização de um dispositivo disciplinar por outra disciplina, favorecendo certa rigidez dos elementos dispostos lado a lado na operação.

O funcionalismo compreende a realidade humana e social por analogia com o organismo biológico ou a máquina mecânica, donde, por analogia, postula princípios de ordem, harmonia e estabilidade que regulam as funções e os papéis desempenhados. Nesse caso, evidencia-se certo reducionismo à disciplina, em que se percebe a construção de elementos constituintes de um território por figuras importadas de outro, sem mudança de forma. O modelo importado permanece com a natureza de origem e, assim, engessa os objetos de seu novo território. A metáfora

amplia e expande porque produz diferença e virtualidade; a analogia constrange e enrijece porque modela e configura. Mais à frente, dedicarei maior atenção aos expedientes da metáfora como estratégia para o trabalho interdisciplinar, tentando explorar e, mesmo, atenuar qualquer má impressão: não quero que fique, aqui, a ideia de que metáfora e analogia são um par de opostos...

Interpenetração, ressonância. São esses os elementos que contribuem para definir o trabalho interativo e considerá-lo característico da metáfora. O diálogo entre as ideias não acontece sem que restem marcas, sem que se imprimam traços de uma na outra e de outra na uma.

O campo criado entre as ideias não resulta da ação de forças exteriores ou superficiais, com relação a seus limites ou suas relações com as coisas às quais se referem, mas de tensões interiores, de atravessamento de umas por emanações das outras. A interação refere-se, então, ao fato de que o estabelecimento de uma relação entre os territórios supõe a interferência e a modificação de todos os envolvidos, todos os territórios compostos. O emparelhamento de ideias, palavras e coisas não permite a imutabilidade ou a refratariedade. Necessariamente há contaminação, há revitalização de zonas dormidas. Essa é a condição para a atração de virtualidades, para a expansão e a abertura para a expansão fundamentais à invenção e à diferença.

A interação é o nó de conexão dos diferentes planos de referência envolvidos, é a ação produtora de amarrações e enganchamento dos saberes a fim de construir uma rede (PEREIRA et al., 1993). Se a relação não fosse interativa, não haveria como resistir à dominação de uma ideia por outra, por exemplo. A interação é o atestado da autonomia relativa de cada objeto, uma vez que não deve haver silenciamento ou passivamente de qual-quer das partes. Ela é um traço de resposta à abertura e à atitude de consentimento diante do outro, com vistas à produção de um novo estado. Ela é a condição de possibilidade de afecção *do* e

pelo outro e, na perspectiva da diferenciação, ela assegura a disponibilidade ao que é estranho para si.

Os elementos que antes (na prática das ciências tradicionais) consolidavam as diferenças específicas entre os sujeitos e as disciplinas aparecem agora como forças estranhas atradoras de traços adormecidos, dado compreender-se a interação como interferência por ressonância. A interação deve ser tomada como característica fundamental da relação subjetiva, uma vez que é justamente ela que vai provocar o movimento inicial de diferenciação e restaurar a condição de provisoriedade dos territórios constituídos.

Não que se trate de uma espécie de *laissez-faire*, de uma abertura indiscriminada da existência para o espontâneo e para o acaso. Ao contrário, a explicitação desses pressupostos consiste na apropriação de si e na consolidação do território atual. Consolidar um território é, nesse caso, dispor-se para sua dissolução iminente. Porém, essa dissolução e sua consequente refiguração, ainda que resultantes de um cruzamento de forças estranhas, obedecem ao apelo de uma virtualidade intrínseca. A modelização que se pretende tem origem no território mesmo, isto é, não nas regulações cristalizadas, mas no complexo de forças vivas que se cruzam e se descruzam, nos feixes que se fazem e desfazem. Não há gratuidade.

O projeto subjetivo denota o impulso, a decisão, a escolha dos sujeitos. Projetar significa, aqui, delinear uma intenção, pontuar uma escolha, articular um estado presente com uma vontade. Em síntese, o projeto revela a matéria-prima do desejo dos sujeitos, posto que ele não é estabelecido de fora para dentro. Um projeto é construído a partir do vínculo estabelecido pelos sujeitos e os mundos, ele não é anterior ao vínculo. Diria que os sujeitos dispõem-se à relação, assumindo uma atitude de abertura conjugada com uma intenção expansiva, a qual resulta no estabelecimento de uma interação. O projeto nasce, então, como possibilidade de demarcação dos territórios envolvidos e explicitação

tanto dos universos de referência de cada um quanto das virtualidades latentes. Assim, um projeto é uma metáfora resultante do estado presente dos atos e potências, é o estímulo de uma fonte imanente de coerência para o trabalho. Ele indica a construção de dispositivos de uma *escuta sensível*, indica a emergência de parâmetros circunstanciais para acolher o que era apenas pressentido.

Enfim, o que são esses sujeitos que têm atitudes, que estabelecem parceria, que escolhem e decidem, que interferem e são interferidos? São indivíduos, localizados no mundo, cuja forma de ser é uma figura de existencialização forjada em resposta a certa possibilidade de estar em um conjunto de circunstâncias, engendrado, por sua vez, por um leque de forças atualizadas por outros sujeitos, individuais ou coletivos, em prática. Um sujeito é uma forma instituída de ser. Sua *performance* tanto pode resultar de um sistema transcendente de modelização (quando ele obedece a determinações prescritivas, submete-se a regras institucionalizadas ou repete identidades reificadas) quanto resultar de um exercício de escolha, de uma construção deliberada de si. Mesmo assim, essa escolha pode levar à cristalização de uma figura existencial ou à repetição de alguma estrutura.

A crítica supõe sujeitos autônomos. Entretanto, que grau de autonomia, que tipo de autonomia? Podemos entender que explicitar seus universos de referência e entender os mecanismos de figuração pode constituir certa autonomia. Podemos, de outra forma, estabelecer que a autonomia reside no fato de o sujeito entender uma lógica de si, em resposta a tudo que foi e vem sendo, como forma de assegurar a continuidade de sua *performance*. Autonomia pode significar, ainda, conhecer-se e saber justificar-se causalmente, tomando em conta seu passado. Enfim, é necessário precisar com mais clareza que autonomia, que sujeito é esse. Trata-se, talvez, de pensar em um sujeito cuja autonomia consiste em abrir mão dos determinantes extrínsecos e das referências transcendentais, isto é, deixar de crer e confiar-se a ordens

exteriores que funcionariam como “manuais de instrução” ou, mesmo, como “certificados de garantia” para figuras existenciais. As figuras deverão evanescer-se, isso é inevitável, e sua reconstrução é irreversível, cabendo ao indivíduo assumir a responsabilidade pela criação de uma nova forma. O porto seguro a ser abandonado pode ser representado pelo Ser transcendente, modelo absoluto de todas as figuras, pai regulador de todas as formas. O porto seguro é o mundo das ideias platônico, que deve ser abandonado em direção ao investimento no sujeito independente de formalizações extrínsecas.

Um importante instrumento de acesso à tomada de consciência requerida é a memória. Memória no sentido de recuperação dos traços e dos símbolos que marcam a trajetória do sujeito em questão. O exercício de autoconhecimento que caracteriza essa ação consiste na recuperação das marcas que pontuam sua história de vida. Marcas ou símbolos são os elementos-síntese de figuras já realizadas, são traços identitários acumulados, são índices de momentos-chave da história do sujeito. Considera-se que toda figura vivida, quando se desfaz, deixa uma marca, constitui um símbolo. Recuperá-los é uma forma de restaurar o desenho traçado por sua história e, dessa forma, compreender o funcionamento de seus processos de escolha e consentimento com vistas a apropriar-se dele e engendrar escolhas com maior propriedade, ou seja, conquistar a autonomia.

4.1 - Um pouco sobre as metáforas e seu uso como estratégia

Este assunto não é um assunto fácil. Na verdade, ele mereceria um trabalho exclusivamente dedicado a rever as polémicas, desvios, teorias e análises já existentes. Porém, vou procurar, dentro do possível, deslizar por entre as valas e os espinhos e

desenvolver o aspecto da teoria das metáforas que julgo necessário e pertinente a esta abordagem. Em momento anterior, já indiquei a necessidade de distinguirmos metáfora de analogia.

A metáfora, retomo aqui, é uma figura de linguagem que fabrica conexões identitárias entre universos linguísticos distintos, produzindo imagens novas. Ela opera pela enunciação de afirmativas falsas, do ponto de vista literal, tornadas verdadeiras pela produção de sentido figurado. Seu objetivo é ampliar o espectro dos significados possíveis, abreviando o processo descritivo ou explicativo. Ao ser enunciada, a metáfora produz um *invisível* de compreensão por remessa não linear a um objeto estranho ao universo da enunciação. Seu significado e sua literalidade ocorrem como falsas, se tomadas no âmbito da estrutura da linguagem. Entretanto, tomada no seu ato, a enunciação cria um campo virtual de potencialidades de sentido para aquela falsa proposição. A melhor descrição de metáfora, do meu ponto de vista, é a de Paul Ricoeur, que seguindo os passos de Jean Cohen, a concebe como “predicação alterada, isto é, produzida a partir da violação do código de pertinência ou relevância que governa a atribuição dos predicados em uso normal” (RICOEUR, 1992, p. 148). Então, a metáfora nos aparece como uma *inovação semântica* produtora de “novos significados predicativos” a partir do “colapso do significado literal” (RICOEUR, 1992, p. 148).

A analogia, por sua vez, é uma operação mental (de cunho filosófico) que busca afirmar semelhanças entre sistemas comparados. Ela não produz novidades; ela opera sobre semelhanças, identidades estabelecidas. Uma analogia, recurso reflexivo que funciona na dimensão do *como se*, tem por função ampliar o espectro da compreensão, reiterando verdades instituídas. A metáfora, por sua vez, corresponde à produção de *verdades virtuais*. Por exemplo, quando afirmo que “as horas passam como se voassem”, estou usando uma analogia. Os blocos conceituais (horas, passar, voar) são constituídos em separado e postos em paralelo, conectados

por um elemento comparativo. Neste caso, o leitor percorre o caminho orientado por um dispositivo condutor da conexão; nada de novo é criado, não há expansão de nenhum dos blocos, uma vez que a articulação é orientada e, de certo modo, regulada pelo *como se*. Por outro lado, quando afirmo “às horas passam voando”, estou usando uma metáfora. Os blocos conceituais são, simplesmente, colocados juntos e identificados uns com os outros. Não há dispositivos reguladores da conexão. Cabe ao leitor preencher o vão entre os conceitos e produzir sentido. Horas não voam: esta é uma proposição falsa, do ponto de vista da literalidade. Porém, o leitor a torna verdadeira porque expande virtualmente o campo de significação. Ele produz, no uso e na projeção, uma verdade virtual.

Aristóteles já indicava o caminho transgressivo da utilização da metáfora no trabalho do pensamento quando afirmou que uma boa metáfora implica uma percepção intuitiva da semelhança entre dessemelhantes (HARRIES apud SACKS, 1992). Donald Davidson, investindo nessa perspectiva de lance intuitivo, caracteriza o trabalho com as metáforas como um jogo de criação, em que “compreender uma metáfora é um esforço tão criativo e tão pouco dirigido por regras quanto fazer uma metáfora” (SACKS, 1992, p. 35). Daí retiramos uma importante pista para nossos objetivos: a falta de regras. Criar não tem regras. Não há dispositivos reguladores de qualquer processo de criação, sob pena de coibir e reduzir a criação a um jogo repetitivo. Por si só, a metáfora é um exercício transgressivo de regras, na medida em que ela, enquanto literal, é falsa. É preciso não trabalhar na literalidade do significado se quisermos que uma metáfora funcione. Ou seja, uma das condições de possibilidade do funcionamento de uma metáfora é a quebra das regras de significação, a ruptura da suposta impenetrabilidade do discurso.

Uma expressão metafórica não significa o que significa. Ela significa outra coisa que não ela mesma. Quero ressaltar o fato de que seu sentido ou significado devem ser produzidos e/ou buscados

no meio em que ela ocorre, e não em seu meio de origem. A literalidade impede a compreensão, uma vez que a literalidade se refere a uma operação semântica estrutural. A metáfora pertence exclusivamente à esfera do uso, em estreita dependência da “distinção entre o que as palavras significam e aquilo para que são usadas” (SACKS, 1992, p. 36).

“As metáforas falam daquilo que está ausente” (HARRIS apud SACKS, 1992, p. 87). Porém, essa remessa ao que está ausente não significa um transcendentalismo. Ao contrário, a metáfora é um recurso de presentificação de algo que pertence a um mundo estranho àquele em que ela ocorre e, nesse caso, ela parentaliza, transversaliza. A ausência diz de uma virtualidade, uma presença virtual que será atualizada por obra da metáfora. Tomo emprestada a concepção de *intervalo*, de João Alexandre Barbosa, para explicar melhor o que quero dizer. Segundo esse autor, o que lemos na literatura é sempre mais do que literatura. É *mais* quando a tensão entre a obra e o leitor, proporcional à intensidade com que os significantes foram trabalhados pelo autor, reverbera e abre brechas nos significados, possibilitando a exploração de múltiplos significados. Na radicalidade possível, temos que o leitor, ao ler, realiza um movimento vertiginoso que vai do dentro (o texto literário) ao fora (o intervalo vivo, a multiplicidade de significados produzida pela intensidade da obra) e vice-versa (BARBOSA, 1990). O intervalo é a evidência da expansibilidade da obra para além de si mesma, é a porta sempre aberta para a realidade toda presente, toda virtual, na obra. O intervalo é a chave fractal de acesso ao ilimitado que vive na finitude do texto literário.

Assim, voltando a falar na ausência, o que está ausente não é uma transcendência, mas, ao contrário, uma imanência. A metáfora possibilita, efetivamente, os impulsos conectivos que darão corpo à rede de expansividade ilimitada da linguagem e do pensamento. Sua riqueza está, justamente, nessa possibilidade de viabilizar uma viagem virtual pela realidade, rompendo com os limites

coercitivos do formalismo linguístico. A metáfora é intradutível e inexplicável (RICOEUR apud SACKS, 1992). Explicar uma metáfora ou expressá-la “em outras palavras” é desfazê-la, substituí-la de sua propriedade mais peculiar. Sua virtude está, justamente, na capacidade que ela tem de proporcionar um lance intuitivo que produz um sentido possível em um significado impossível.

Quero aproximar todas essas ideias de alguns aspectos do trabalho crítico. Minha intenção, como já afirmei, não é produzir um tratado sobre as metáforas; meu intento em caracterizá-las visa, especificamente, a destacar seu uso como estratégia crítica.

O primeiro aspecto que quero destacar é a ideia da ressonância. A prática intensa de uma disciplina, justamente por sua intensidade, produz ressonância, tanto em seus próprios componentes quanto nos campos vizinhos. São reverberações resultantes da ativação, reativação ou retenção dos impulsos, das forças que estão presentes no ninho disciplinar, passíveis de serem sentidas em outros ninhos e, mesmo, no grande plano aberto que é a realidade. Observemos que ressonância não é correspondência, não é (ainda que possa ser) emissão de uma mensagem, uma formação de um campo a outro. Ressonância é interferência.

Um segundo aspecto a ser recuperado são as ideias de *migratio conceptual* e *contaminação*, desenvolvidas por Edgar Morin. Esse autor aposta na existência de uma realidade extradisciplinar, um campo original em permanente transformação, que origina as disciplinas. Sua ideia é a de que, seguindo o raciocínio de Jacques Labevrie, quando não é possível encontrar uma solução dentro do ninho, a solução vem de fora, desse campo extradisciplinar (MORIN, 1994). O modo como se dá esse processo, afirma, é por *migração*, ou seja, por “transporte de esquemas cognitivos de uma disciplina a outra” (MORIN, 1994, p. 5). Ao migrar, o esquema ou o conceito contaminam o campo para onde migraram, produzindo movimento e transformação do estado original.

Ben, meu objetivo é explorar o processo metafórico como uma estratégia crítica. Melhor: explorar a ideia da metáfora como um lance estético. Por isso quis destacar esses aspectos apresentados.

Uma versão usual do trabalho interdisciplinar, chamada *bridge-building* (KLEIN, 1990), passa pelo estabelecimento de conexões entre disciplinas. Tal processo preserva a identidade das disciplinas envolvidas, uma vez que produz um estado de articulação, de combinação de disciplinas, podendo gerar uma nova disciplina (então interdisciplinar) ou não. Outro modelo, chamado *structuring* pela mesma autora (KLEIN, 1990), vai por um caminho distinto, uma vez que envolve uma ação mais radical, em nível epistemológico, e produz, como o próprio nome indica, uma reestruturação das disciplinas envolvidas, ainda que sem a perda da referência original. Um terceiro tipo, a *transdisciplinaridade*, deriva de um processo integrativo que ultrapassa as disciplinas existentes e caminha em direção a certa unidade do conhecimento (KLEIN, 1990). Neste caso, tendência mais contemporânea, busca-se o estabelecimento de campos expandidos de saber. Morin (1994) prefere afirmar que, com vistas a eliminar a querela da nomenclatura, podemos trabalhar levando em conta a similaridade dos termos *multi*, *poli*, *trans* e *interdisciplinaridade*. O que vem ao caso, para ele, é a consideração dos aspectos de integração, cooperação, interação e expansão do conhecimento. Para mim, tendo em vista o exposto até aqui, prefiro usar a expressão *trabalho interdisciplinar*, buscando, de um lado, a incorporação desses diferentes aspectos; de outro, relevando a ação do sujeito (individual ou coletivo), sua condição humana, social, cultural, pessoal.

Assim, recoloco a ideia de que o trabalho crítico é interdisciplinar e resulta do impulso dado por um sujeito, diante do limite da disciplina. Esbarrar em um limite evidencia o contorno do campo, do ninho epistemológico original. Uma das estratégias para expandir esse campo é a interdisciplinarização. E uma das estratégias de interdisciplinarização é o desencadeamento do

processo metafórico. Eu explico. A policompetência exigida aos sujeitos é uma das principais chaves desse impulso. A fabricação de uma metáfora tende a ser mais viável (mais ampla, mais precisa, mais criativa) quanto maior for o espectro de competências dos sujeitos. Produzir uma metáfora resulta, em primeiro lugar, no estabelecimento de uma ligação entre dois campos. Mas não é uma ligação simples. Não é uma conexão por semelhança ou identidade. O lance metafórico traduz-se na produção de uma diferença em um campo disciplinar. Ou seja, a metáfora, na medida em que é uma proposição identitária, faz uma identidade impossível, produzindo um colapso e gerando uma expansão, um aumento virtual da amplitude da disciplina. Em segundo lugar, vemos que essa ligação entre os campos faz com que, virtualmente, os campos paralelos funcionem como coextensivos. Não no sentido da fagocitose, da incorporação de um pelo outro. Cada um continua sendo o que é, mas, em virtude da metáfora, uma passagem foi aberta, alguns tentáculos se misturaram, um contaminou o outro. A proposição metafórica afirma o impossível e, por isso mesmo, torna possível. Algo como uma identidade diferencial, uma identidade não identitária que produz novidade.

Por exemplo, venho afirmando que uma disciplina é um ninho constituído por linhas de saber encordadas. Venho afirmando que uma disciplina é um território. Venho utilizando, sistematicamente, metáforas para falar nas disciplinas. Metáforas espaciais ou vindas do reino animal, nestes casos específicos. Ao tentar trabalhar a conceituação de disciplina e interdisciplinaridade esbarrei na insuficiência (e, mesmo, inadequação) da terminologia corrente no campo da Epistemologia. Permanecer e insistir nele seria sucumbir à limitação e à retenção do movimento em um campo restrito de conhecimento. Diante do limite concreto, precisei avançar. E o avanço se deu no lançar mão de imagens pertencentes a outros campos. O lance inicial foi abrir meu discurso para a interferência de uma metáfora já presente em

outro campo de saber: o *território*, que é uma metáfora presente em Deleuze e Guattari. Como metáfora, também. Eles não são geógrafos ou coisa que o valha. Incorporei o termo e, com ele, o conceito. Mas, ao fazê-lo, todo o meu discurso ficou contaminado. Trabalhei no sentido da ressignificação e cheguei a outro termo (serei capaz de chamá-lo metametáfora?), o *ninho*. Ninho de bicho, de casal, leite em pó...? O que é ninho? Ninho é um enrosco temporário de coisas do mundo, é um lugar de referência, moradia e procriação, é qualquer coisa que se queira. Mas, o que tem a ver com disciplina? A disciplina é um ninho de saber. E não vou ficar explicando porque perde a graça, perde o poder. Quero, apenas, chamar a atenção, neste caso, para o fato de estar fazendo uma afirmação falsa, do ponto de vista da literalidade, mas plena de sentido. Outra coisa: afirmo uma identidade que não existe. E essa identidade é que *faz diferença*, que produz algo novo.

Ao produzir essa metáfora, ampliei a possibilidade do conceitual já existente, fiz ponte com outro(s) campo(s), reestruturei, transdisciplinarizei, interfeei, cruzei, enfim... Produzi um conceito novo. Em mim, veículo de coincidência de diferentes universos de saber, o movimento de investigação agita tudo e um elemento ressoa em outro. Acabo funcionando como meio, como veículo, como substância excipiente que possibilita as migrações e as contaminações. Acabo sendo um sujeito propositivo, um agente/paciente ativo/passivo/reactivo que vive e faz viver o exercício da produção conceitual, a produção de diferença em alguns campos de saber.

E, à medida que a metáfora é invenção, é engendramento criativo, ela aparece como um lance estético no trabalho crítico. Pode-se fazer crítica sem criar conceito novo, seguindo uma lógica de repetição de caminhos que podem ou não levar ao sucesso de um empreendimento? Não creio. Neste caso, o sujeito é demandado no sentido de tornar-se, de fato, um artesão do saber, um verdadeiro produtor de conhecimento. E a metáfora, sem dúvida, é uma excelente estratégia.

4.2 Entendimento da disciplina como limite da crítica

A partir do pensamento moderno, o conhecimento passou a ser regulado pelo estatuto da ciência e, conseqüentemente, configurou-se pela rigidez e inflexibilidade típicas dessa ordem epistemológica. Com o advento da ciência contemporânea, foram incorporados os princípios da descontinuidade, da relatividade, da ruptura e da incerteza. Entretanto, esses valores entram em cena em virtude da impossibilidade de aquele modelo clássico dar conta da multiplicidade da realidade. Assim, presenciou-se uma alteração da ordem científica que, contudo, não proporcionou a necessária revolução no estatuto da ciência. Afirmando isso considerando que os movimentos de renovação nas diferentes áreas (física, química, genética, enfim) foram movimentos parciais, uma vez que promoveram alterações apenas na ordem interna dessas áreas. É bem verdade que algumas dessas renovações foram fruto de transposição de descobertas de uma área a outra, mas, mesmo assim, não podemos considerar que o estatuto epistemológico da ciência tenha sido alterado. De fato, a prática científica vem sendo alterada a partir do exercício expansivo das áreas científicas ao longo do século. Se houve renovação, ela ficou localizada nos centros de excelência e nos laboratórios de pesquisa, sem, no entanto, transbordar para a sociedade em geral.

Se tomarmos a educação escolar como exemplo, podemos observar que, apesar de o conteúdo revolucionário da ciência (mecânica quântica, teoria eletromagnética, entre tantos outros) fazer parte das matérias escolares, os princípios epistemológicos de compreensão e produção de conhecimento nascidos nesse período não foram incorporados praticamente, isto é, a rotina pedagógica continua obedecendo a uma ordem muito próxima daquele modelo clássico. Ainda, é necessário considerar que a velocidade das transformações e a conseqüente incorporação de novos princípios dá-se de maneira diversa nas diferentes áreas de

conhecimento, notando-se, inclusive, diferentes formas de arranjo e reconceituação (a Nova História se desenvolve diferentemente da Geografia Crítica, por exemplo).

Apesar de observarmos um grande movimento de transformação nas diferentes disciplinas, essas mudanças ainda se dão de forma isolada, reitidas pelas fronteiras epistêmicas de cada área de conhecimento. O trabalho crítico aparece, então, como uma estratégia de superação desses limites (ao lado de inúmeras alternativas). E ele é definido, inicialmente, pela tentativa de romper com a fragmentação do conhecimento, instaurando outra ordem de organização do pensamento conhecedor. Afirma-se que o conhecimento antecede e define o trabalho crítico significativa, portanto, afirmar que a crítica supõe uma racionalidade que a regula e a impulsiona, uma vez que os valores e princípios ordenadores desse trabalho têm sua origem nos campos epistemológicos envolvidos. O trabalho crítico é uma *estratégia* do sujeito conhecedor no sentido de ir para além das barreiras epistêmicas da razão. O sujeito tem como ponto de partida o repertório dado pelas próprias áreas de conhecimento trabalhadas, e não algum princípio externo ou alguma ordem extrínseca. Os campos epistemológicos conectados é que fornecem a matéria-prima para a reorganização do conhecimento, possibilitando ao sujeito o cruzamento de conteúdos disciplinares diferentes, bem como a operação híbrida de métodos e técnicas de investigação. Desse modo, a definição do trabalho crítico provém da articulação dos campos dados e sua lógica ou coerência interna obedece a princípios circunstanciais específicos. Evidentemente, não pretendo, aqui, postular que o trabalho crítico reduza-se a uma estratégia metodológica objetiva.

Por outro ângulo, é indispensável a recorrência a Foucault para falar em disciplina. Para esse autor, a palavra disciplina está associada aos dois elementos de sua equação investigativa do sujeito: o poder e o saber. Por um lado, a disciplina se refere a cada área sistematizada do conhecimento. Por outro, relaciona-se com

os dispositivos de controle da conduta e dos corpos. A raiz etimológica é a mesma. Vem do latim *discipulina*, forma contrata de *disci* (aprendizagem) e *puella* ou *puer* (criança), ou seja, diz respeito tanto à aprendizagem de um saber quanto à postura diante do ato de aprender (HOSKIN, 1993). O duplo saber/poder é, portanto, o princípio da constituição da ordem disciplinar. Posso dizer que a disciplina, em Foucault, é o dispositivo que possibilita a visibilidade do saber e do poder. De certa maneira, é uma abordagem que, em sua origem, aproxima-se do enfoque trabalhado na *Paideia*. Quando recorremos a Werner Jaeger, à sua obra *A formação do homem grego*, encontramos traços muito semelhantes na análise. Evidentemente, a abordagem arqueológica de Foucault difere em muito da abordagem de Jaeger. Estou dizendo que há semelhanças, apenas.

Jaeger (s.d., p. 12) aponta a “consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanes que regem as suas forças corporais e espirituais” como o princípio por excelência da ação educativa. Com base nesse princípio, o autor estabelece a distinção entre a educação como *formação* e como *adestramento*, ou seja, o adestramento corresponde a um processo educativo “em função de fins exteriores” (JAEGER, s.d., p. 12), enquanto a formação equivale à “consciência gradual das leis que determinam a essência humana” (JAEGER, s.d., p. 13). Porém, os princípios da *Paideia* se afastam da concepção foucaultiana na medida em que, em busca de certo humanismo, reduzem a essência da educação à formação do indivíduo de acordo com a sua “verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser, onde observa-se que não brota do individual, mas da ideia. Acima do Homem como ser gregário ou como suposto eu autônomo ergue-se o Homem como ideia” (JAEGER, s.d., p. 13). Ora, esse ponto de vista, res-ponsável pela matriz da *disciplina*, contaminou a história do Ocidente com o princípio idealista da identidade. Não só na Grécia, mas, igualmente, durante o Império Romano, a Cristianidade e a

modernidade seguinte, trabalhou-se com essa perspectiva da educação como construção do homem ideal. A base desse preceito é a combinação de um indivíduo histórico, datado e circunstanciado pela cultura, pelo lugar e pelo tempo, com o entendimento de que sua essência vivaz, espontânea e livre (como grandes conquistadores que foram) reside em sua própria natureza (JAEGER, s.d.). De fato, trata-se de trabalhar em cima de uma *representação* do homem. Aquele homem circunstanciado, pertencente a uma comunidade, não é um sujeito *real*, é uma representação, tanto quanto o homem ideal buscado no processo educacional. Então, evidencia-se a disciplina como um recurso de organização, segundo a lógica da representação, do *dever ser*. Nesse caso, alinham-se Lógica e Ética. De certa forma, já expus o desenvolvimento dessas ideias no capítulo terceiro, quando desenvolvi uma análise sobre o nascimento da subjetividade burguesa. Aqui, trata-se de retomar sua origem com vistas a evidenciar o sentido da *disciplina* em sua origem.

Foucault, em seu procedimento arqueológico, investigou o modo como um saber se constitui como tal, como se dá a construção de regimes de verdade em um campo de saber, como um saber se transforma em outro saber, enfim: ele investiga o *como e por que* (não o *quando*) dos saberes constituídos. A disciplinaridade, nesse caso, diz respeito, especificamente, aos regimes de verdade e às formas de constituição dos enunciados (FOUCAULT, 1991a, 1993b). Em seu procedimento genealógico, sua busca foi em direção ao *como e por que* das práticas de poder, investigando a produção e a constituição de dispositivos geradores de corpos docéis, sobretudo. A disciplinaridade, neste caso, diz respeito aos regimes de controle (FOUCAULT, 1988b, 1993a, b). Na última fase de sua obra, ao dedicar-se a investigar as práticas de si dos antigos, resgata uma possibilidade de a disciplina ser um dispositivo de resgate de si mesmo do interior do campo idealizado ao qual se é submetido (FOUCAULT, 1984, 1985b, 1991b). Ou

seja, a disciplina, neste último caso, diz respeito ao rigor de si, a uma ética construída sobre as bases da própria vida, uma bioética, uma possibilidade de biopoder, com base nas tecnologias de si mesmo. Observa-se um recuo ao indivíduo, mas não se trata de um estacionamento no indivíduo. O recuo ao indivíduo é uma estratégia necessária para dar conta de neutralizar a hegemonia da representação sobre o representado. Trata-se de um ato do sujeito de restituir-se a si mesmo para, então, pensar em *como* ele produz a si mesmo, dentro da coletividade. O coletivo e a comunidade, da mesma forma, precisam ser restaurados como construção molar, histórica, visível. Destitui-se, assim, a prerrogativa de uma disciplina universal, de uma disciplinaridade absoluta que poderia regular as práticas subjetivas de saber e poder. Em seu lugar, instaura-se a disciplina como um construto do próprio sujeito, isto é, um dispositivo de constituição de si mesmo.

Esse componente fundamental da disciplina nos indica o caminho. Quando estou tratando a crítica como *trabalho crítico*, faço-o tendo em vista que considero necessária a existência de um sujeito que o realiza, impossibilitando, assim, a compreensão da crítica como portadora de alguma ordem metafísica. Considero-a uma *estratégia*, tendo em vista que a concepção como um jeito, um modo de colocar-se frente ao mundo, isto é, não a considero um modelo ou um paradigma, mas uma forma peculiar de posicionar-se, uma personalidade. Não se trata de um modelo científico, tendo em vista que ela é uma ação transgressiva da ordem científica (clássica ou contemporânea) à medida que o sujeito toma como referência, para regular seu olhar sobre o mundo, a prática cotidiana. Mas isso veremos mais detidamente a seguir.

Julgo necessário falar, então, nas disciplinas como *territórios disciplinares*. Território como espaço, que só se faz na medida em que é atualizado por alguma prática objetiva. Quero dizer que uma disciplina não existe por si, ela não tem uma existência *a priori*. Ela existe em função do exercício investigativo, reflexivo

e comunicativo que se faz sobre determinado aspecto da realidade. O que vai caracterizá-la são as peculiaridades do movimento que o sujeito faz, em um determinado tempo, a fim de constituir um *verso* de referência para sua prática. A disciplina é um lugar, é um campo em permanente movimento de atualização e desatualização, de acordo com o movimento do sujeito e com o espectro de realidade tomado objeto. Cada nova prática e cada novo componente objetivado contribuem para desatualizar e reatualizar a disciplina.

Estou tomando os termos espaço e lugar a partir do conceitual praticado por Cerreau (1994, p. 201), que considera que “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”. Ele considera, ainda, que

existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. [...] Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (CERREAU, 1994, p. 202).

Isto é, ao entender a disciplina um *lugar praticado*, estou considerando que há uma ordem virtual de vetores pertinentes a cada objeto ou campo da realidade vivida que é tomado ato por um sujeito que a habita. Um sujeito conhecedor habita o espaço amplo e inatural interferindo nele com sua intenção conhecedora, atualizando-o como um lugar determinado, fixando-o instantaneamente em uma prática reflexiva e discursiva. A disciplina é um lugar dentro de um espaço. O espaço é uma instância plena de potencialidade, inacessível em si. Ele existe enquanto virtualidade pura, como uma trama de vetores de direções e de tempos a serem percorridos por um sujeito em movimento. A trajetória praticada pelo sujeito (as relações que estabelece, os movimentos que

faz) trace uma linha de atualização de um determinado conjunto de vetores que configura aquele exercício específico, isto é, uma posição. Quero definir a disciplina como um lugar determinado por um movimento do sujeito. Dessa forma, considerando que os lugares estão continuamente se fazendo e desfazendo no espaço, quero caracterizar a disciplina como resultante de um exercício singular do sujeito sobre o caos infinito da realidade. Inseparáveis, espaço e lugar são ordens de existência contínuas, definidos pela também inseparabilidade de sujeito e objeto. A disciplina, portanto, vem a ser a atualidade da relação estabelecida pela prática de um sujeito em seu movimento de conhecer.

Por outro lado, estou tomando os termos “terra” e “território” a partir do conceitual praticado por Deleuze e Guattari (1992, p. 113), que afirmam que

pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra. [...] A terra não é um elemento entre outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território. Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território).

Ou seja, a definição da disciplina não obedece à relação sujeito-objeto, mas à relação terra-território. Conhecer é constituir um território. Trata-se de exercer o constante movimento de desterritorializar e reterritorializar, ir e vir, devir. O conhecimento não é um objeto, é um território (DELEUZE; GUATTARI,

1992). A disciplina é um território. Conhecer não é habitar um território já existente, mas reterritorializar a terra. A disciplinaridade, portanto, não deve ser praticada como conservação ou preservação de territórios nem como contínua desterritorialização, mas como exercício de desterritorializar e reterritorializar a partir de uma ordem vivida. A prática disciplinar, de fato, constitui-se pelo habitar uma região, configurando uma atualização da virtualidade potencial da terra. A crítica à disciplinaridade clássica se faz porque os campos disciplinares são, justamente, praticados ora como territórios cristalizados, paralisados, impedidos de se desterritorializar, ora como territorializações-clichê, relativas a uma ordem extrínseca ao próprio território. A disciplinaridade deve ser praticada como desterritorialização e reterritorialização de imanência, isto é, relativas a um universo de referência ele mesmo intrínseco.

A constituição de um território disciplinar, como afirmei, dá-se, ainda, a partir de um exercício investigativo, reflexivo e comunicativo do sujeito. Esse exercício é um movimento de constituição de Universais (DELEUZE; GUATTARI, 1992) responsáveis pela configuração formal da disciplina e da fabricação do consenso necessário à sua subsistência no campo científico. Tal ordem é constituída em virtude da permanência, nesse campo, da lógica clássica como razão ordenadora do universo do conhecimento. É a mesma lógica que originou os megarelatos filosóficos e os paradigmas científicos, ou seja, a disciplinaridade obedece a uma ordem transcendente incoerente com a forma do pensamento. A disciplinarização é uma espécie de *animamento* do saber, a constituição de ninhos de conhecimento.

A despeito de considerar o conhecimento como algo distinto do tradicional modelo da relação sujeito-objeto, admito que as disciplinas têm uma dimensão objetiva e uma dimensão subjetiva. Vou fazer uma analogia, aqui, com a dupla articulação contendo/expressão postulada por Deleuze e Guattari, já abordada no primeiro capítulo deste livro. Por dimensão objetiva, estou

tomando o aspecto relativo ao *conteúdo* de uma disciplina, isto é, o conjunto de elementos que constituem o ninho, que habitam o território. Lidando com uma linguagem mais senso comum, diria que o conteúdo da disciplina envolve o objeto investigado (a substância do conteúdo) e o método da investigação que aborda e configura aquele objeto (a forma do conteúdo). Ou seja, uma disciplina não tem um objeto, pura e simplesmente, como algo estático. Ele é, por sua vez, um campo objetivo. E sua existência é dada pelo conjunto de olhares possíveis, pelas forças de entendimento, tornadas atuais pelo movimento do sujeito, isto é, o método. Um conjunto de olhares atualizados não é um objeto. Um conjunto de olhares perfaz uma região percorrida e praticada, é certo feixe de leituras vivas da realidade que é percorrido por uma onda móvel, resultante da intervenção do sujeito sobre aquilo que vive. Esses olhares, nascidos do movimento infinito do caos, são paralisados pelo recorte que se faz e tornam-se os elementos constituintes de um universo de referência para o sujeito (DELEUZE; GUATTARI, 1992). O conteúdo das disciplinas é um corpo relativamente inerte, um feixe de forças paralisadas, uma fotografia instantânea do real, um ninho. É como se o ato de conhecer disciplinarmente operasse a fabricação de uma bolha de vácuo na paisagem móvel da realidade caótica. O caos, aqui, não é a desordem ou o nada, mas a prehez de tudo. Deleuze e Guattari (1992, p. 153) definem o caos “pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça”, isto é, o caos é a natureza da terra ou do espaço, e o lugar disciplinar é um estancamento do movimento, uma interrupção do fluxo. A disciplina se constitui à medida que se opera uma dobra nesse plano em movimento. O fluxo interrompido pelo olhar disciplinar faz uma prega, uma dobra, um ninho, onde o movimento responde a uma aceleração zero e se torna uniforme, como expediente de estabilização (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Esse ninho contém segmentos de vetores que constituem, em sua trama, um universo de

referência. A permanência do movimento é assegurada pelo vigor da virtualidade apreendido no momento da atualização, o qual permanece como uma potencialidade presa nos limites da finitude construída pela disciplina. O próprio limite, enquanto dimensão finita determinada no infinito, constitui um componente definidor do campo. O limite é o resultado da intencionalidade do sujeito, um foco de referência lançado em torno de si, constituinte transcendente do campo. A intencionalidade é a força mesma de configuração do ninho, como o *flash* que ilumina a cena a ser aprisionada na fotografia. Os vetores atualizados são o próprio olhar, o conteúdo do olhar sobre o plano em movimento. A trama tornada regular é a referência, a ilha de conhecimento no caos do desconhecido, isto é, o sujeito conhecedor conhece à medida que recorta no caos um fragmento e com ele forja um universo de referência para navegar e enunciar suas teorias.

A dimensão objetiva da disciplina, portanto, é dada pelo conjunto atual dos limites, dos vetores segmentados e do movimento uniforme aprisionado. O conteúdo de uma disciplina, assim, inclui não um objeto e um método, mas um território e um movimento estável de conservação do território. É como se aquela dobra tivesse dentro de si uma força atrativa que impedisse o desdobrar-se e relançar-se no infinito caos da exterioridade. Assim, enquanto desenvolvemos esse ponto de vista, podemos vislumbrar uma *performance* bastante criticada, o paroxalismo disciplinar. Joëlle Proust aponta o espírito de paróquia como um dos principais obstáculos à Interdisciplinaridade. Segundo a autora, “o espírito de paróquia – que os ingleses chamam de ‘facionalismo’, a saber, o fato de privilegiar a sua própria metodologia a ponto de desqualificar ou de deformar as metodologias diferentes – deve ser examinado mais de perto quanto a seus efeitos interdisciplinares” (PROUST, 1993, p. 112). Ora, um universo de referência é constituído justamente para assegurar a sobrevivência de um campo sem consistência interna. Uma disciplina é uma prática

paradigmática, ou seja, sua consistência vem de fora. Seu conteúdo é referência, isto é, uma trama fenomênica e discursiva experimentada positivamente por um sujeito. O que uma disciplina compreende é uma referência; a consistência vem de fora, ou melhor, sua consistência é dada pela tensão do campo limitante, pela sustentabilidade das fronteiras diante da tendência de desfazer a dobra e desterritorializar-se. Assim, sua existência é prolongada à medida que consegue resistir às tendências de desterritorialização, e isso acontece tanto por defesa (quando o campo se fecha e enrijece ao máximo, rejeitando qualquer aproximação), como por ataque (quando o campo absorve, fagocita outros campos nascentes), o que reforça a ideia da disciplina como referência e como prática paradigmática com tendência parquialista. O medo de desfazer-se e enfrentar novamente o caos e a exigência de refazer-se, constituindo outra referência, leva as disciplinas, geralmente, a uma prática chauvinista (PROUST, 1993, p. 112). Esse chauvinismo é uma tentativa de modelização operada pela disciplina sobre outros campos disciplinares existentes ou latentes. Ela própria, além de obedecer ao estatuto da ciência, recompõe o estatuto da lógica e tenta reduzir o real àquela parcela de fluxo *apersonado* que a constitui, isto é, procura tomar a parte pelo todo, desprezando o plano de exterioridade que a circunscribe. Em alguns casos, observa-se a exacerbação dessa estreiteza de olhar e a transfiguração da disciplina em religião, do universo de referência em dogma e dos movimentos internos em liturgia. Essas práticas são práticas de paradigma (DELEUZE; GUATTARI, 1992), uma vez que verticalizam a produção de conhecimento em uma ordem de submissão a um princípio transcendente ao próprio ato de conhecer.

Tomando a dimensão subjetiva, temos o sujeito da disciplina como *expressão* mesmo do ato disciplinar, uma vez que a disciplina não existe por si só: ela só existe enquanto enunciada, e esse enunciador é um sujeito, concebido como sujeito-em-prática operando duplamente. Por um lado, temos o sujeito-pessoa,

formação existencial, cuja configuração é a própria prática. Sua existência, o complexo do vivido, constitui o lastro significativo daquilo que vai fazer-se ninho e aparecer como objeto. Por outro lado, temos o sujeito-profissional (o cientista, o professor, enfim), organizador de um universo de referência para sua prática, isto é, o profissional é aquele que, partindo de seu lugar, vai articular conhecimentos já existentes ou produzir conhecimento novo em função de configurar radicalmente aquele momento do vivido que se aninhou. Sua pessoalidade, sua existência singular, consiste em uma ordenação similar à constituição do ninho disciplinar. A diferença fundamental reside na natureza da formação do ninho, uma vez que a disciplina resulta da intencionalidade do sujeito e a subjetividade resulta da ordenação de condutas vividas em resposta a apelos do próprio fluxo de forças do real, ora mediatas (como cumprimento de prescrições institucionais) ora imediatas (como escolhas singulares do próprio sujeito).

Uma formação existencial é a resultante do movimento de atualização de certo conjunto de vetores de força em uma determinada contingência. Essa contingência é a relatividade dada pela circunstância de um sujeito, que adota uma *performance* em resposta aos apelos infinitos e móveis de seu entorno. Certo conjunto de fatos e fenômenos que circundam e envolvem o indivíduo vão acordando traços adormecidos e provocando um aumento de tensão interna na dobra-subjetividade configurada até que esta se desfaz e o sujeito é lançado no exterior para refazer-se, constituindo um novo patamar de existência. Um sujeito-em-prática é esse indivíduo se desfazendo e se refazendo continuamente; uma formação existencial é cada uma dessas figuras existentes nesses momentos de estabilidade relativa. Se a produção dessa subjetividade é homogenética ou heterogenética, vamos trabalhar em outro momento. Por enquanto, é necessário compreender que a subjetividade é resultante da atualização de forças-fluxo em “formações singulares e datadas, fruto de um tempo processual e

irreversível" (ROLNIK, 1995a, p. 1). É importante destacar que é de dentro dessa dobra singular que vai nascer o vetor de intencionalidade de que falava anteriormente. A intencionalidade é o enquadre, é o dimensionamento do olhar sobre o plano em movimento. Não é esse sujeito-pessoa quem olha. Na verdade, esse sujeito-pessoa é um território existencial que, limitado por uma contingência, vai gerar um vetor de direção que responde a uma representação que faz do que vive. Esse sujeito, enquanto autor do mundo, também se representa o que vive, enquanto vive. Essa representação que ele se faz acaba por tornar-se a matriz do seu olhar. Não é mais seu olho que olha, mas é um olhar que olha sem que haja um olho. O olhar é a positividade da representação. Esse olhar praticado sobre o caos do mundo constitui a dimensão profissional desse sujeito. É um duplo, um metassujeito que se descola do sujeito-em-prática e, com a autonomia dada pela representação, intervem no plano em movimento e o paralisa. O sujeito, imbuído dessa intencionalidade (ação normatizada pela representação) se duplica e se lança sobre o tempo processual do caos infinito do mundo e o paralisa em um recorte instantâneo. É um sujeito que transcende a si mesmo (kantianamente falando) e constitui a dobra necessária à instauração do universo de referência de que ele precisa para criar a ilusão da estabilidade e do domínio sobre o caos.

A disciplina, uma vez tomada como território, implica a existência de limites, de fronteiras que a configuram. Esse limite, entretanto, acontece como um limite espacial material, como uma parede ou um muro que fecha a passagem e impede o avanço, como um continente faz a contenção do conteúdo. O limite, em uma ação interdisciplinar, precisa ser compreendido como a evidência, a demarcação daquele movimento realizado pelo sujeito na configuração da disciplina. Nesse caso, limite deve ser tomado como um traço instantâneo configurado pela dobra do real. A configuração do campo disciplinar, assim, em vez de evidenciar

uma intransigência, uma cristalização conceitual, evidencia, de fato, um estado de ser. Em vez de estabelecer, dentro, o-que-é e, fora, o-que-não-é, o limite define um estado momentâneo de ser, isto é, o que está dentro é o-que-está-sendo, o-que-tem-sido; e o que está fora é o vir-a-ser, o ainda-não-sido. Dessa forma, o limite, ao contrário do caráter impeditivo tradicionalmente posto, adquire um sentido de potência expansiva.

A ação de *crítica* se refere ao contato interativo entre as disciplinas. São os campos disciplinares produzindo zonas de fronteira entre si. Os limites de um território, entendidos como expansividade virtual, são aberturas para o ainda-não-de-si, isto é, o ainda-não-de-si constitui outro daquilo que vinha sendo, e os campos entram em contato por permeabilidade, sem perda da configuração inicial. Na crítica, as disciplinas não perdem seu caráter disciplinar, uma vez que permanecem sendo universos de referência limitados por uma zona de imobilidade. É o sujeito quem realiza o trabalho crítico.

A crítica é um construto do sujeito, que transgride a natureza dos limites e experimenta um olhar de desconfiância sobre as disciplinas. O sujeito crítico fabrica aberturas e suspeitas nos universos de referência e transita entre eles, delineando uma trajetória cognitiva que envolve os espaços circunscritos e a exterioridade em movimento, produzindo, em seu deslocamento, a conexão entre aqueles segmentos de vetores aprisionados nos campos disciplinares e linhas de força viva do exterior. Sujeito-em-prática é, ao recobrar a ordem do vivido que ele resgata e constrói, a consistência necessária ao conhecimento. Não há intersecção, não há sobreposição de campos. A expansão dos territórios não se dá por usurpação do espaço dos outros. O contato entre os campos disciplinares não é um contato de vizinhança (se um vizinho quiser expandir seu território, necessariamente roubará um pedaço do território do outro). A interação proporciona um fluxo de conteúdos que se atualizam de forma peculiar

no rastro deixado pelo sujeito dentro dos campos disciplinares envolvidos na relação. Na crítica, os campos interativos se expandem sem que haja perda de espaço de qualquer deles. Isso porque os campos são diferentes entre si e a expansividade é dada pela reconexão das linhas segmentadas com as linhas vivas exteriores, caracterizando a diferença entre as disciplinas como uma diferença não identitária. Uma não define a outra, cada uma é uma para si e é outra para as outras. Portanto, a identidade de uma não se faz pela negação da outra. Os campos distintos não são excluídos. O que-está-endo supõe, necessariamente, a existência de um fora-de-si. Esse fora-de-si, esse *outro*, é diferente, não é oposto, complementar, contrário ou contraditório. Esse diferente é a evidência da virtualidade, da potência de atualização do que ainda-não-é, do devir. Ele não diz a identidade do-que-é, mas diz do que pode vir-a-ser. A disciplina é uma parte que pretende ser o todo. A consciência subliminar de sua parcialidade suscita um desejo de amplitude que se expressa pela competitividade entre as disciplinas colocadas lado a lado. Uma área, movida por sua pretensão, constata a existência das outras como diferentes, mas as lê como insuficiência própria, em vez de lê-las como diferença. Sua tendência será a intenção de incorporação, ou melhor, a disciplina assume uma *performance* paradigmática e procura incorporar a(s) outra(s) por enquadramento e redução, em uma expectativa de alcançar o *status* de suposta totalidade absoluta. Entretanto, por se caracterizar como dobra instantânea, como movimento paralisado, sua natureza impossibilita a infinitude (que é do movimento exterior), caindo, invariavelmente, no modelo reduzido da representação. A totalidade infinita é virtual, é movimento veloz, e sua temporalidade é processual. As atualizações são segmentos desse tempo e jamais, somadas, reconstituirão o todo.

No plano da razão moderna, o movimento é regido pela oposição de pares funcionais, como, por exemplo, parte-todo, mas esses elementos são, por sua vez, representações (provenientes da

lógica binária) de estrados de ser, são já fixações da processualidade, constituindo um falso problema para o conhecimento. Não se trata de propor o trabalho crítico para recobrar a totalidade perdida. Não há totalidade perdida. A totalidade como estrado das coisas é uma falsa representação, fabricada simultaneamente à criação da disciplina. Ao quebrar o tempo processual e atualizar uma virtualidade, a disciplina segmenta as forças vivas e produz uma fragmentariedade. A dobra disciplinar se representa como um todo-parte de um plano maior que se supõe, também, atual. A disciplina é uma ordem de visibilidade que torna visível por representação e exige, porque resultante da intencionalidade do sujeito, a constituição desses pares funcionais. O conhecimento, como já afirmei, não é resultante de uma relação entre um sujeito e um objeto. A representação, sim, é um expediente dessa relação. Entretanto, conhecer não é representar. Conhecer é tornar consistente uma existência. Ainda que o movimento do sujeito não desencadeie uma alteração de natureza nas disciplinas, seu exercício cognitivo interdisciplinar proporciona uma alteração na paisagem inicial. O sujeito se serve das referências para produzir sua consistência. Relembro, aqui, que as disciplinas não existem *a priori*: sempre há um sujeito-em-prática que as atualiza. Assim, a existência disciplinar está referida a um plano de referência singular construído por um sujeito.

A eficiência da crítica se dá quando se cruzam, em uma mesma formação existencial, diferentes planos de referência, pondo em contato diferentes dobras. Dessa forma, a competência crítica de um sujeito é dada pela extensão e pela intensão (com *s* mesmo) da sua prática. Extensão no sentido da diversidade de vias abertas e percorridas pelo fluxo do ato cognitivo, no sentido da multiplicidade de pontos de permeabilidade instalados nas recapas dos campos disciplinares. Intensão no sentido da tensão interna de amarração das linhas de força segmentadas e vivas na formação existencial. A intensão será a garantia e a retaguarda da

extensão de sua ação. A consistência será produzida na medida do grau de preenchimento do novo espaço, no rigor da construção de uma trama de conteúdos vividos e conhecidos que serão imantados pelo redesenhamiento das linhas de força revitalizadas. Ou seja, o que caracteriza o sujeito crítico é o movimento de atualização, em uma formação existencial, de um plano singular resultante do exercício de navegação por dentro e entre diferentes campos disciplinares.

Por outro lado, recorrendo a outro par conceitual (de sonoridade bastante semelhante ao primeiro, mas com grafia — e significado — bem distinta), se o móvel de configuração dos campos é a intencionalidade, o móvel da prática crítica é a extencionalidade (destravez, com *c*, mesmo). A intencionalidade, como já afirmei, é um olhar pontual, convergente, ação do sujeito que desenha um lugar no espaço, que busca apreender a infinitude pela fabricação de finitos. Vem da ideia de intenção, convergência, de propósito deliberado. A extencionalidade, ao contrário, resulta da consciência da finitude como potência infinita, isto é, é um desejo divergente. A extencionalidade é uma abertura para a multiplicidade e para o virtual no sentido da fractalização da consciência cognitiva. A intencionalidade fabrica o fragmento e a particularidade, enquanto a extencionalidade fabrica o diverso e a singularidade. A particularidade é o estado de ser do que se faz parte, que se perfaz com limites existenciais enrijecidos e refratários; a singularidade é o estado de ser do que se alinha no tempo processual da circunstância e se perfaz pelo atravessamento de vetores de forças vivas. A tarefa crítica pode ser realizada por um ou mais sujeitos, mas sempre será coletiva. Coletiva porque resulta do emparelhamento de diferentes planos de referência, que são sempre resultantes da ação de um sujeito. A interação entre universos de referência atuais é, necessariamente, interação entre sujeitos, ainda que virtuais. Na relação entre dois ou mais sujeitos, fica claro: o trabalho coletivo é o germe inicial para que as fronteiras abram

pontos de permeabilidade e os conteúdos praticados em cada plano atravessam o plano parceiro, ativando pontos problemáticos e atualizando virtualidades. Se o conhecedor é um só sujeito, fica evidenciada a coexistência de diferentes ordens de subjetividade, ou melhor, quando se trata de um só sujeito, trata-se de um diálogo interior, produzido entre diferentes regiões de um mesmo plano: diferentes universos de referência, ao longo do tempo, vão sendo incorporados e passam a coexistir dentro do sujeito que os ordena e articula em um metaplano de referência. É internamente a esse metaplano que se dá o processo interativo de atravessamento de elementos, de um plano a outro. Normalmente, essa ação implica uma desestruturação geral do metaplano, produzindo uma alteração geral no sujeito, que recompõe sua unidade ao fincar os pés na prática, isto é, ao transformar o mosaico cristalizado de componentes tomados de fora em um complexo em movimento, diferente do modelo paralisado que o sujeito vinha sendo. Se a disciplina é um universo de referência, ela serve de referência para o conhecimento no sentido da construção racional, explicativa e discursiva que trabalha a realidade como representação (ou vice-versa). Quando falo do movimento produzido em um metaplano habitado por universos de referência, falo em um movimento de dissolução das representações, à medida que a unidade recobrada é devida não mais a uma parada de movimento. Ao contrário, se a unidade disciplinar é a referência pela representação, a unidade subjetiva é a consistência pela prática, é a existência como devir. Assim, o trabalho crítico é um estado de mobilização do sujeito pela reinscrição do virtual-infinito na prática cognitiva. *Sapere aude*, provocava-nos Kant.

Para concluir (ainda que provisoriamente) e introduzir uma leitura da metáfora, quero realçar um dado que apontei logo no início deste capítulo: tomando a crítica como uma atitude, um modo ou uma estratégia, quero considerá-la uma estética do conhecimento. Estética no sentido da microestética, isto é,

um arranjo que o sujeito faz diante da realidade que o circunda. Fazer-se interdisciplinar é uma escolha, é uma diferença que o sujeito produz em si, é um jeito de desenhar-se em prática.

5

A estética da professoralidade

Tenho tendência a acreditar que escrever é escrever-se. A escrita, este tipo de escrita, produz-me enquanto a produzo... É como se o caminho fosse se fazendo enquanto avançam os passos. Esta escrita aparece como que simultânea àquilo de que ela fala, não sei explicar muito bem... O que tento trazer para o papel não é a narrativa de uma análise distanciada, o relato de uma observação fria, o relatório de um estudo formal. Este trabalho, que estou quase concluindo, é fruto de uma experiência que venho assumindo nos últimos 15 anos: meu processo de formação.

Ultrapassando os limites formais do terreno acadêmico, minha formação se dá enquanto respiro. Respirar – intercalando momentos de inspiração, de expiração e de pausa – é a metáfora que utilizo para falar em mim. Estou vivo. E essa vida, biologicamente falando, se mantém, fundamentalmente, em função da oxigenação resultante da respiração, das trocas e alquimias que se processam no interior do meu corpo. O ar entra, o pulmão processa os gases, o sangue os carrega e vai vitalizando cada célula, fazendo trocas, veiculando reações que asseguram a sobrevivência e o desenvolvimento de todo o organismo. Estou no mundo, e o mundo é um caos, uma grande trama de forças vivas em constante movimento e rearranjo. Faço parte dessa trama. É ela que eu respiro: eu sou atravessado por ela quando inspiro emanações do caos; eu a atravesso quando expiro emanações de mim; e faço silêncio também nas pausas necessárias para processar as trocas, as vitalizações.

Este ensaio faz parte dessa respiração. Tenho vivido esse tempo todo com muito pouca pausa. Tenho atravessado e tenho sido atravessado pelo mundo, o tempo todo. Expiro e inspiro quase sem parar. Tenho vivido com uma carga de trabalho bastante grande, nesses 15 anos: muitas horas de estudo, de pesquisa, de docência. Os silenciamentos são raros. Portanto, pouco tenho decidido sobre as trocas, sobre as criações, sobre as vitalizações. Entretanto, chegou a hora de fazer a pausa. A oportunidade de escrever foi um regalo. Reaprendi a calma, a escuta, o olhar atento de mim. Recobrei certo ritmo de respirar. Nada definitivo, é certo: não há como prever os próximos movimentos. Necessário é investir em uma posição para que, quando as coisas comecem a mudar, tenha um bocado de clareza quanto às minhas possibilidades. Não certeza, mas consistência.

Esta escrita tem muito disso. Ela representa o estado de silêncio, a pausa entre a inspiração e a expiração. Para além de ser um registro dos movimentos vividos até agora, ela é, igualmente, uma antecipação. Ela é um esboço, um desenho de um estado de mim em formação. Se, por um lado, lanço mão do passado, de experiências realizadas e de leituras feitas, é para demarcar uma posição que, de fato, começo já a abandonar. O que fui, o que tenho sido, não é o que sou. O que sou é outra coisa daquilo que fui. O que sou é já estar deixando de ser o que vinha sendo e estar já vindo a ser um novo de mim. Minha escrita me antecipa, revela-me potências. Com certeza, ainda vou demorar um tempo até dar conta de realizar em ato todas as virtualidades que carrego comigo. E, a cada vez, novas potências vão surgir. E, cada vez que um novo estado se estabelece, imediatamente começa o movimento de se desestabelecer e dar lugar a outro que vem.

Bem-vindo e bendito seja o movimento, o vir-a-ser, o devir que não me deixa ser eterno. Eternas são as forças que compõem o mundo, as emanações que fazem a trama da existência. Eu estou vivo e sou mortal, sou finito. Tenho potência infinita, mas sou

finito. Por isso, não posso prever os rumos do que vem. Posso, isso sim, colocar-me no mundo de um jeito que responde com coerência ao apelo das composições nascidas do meu respirar. Dessa forma, dou-me a existir com consistência, com todos os riscos imagináveis. Cometo a ousadia de comprometer-me com o futuro. E me respeito, sobretudo, porque escolho. E respeito todos os que escolhem, os que se escolhem, os que também investem na autopoção de si. Viver não tem certificado de garantia nem manual de instruções. O manual a gente mesmo fabrica quando aprende a viver vivendo. Não há certificado. A garantia é a própria consistência, é a responsabilidade recheada de coragem.

João Bernardo, durante uma conferência realizada em julho de 1995, em Belo Horizonte, para uma plateia de sindicalistas, afirmou que aqueles que só lutam quando têm a certeza da vitória são covardes (eu não estava lá. Isso eu soube pelo relato de Ceres Torres, uma amiga de alma que carrego comigo). Pois é. Confesso que, muitas vezes, sou tentado a me acovardar, a escolher vitórias fáceis, a assumir posições nada novas que, justamente por isso, são previsíveis. Porém, seria como parar de respirar. Seria como a respiração artificial. Teria que abandonar a possibilidade de escolha do momento, do ritmo, da intensidade de inspirar, de expirar e de silenciar. E isso eu não quero.

Este trabalho diz de mim, diz-me. E pretende dizer do professor, dos professores, seus processos de formação, suas aventuras e desventuras na constituição da sua professoralidade. Ele tem momentos de fala, de evasão, de fluxo para fora; tem momentos de escuta, de entrada, de fluxos para dentro; e tem, ainda, momentos de espera, de desenho, de silêncio. Ele também está vivo. Sua forma é esta, que se apresenta, porque esta foi a organização que veio, que se fez no meu silêncio. Às vezes, penso que seus cinco capítulos têm certa autonomia, podendo operar-se novas composições. Algo como o *Jogo da Amarelinha*, de Julio Cortázar. Cada capítulo se apresenta como um nó, um pulsar, um vórtex.

As combinações são infinitas. De qualquer forma, era necessário dar-lhe uma forma mais ou menos linear, a fim de cumprir com as exigências acadêmicas. A forma que ele tem é, assim, a forma que eu escolhi, dispondo ao leitor um roteiro de percurso que corresponde à minha própria leitura.

Busco explorar a estética da professoralidade a partir da investigação e revelação da minha própria estética. Preciso tomar cuidado para não cair no relato banal de intimidades, de particularidades, nem para levar a uma generalização das falas, dos princípios. Difícil isso.

Vou tentar percorrer alguns caminhos de narrativa que, julgo, dão conta de abrir essa estética. Vou apresentar uma fábula, uma espécie de cartografia de um professor durante seu processo de formação, buscando evidenciar leituras possíveis (a partir dos meus quadros de referência) da constituição de si. Vou explorar, depois, a estratégia dos jogos de trilha, outro dispositivo de visibilização da estética de si. Vale destacar, para esclarecimento ao leitor, que não se trata de trazer “exemplos” das discussões teóricas apresentadas até aqui. Diferente disso, trata-se de um exercício teórico-formativo, uma experimentação de diferentes maneiras de contar-me e, nesse movimento, exercer a minha própria autoconstituição. Ao me contar de diferentes maneiras, produzo efeitos sobre o conteúdo que está sendo narrado e, assim, favoreço a emergência de outros modos de constituição.

Por outro lado, vale considerar que a vida é uma coleção de exemplos. Cada modo de existência — seja ele ficcional ou não — representa uma alternativa para caminhos de existencialização. Ao entrar em contato, ao me deparar com narrativas e descrições, minhas ou de outrem, confronto minhas hipóteses de existencialização com esses inumeráveis exemplos. Experimentando interlocuções miméticas, antropofágicas ou reativas com essas narrativas ou descrições, vou enriquecendo a coleção de exemplos. O que venho a ser é sempre mais do que tenho sido ou poderia ter

sido. Ou seja, apresento os excertos a seguir como exercícios e como provocações ao leitor, sem nenhuma pretensão conclusiva ou sintética. São exemplos a serem agregados aos já inumeráveis exemplos existentes.

Este é, por excelência, um trabalho interdisciplinar. E é, sobretudo, um exercício de autopoisição. Não pretendo que este es-crito assuma um caráter conclusivo. Pelo contrário. Ele é o registro de um momento. Como já afirmei, eu estou vivo e este trabalho também. Portanto, somos provisórios. Somos como nos apresentamos, em função da circunstância que nos delimita. Este é um estado estabelecido que permanecerá sendo o que é apenas enquanto durar a circunstância que o suscita. Novos atravessamentos e novas interferências serão operadas logo, recolocando-nos em movimento e apelando pela produção de uma nova forma.

No pedaço de trabalho que segue, então, trago alguns jeitos de trabalhar com a própria história. São modos de apropriação de si, com vistas à produção de novos desenhos.

O primeiro jeito é a fábula. Tranço reminiscências, lembranças, memórias com um pouco de leitura feita a distância. De certo modo, é uma escrita parada. A distância do narrador amortece o movimento. Porém, justamente pela linearidade evidente, é possível encontrar as falhas e as lacunas. A ideia de fábula não pretende aderir à ideia de alegoria ou fantasia: ao contrário, resulta de um artifício de distanciamento entre mim e minha representação, como quem faz um jogo de espelhos que projeta imagens ao infinito. Enfim, é a partir dessas lacunas que produzo o segundo jeito, os jogos de trilha. Essa iniciativa teve origem no trabalho desenvolvido por Gabriel de Andrade Junqueira Filho, com professores e coordenadores de escolas de Educação Infantil: nas oficinas que ele costuma ministrar, uma das estratégias de trabalho é oferecer uma citação de Edgar Morin ao grupo e solicitar a produção de um jogo de trilha a partir das diversas faces do homem que esse autor postula existirem (JUNQUEIRA FILHO,

1994a). Apropriei-me dessa estratégia como jeito de tornar um pouco visível o que é difícil de ver. Agora defendo a utilização desse tipo de atividade como estratégia metafórica de acesso e desvelamento de processos de produção de si na construção da professoralidade.

A narrativa mais simples, a fábula, como acabei de afirmar, é mais parada. Ao contrário, o jogo de trilha é algo em movimento. É jogável. E, no jogo, os elementos são postos em torvelinho, possibilitando ao autor/jogador desenhar o caminho enquanto caminha. Mas tanto a fábula quanto as trilhas podem servir de chave para o estabelecimento de redes de multiplicidade com os capítulos anteriores. Escapando das armadilhas da síntese ou da disjunção, do fechamento ou da abertura, o propósito é oferecer ao leitor algumas alternativas de experimentar o esquema da estética da existência.

5.1 Heterogênese e formação de professores

Na verdade, dá vontade de implodir a escola e o sistema educacional, começar tudo de novo. Bobagem. Ingenuidade. Não há, ainda, como propugnar o fim da escola e o fim do sistema educacional. A implusão dessas instituições significaria a caotização radical, a desorganização absoluta da esfera educacional, talvez sem chances de uma ordenação relativamente positiva, do meu ponto de vista. Em vez de atacar indiscriminadamente a pragmática institucional, proponho discernir vias de *heterogênese* no interior das práticas existentes e buscar desenvolvê-las, ainda que me valendo de experiências pontuais.

Vou começar este capítulo desenhando um mapa das aglomerações que suscitam, em mim, a preocupação com a subjetividade. Posteriormente, vou procurar objetivar, com algumas narrativas, minhas ideias sobre a viabilidade da heterogênese na educação, a construção da professoralidade.

Adoto, ainda, a nomenclatura utilizada por Félix Guattari por entendê-la suficiente e por considerar desnecessária a reinvenção de alguns conceitos já existentes e tão bem trabalhados. Procuo, dentro de minha trajetória, ressignificar alguns traços de reflexão e prática na medida em que necessito trabalhá-los dentro de certa parametrização constituída por meu próprio olhar e minha própria prática, exaustivamente explicitados ao longo deste trabalho. Potência de heterogênese, então, é definida por esse autor como “abertura para processos irreversíveis de diferenciação necessários e singularizantes” (GUATTARI, 1992, p. 69), donde o ser heterogenético aparece como “um ser processual, polifônico, singularizável, de texturas infinitamente complexificáveis, ao sabor de velocidades infinitas que animam suas composições virtuais” (GUATTARI, 1992, p. 64). Sua perspectiva de trabalho compõe uma paisagem eminentemente analítica em que é planada uma perspectiva ético-estético-política de trabalho. Mais precisamente, sua perspectiva de trabalho é a esquizoanálise, cujo suposto básico é a compreensão de que a realidade visível é uma figura atualizada de certa composição de forças que resulta de uma parcela organizada do caos. A análise, então, é o trabalho de desvelamento articulado dos diferentes planos que compõem uma dada circunstância, entendida não como estrutura mecânica ou agenciamento enunciativo simples, mas como complexo rizomático, agenciamento complexo, com vistas à desobstrução dos canais de atualização de figuras. “O trabalho esquizoanalítico consistirá em discernibilizar os componentes postos em jogo e os Universos de referência correspondentes” (GUATTARI, 1992, p. 84). Buscando uma explicitação melhor,

a esquizoanálise não optará, então, por uma modelização com a exclusão de uma outra. Tentará discernibilizar, no interior de diversas cartografias em ato uma situação dada, focos de autopoiese virtual, para atualizá-los, transversalizando-os, conferindo-lhes um diagramatismo

operatório (por exemplo, por uma mudança de matéria de Expressão), tomando-os operatórios no interior de Agenciamentos modificados, mais abertos, mais processuais, mais desterritorializados. A esquizoanálise, mais do que ir no sentido de modelizações reducionistas que simplificam o complexo, trabalhará para sua complexificação, para seu enriquecimento processual, para a tomada de consistência de suas linhas virtuais de bifurcação e de diferenciação, em suma, para sua heterogeneidade ontológica. (GUATTARI, 1992, p. 90-91).

Um dos principais desafios que se colocam em meu canincho é operar dentro de um limite peculiar à prática educacional, distinta da prática analítica clínica, da prática artística ou de qualquer outra prática institucional. O limite entre a arte e a clínica, por exemplo, tem sido detalhadamente trabalhado por Rolnik em seus últimos trabalhos. Tomando como referência as experiências propositivas de Lygia Clark, Rolnik define obra de arte como uma forma expressiva, resultante de uma inadequação entre o fora e o dentro, nunca esgotável pela reificação de um objeto (ROLNIK, 1994b, 1995c). A obra de arte é, nesse caso, mais uma proposição (potência mobilizadora da heterogênesse) do que um objeto a ser contemplado. Sobre essa natureza de trabalho, a autora afirma que “aquilo que Lygia propunha então era a iniciação do ‘espectador’ exatamente a este dobrar do fora, formando dentro os efenetos que iam se desdobrando para diluir-se novamente no fora” (ROLNIK, 1994b, p. 3). A iniciação corresponde, portanto, ao acolhimento de diferenças, à abertura para o atravessamento de um acontecimento resultante da imantação de certo conjunto de diferenças, cujo objetivo é alterar a configuração vigente, ou seja, desanestesiar o estado de arte do sujeito.

O que ela me parece querer é criar condições para conquistar ou reconquistar na subjetividade certo estado no

qual se consiga suportar a contingência das formas, desgrudar de um dentro absolutizado vivido como identidade, navegar nas águas instáveis de um corpo-sen-órgãos² informal onde dobras se fazem e desfazem ao sabor das composições que aí se produzem e adquirir a liberdade de criar formas toda vez que um novo feixe de sensações em seu bicho assim o exigir. [...] Lygia chamou isto de ‘atingir o singular estado de arte sem arte’. (ROLNIK, 1994b, p. 4).

Dessa forma, apresenta-se como tarefa da arte (ainda que “sem arte”, isto é, prescindindo de um objeto reificado) mobilizar o estado de arte no espectador, proporcionar o acesso ao fora de si que o habita e o faz diferir de si mesmo (ROLNIK, 1994b). A tarefa da clínica, por sua vez, é trabalhar com os impedimentos que dificultam chegar ao estado de arte, isto é, desvelar e trabalhar os dispositivos que contribuem tanto para a cristalização de dentro (mecanismos neurotizantes) quanto aqueles que impõem à permanência no fora, no puro fluxo (psicotizantes), buscando sua desativação com vistas à inserção ou reinserção do sujeito em um processo de consciente e deliberada desterritorialização e reterritorialização (ROLNIK, 1994a, 1994b, 1995a, 1995b, 1995c).

Pensar a educação como heterogênesse, pensar a prática pedagógica como prática propositiva me lança em direção a uma tarefa muito distinta da busca de equivalências ou de analogias entre a arte ou a clínica e a sala de aula. Não é pelo estabelecimento de identidades que acederei a esse lugar. Ao contrário, estou buscando evidenciar focos de ressonância e possíveis canais de migração conceitual ou, como diz Edgar Morin, de contaminações virulentas entre os sistemas (MORIN, 1994). Dessa forma, busco transversalizar, isto é, desenvolver uma escuta para atravessamentos revitalizadores de marcas constitutivas dos universos em questão. Recoloco, então, o meu desafio perguntando qual a possibilidade de a prática pedagógica bancar o enfrentamento das diferenças sem resvalar para o campo da clínica.

Um dos primeiros raios atravessadores da minha paisagem é a concepção da vida como obra de arte. Essa concepção, em mim, é a forma enunciável do fenômeno de aglomeração (GUATTARI, 1992) de traços provenientes de Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari e Onfray. São emanações desses autores que tramam uma rede de sustentação para a ideia de cidadão como o sujeito que é dono da própria vida, que é autor de si. Tendo sido convidado a participar, em 1994, de um simpósio em Curitiba (denominado “Cultura e arte: educação para a cidadania”) e, em Porto Alegre, do projeto Escola Cidadã, investi na resignificação desse estado de cidadania. Tenho observado, nos últimos anos, a proliferação e o consequente barateamento dessa expressão, podendo sintetizar sua definição como resultante do exercício dos direitos e o cumprimento dos deveres constitucionais. De maneira geral, reduz-se a compreensão de *ser cidadão* ao exercício dessa prerrogativa institucional universalizada, donde se conclui que o cidadão é um estado de ser modelizado homogeneamente por ação de diversas agências institucionais, como a família, a escola, a igreja e outras ordens recorrentes no cotidiano. Cada uma dessas instituições atribui-se a tarefa de *formar* o indivíduo, no sentido de prescrever-lhe uma série de regras ordenadoras de condutas socialmente esperadas, em função das quais os indivíduos pagam o preço da alienação de si, do anestesiamiento de si.

No caso da escolarização, genericamente falando, observamos as crianças sendo entregues às escolas como matéria bruta a ser lapidada pelo complexo pedagógico, com vistas à fabricação de sujeitos homogêneos. Qualquer desvio acarretará em advertências ou sanções ao agente institucional considerado incompetente. Em cursos superiores, igualmente, observa-se grupos de estudantes entregando-se às universidades e esperando obter-se de volta, em três ou quatro anos, transformados em profissionais competentemente habilitados para uma profissão. É um comportamento repetido de entregar-se ao outro para que ele faça,

modele, fabrique uma identidade e devolva ao mundo um sujeito estável e pronto. Observa-se uma conduta de ausentamento de si, de condicionamento, de acomodação em larga escala. Com base nessas constatações, forjei a concepção de que cidadão deve ser o sujeito autor de si e busquei trabalhá-la naquelas instâncias referidas anteriormente, postulando o “resgate do humano no humano, do sensível no sensível, do racional no racional, enfim, pelo entrecruzamento das múltiplas possibilidades de relação do sujeito com a realidade” (PEREIRA; MEDEIROS, 1994, p. 6). Invariavelmente, os documentos oficiais e legislação sobre educação, no Brasil preconizam a formação integral do indivíduo. Do meu ponto de vista, formar integralmente passa por contribuir para a criação de dispositivos favorecedores da autoapropriação, da apropriação dos expedientes de produção da subjetividade. Não consigo pensar, entretanto, em uma autonomia absoluta, posto que a ordem da coletividade ainda exerce uma tensão que considero intransponível, em sua amplitude. Falo da identificação e consecutiva apropriação de instâncias de autopoiése no complexo vivo de universos entrelaçados que perfaz uma existência. É penso que a sala de aula é um lugar privilegiado para tal experiência.

“Convém que um foco de pertencimento a si exista em alguma parte para que qualquer ente ou qualquer modalidade de ser possa vir à existência cognitiva”, afirma Guattari (1992, p. 65). Partindo dessa premissa, postulo a necessidade de ativar a memória projetiva, a fim de mapear (ou, antes, cartografar) a existência com vistas à identificação, na paisagem desenhada, dos pontos de latência de diferenciação apropriáveis pelo sujeito. É um exercício que consiste em estabelecer, inicialmente, uma distinção entre o sujeito (complexo individualizado que perfaz uma personalidade) e o processo de subjetivação (produção de um modo de existência) (DELEUZE, 1992, p. 123). Trata-se de um expediente necessário que objetiva entender a representação que se faz de si, enquanto imagem identitária, e a compreensão do

desejo em processo, a complexificação dos movimentos de existencialização. A memória, em sua utilização como recurso convencional de recuperação de traços identitários cronologicamente ordenados, resulta na produção de imagens, representações que um indivíduo faz de si mesmo. Normalmente, esse é um recurso cristalizante, reiterante de uma forma de ser, posto que associado a uma concepção causal da existência. Entende-se, por essa via, o presente como consequência linear de um determinado trajeto de fatos, historicamente ordenados pela memória. Assim, a história funciona como justificativa de consolidação do estado presente de ser. Todavia, buscando a concepção de história desenvolvida por Michel Foucault (já referida no primeiro capítulo deste livro), reiteramos, com Gilles Deleuze, que “a história, segundo Foucault, nos cerca e nos delimita; não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos” (DELEUZE, 1992, p. 119). Ou seja, se recorro à memória, é com vistas à diferenciação que o faço. O autoconhecimento, nesse sentido, é um dispositivo que visa, em última análise, a recobrar formas que não cessam, já, de desfigurar-se. O autoconhecimento não visa a restaurar a identidade do sujeito, mas a conhecer os fluxos do processo de subjetivação.

Assim, um dos passos necessários é o acesso à história, compreendida como movimento complexo e multidimensional que resulta do cruzamento de diferentes universos que ativam marcas, uns dos outros, produzindo a cada vez estados diferentes de ser (GUATTARI, 1992, p. 53). O sujeito que exercita a memória projetiva deve, por um lado, a partir da recorrência de traços identitários, identificar a gama de universos de referência constituídos que compõe o lastro de sua existência. Essa identificação contribui para o reconhecimento dos patamares articulados em determinadas figuras de sua existência, isto é, ele pode reconhecer paisagens invisíveis subjacentes a certo fato, pode identificar tramas de vetores presentes em determinados momentos, pode

recuperar arranjos de forças que estiveram por trás de alguma *performante*. Todas as figuras existenciais resultam de orquestrações de planos. Difícilmente um sujeito conseguirá acessar a totalidade. Aliás, já fiz saber que não existe essa coisa chamada “totalidade”. Enfim, de qualquer forma, não é a totalidade que perseguimos, mas a intensidade. O recurso prospectivo não pretende que se esgote o campo ou que se vá à origem de todas as coisas. Pretende-se o resgate dos vetores mais significativos, aqueles que dão consistência ao acontecimento. Em segundo lugar, trata-se de localizar, entre os componentes identificados, aqueles que se afirmam sobre os outros (GUATTARI, 1992). Parte-se da suposição de que os arranjos têm um componente de hierarquização, ou seja, supõe-se que haja sempre algum elemento que atue de forma hegemônica sobre os outros, determinando, assim, o *tom* da orquestração. No sentido do estudo do passado, apenas é possível identificar as tensões provocadoras de determinadas figuras. Entretanto, à medida que propomos o desvio do foco do sujeito para a subjetividade, trata-se de compreender que os arranjos são reversíveis, na medida em que outros componentes podem interferir ou, mesmo, pode-se produzir variações de intensidade que resultem no rearranjo das forças e, conseqüentemente, na alteração das prováveis figuras (GUATTARI, 1992).

Pelo exercício da memória retentiva, somente, um sujeito não só trabalha no reconhecimento de sua *identidade*, como, igualmente, contribui para a reiteração de sua forma existencial cristalizada (com frequentes afirmações do tipo *eu sou assim* ou *eu sempre fui assim*). Não haveria, nesse caso, nem conhecimento da estética de si nem possibilidade de alteração do quadro atual. O autoconhecimento, nesse caso, dá-se como mapeamento de uma imagem, uma representação fixada de si.

Com a memória projetiva, o objetivo não são as especificidades, as particularidades do sujeito, mas os dispositivos funcionantes nos processos de individualização. Produz-se um quadro

em movimento que revela a estética da existência, as potencialidades pulsantes de atualizações prováveis e improváveis. Tem-se, dessa forma, a chance de investir na deliberada interferência ou, pelo menos, no silenciamento das defesas que compõem a fixação ou restauração da mesma forma. Investe-se na compreensão da processualidade, reduzindo-se o medo da desterritorialização e da desfiguração. Um dos resultados mais simples que podemos observar como consequência é o entendimento do não determinismo mecânico do mundo, ou seja, a realidade não é regida por forças absolutas, em si, que independem de nós. Há forças transcendentes, sim, mas elas estão articuladas com forças imanescentes que, em última análise, têm prerrogativa de interferência. Há que se compreender a estética da existência como microestética, como relação de poder criativo entre forças em um plano invisível, acessível por mergulho radical em si e rápido deslocamento de foco, da identidade para a subjetividade.

Do ponto de vista da formação do professor, o recurso à memória pode contribuir para identificar as diversas marcas pedagógicas que ele carrega em si e que, de certa forma, constituem o lastro em que serão alojadas as formações e vivências. Recuperar as marcas (bem como produzir novas) pode levá-lo a não meramente compreender sua trajetória ou sua identidade, mas, sobretudo, pode revelar-lhe como funcionam os complexos de afecção entre universos e os arranjos de forças que suscitam alterações nas figuras vigentes. Dessa maneira, identifica-se o conhecimento com o acesso a esses mecanismos, de forma que, muito ao contrário de compreender o processo de formação como o desenvolvimento de competências sobre certos conteúdos e metodologias pertinentes à prática pedagógica, formação é acessar à microestética.

Ao trabalhar-se do ponto de vista da subjetividade (não mais do sujeito), ao desvelar expedientes de subjetivação, o sujeito passa a ter algum domínio de dispositivos de acesso ao plano das

forças. Isto é, aquilo que era imaginável (ou, no melhor dos casos, tabu) passa a ser um trabalho possível. O professor deverá desenvolver um olhar perscrutador do caos subjacente à ordem, de forma a acessar, sem medo da morte, os canais de diferenciação. Assim como pode acessá-los, poderá trabalhar nessa perspectiva com o intuito de proporcionar aos seus alunos experiências positivas, mobilizadoras de um olhar também perscrutador dos quadros vivos que sustentam cada figura existencializada.

Sem dúvida, o risco de reificar estratégias é enorme, tanto quanto de transformar a sala de aula em consultório de terapia de grupo. Dessa forma, cabe destacar alguns aspectos: não há fórmulas de acesso às formações subjacentes às figuras existenciais, a não ser o mergulho cuidadoso em cada uma, entendida como uma formação, ela mesma, singular. O recurso a *rotinas* de narrativa ou memória é cabível apenas à medida que se entende que esse tipo de mecanismo é, em si, um modelo e, portanto, gerador de envezamento e de captura por clichês. Nesse caso, pode funcionar como ponto de partida se for acompanhado de algum recurso de análise (de conteúdo ou de discurso, por exemplo) que contribua para a revelação dos traços ideológicos não só provindos do próprio instrumento, como, igualmente, presentes na narrativa produzida.

O professor, como proponente, deverá funcionar como rede de proteção para o salto mortal que só o aluno, se quiser, pode dar. Por outro lado, não cabe ao professor praticar estratégias de terapização com a classe. Sua tarefa, quando muito, é proporcionar situações mobilizadoras de forças elas mesmas disruptoras, de modo que seu trabalho ocorra no sentido de desvelar os processos de cognição como situações de conexão e encadramento de fluxos heterogêneos, os quais devem ser identificados pelos alunos em sua singularidade. A aprendizagem se dá quando um novo universo ou um novo conjunto de universos se conecta com o conjunto de universos articulados sob a figura existencial do aluno e

produz um novo estado de referência, um novo gancho entre planos, apropriado singularmente pelo sujeito. Devem, portanto, ser evitadas as reiterações de procedimentos cristalizados em rotinas avassaladoras dos processos de diferenciação, que transformam a escola, a educação e a aprendizagem em procedimentos estruturais condenados à transmissão de informações desaceleradas, à modelização homogeneizante de hábitos e formas de ser, à repetição indiscriminada do mesmo.

A concepção reproducionista de educação (desenvolvida por Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establier e outros) preconiza a escola como instituição responsável pela manutenção de processos cíclicos de retorno do mesmo, isto é, uma instituição que opera no sentido de regular a hierarquia interna dos acontecimentos com vistas a sempre produzir formas reiterativas da ordem hegemônica vigente na sociedade. Como bem observam seus críticos, os teóricos da resistência (Giroux, Apple, Young e outros), a reprodução nunca é absoluta, posto que a sociedade está em constante movimento. Segundo eles, há movimentos de resistência presentes no universo educacional que não permitem a reprodução como um marcar-passos, há sempre interferências na ordem institucional que impulsionam movimentos de diferenciação. Porém, cabe-nos observar que tanto a reprodução quanto a resistência, nesse caso, não dão conta de chegar aonde estou pretendendo. A reprodução baseia-se na existência de dispositivos ideológicos (políticos, culturais, econômicos, enfim) que condicionam a inserção de componentes hegemônicos provenientes dos universos que perfazem o Estado ou a sociedade capitalista no sentido de manter o funcionamento mecânico da escola, isto é, preservando sua existência como estrutura. Estrutura, aqui, significa uma figura mecânica que:

implica ciclos de retroações que põe em jogo um conceito de totalização que ela domina a partir de si mesma. É habitada por *inputs* e *outputs* que tendem a fazê-la funcionar

segundo um princípio de eterno retorno. A estrutura é assombrada por um desejo de eternidade (GUATTARI, 1992, p. 49).

Ou seja, qualquer alternativa de reforma na prática pedagógica que não resulte em uma ruptura com a concepção estrutural está fadada ao fracasso e à manutenção da reprodução, da homogeneização. Não é, portanto, o *conteúdo ideológico* das mensagens ou a *forma ideologizada* das relações que é responsável, mas a própria natureza de ordenação da educação como sistema. Por outro lado, os teóricos da resistência partem da ideia de que a escola, como instituição, contribui para que os sujeitos não compreendam a sociedade em que vivem, apontando a tendência existente de desviar a atenção do indivíduo para fora de si. Segundo eles, ao combater uma possível identidade individualista e egoísta, o discurso em defesa da identidade coletiva desloca a atenção para uma região exterior ao próprio sujeito. Assim, é mencionada a existência de uma zona nebulosa, fora de si mesmo, onde reside a identidade ideal e, ao criar essa falsa expectativa, o processo de formação fica viciado e se pauta por uma utopia inatingível que apenas alimenta e reforça as relações de dominação e opressão. Giroux (1983, p. 146), por exemplo, defende que há que entender mais profundamente as maneiras pelas quais os indivíduos "medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção", para passar a concebê-los como capazes e potentes. A medida que for sendo evidenciada a intencionalidade existente em *todos* os atos cotidianos, mais dinâmico vai ficando esse quadro. É aí que reside a dimensão crítica da dominação, que fornece oportunidades para a autorreflexão e para a luta no interesse da autoemancipação (GIROUX, 1983, p. 148). Esse conjunto de concepções e atitudes de função reveladora, produto justamente da tensão gerada no interior do cotidiano, se chama *resistência*. Trata-se da evidência de ações de oposição consciente à homogeneização e à

fragmentação do panorama social. A resistência constitui uma negativa coletiva em aceitar a ação opressiva das instituições (ENGLISH, 1989). Entretanto, apesar de postular a revolução, a resistência acaba sendo uma prática de oposição que, em última análise, reforça o caráter estrutural da realidade educacional, preservando os mecanismos de homogeneidade. A concepção de *máquina*, oposta à estrutura, revela uma via bem mais plausível: “a máquina é atormentada por um desejo de abolição. Sua emergência é acompanhada pela pane, pela catástrofe, pela morte que a ameaçam. Ela possui uma dimensão suplementar: a de uma alteridade que ela desenvolve sob diferentes formas” (GUATTARI, 1992, p. 49). Ou seja, ao contrário da estrutura, a máquina tem uma natureza processual e de constante impulso à diferenciação. As práticas de resistência, de certa forma, são empenhamentos em certa processualidade do real pela tentativa de preservação de práticas opostas às dominantes, mas nem por isso deixam de ser formas rígidas. Em geral, como na luta de classes ou na disputa entre os gêneros, a natureza estrutural fica mantida e a luta se dá apenas em função de uma hegemonia ou de uma igualdade impossível. Não é nesse plano visível, molar, macro, que se deve operar; trata-se de mergulhar no micro, no invisível. O que se busca não é outro equilíbrio para a realidade, mas, para além de romper radicalmente com o equilíbrio formal, “a prospecção de Universos virtuais longe do equilíbrio” (GUATTARI, 1992, p. 49).

Não existe, para os diversos registros de máquina, uma subjetividade unívoca à base de cisão, de falta e de sutura, mas modos ontologicamente heterogêneos de subjetividade, constelações de universos de referência incorporais que assumem uma posição de enunciadores parciais em domínios de alteridade múltiplos, que seriam melhor denominados domínios de alterificação. (GUATTARI, 1992, p. 58).

Assim, ao lado do acesso à história, trago a necessidade de identificação dos focos de alteridade. As alteridades são as diversas marcas de exterioridade existentes na trama multidimensional invisível que subjaz à existência visível, em que “se organizam por constelações de universos de referência incorporais de combinações e de criatividade ilimitadas” (GUATTARI, 1992, p. 59). Ou seja, as alteridades são as evidências de domínios estranhos, estrangeiros, que circulam constantemente em torno a e por dentro de uma dada composição, prenes de atividade interferente, pura latência de irrupção.

Uma composição dada, a qual sustenta a existência visível de uma figura, a todo o momento está sofrendo interferências que tanto podem vir de fora quanto podem resultar da reativação de alguma marca adormecida. A alteridade é o campo de emanação dessa força interferente, qualquer que seja a sua natureza. O *outro* é a expressão de um mundo possível (DELEUZE, GUATTARI, 1992), é o anúncio de uma utopia alcançável, não por sua potência intrínseca de tornar-se algo efetivamente, mas, antes, pela potência interferente que possui, pela afecção latente que pode produzir uma nova marca ou reativar alguma marca já existente e, assim, vir a ser.

Não estamos sós. Não somos sós. Somos sempre coletivos. Estamos sempre embrenhados em uma teia de alteridade que nos envolve e nos move. Nossa essência é uma coletividade de forças – materiais, sociais, visíveis, invisíveis – em permanente rearranjo. Por isso a necessidade de reconhecer-se a provisoriedade de nossa forma de ser e, de algum jeito, compreender que o desfazer-se e refazer-se contínuo de formas é, digamos, natural. Desenvolver essa noção a respeito de si passa por certo consentimento, por uma permanente atenção de espera, pelo desenvolvimento de um olhar cuidadoso sobre as composições que se fazem. Não no sentido da passividade e do conformismo acomodado de deixar-se levar pelas transformações, alienando-se de si. Ao contrário,

desenvolver uma atenção necessária à auscultação dos movimentos combinatórios que se engendram e estar ciente de que um estado de crise é, frequentemente, o sentimento que resulta da pressão que uma nova composição de forças faz para desestabilizar figuras já obsoletas (cf. a noção de mal-estar, em Rolnik [1994a, 1995c], especialmente). Não se trata de deixar-se levar, simplesmente, pelos fluxos. Trata-se de admitir, em primeiro lugar, a processualidade. Consecutivamente, aprender a suportar a crise e, depois, aprender a interferir, por força da vontade, na produção de novas figuras.

Dessa maneira, a alteridade não é nem o estrangeiro que deve ser impedido e rechaçado por qualquer sentimento xenó-fobo nem o outro que deve ser acolhido com complacência. Em nenhum momento devemos esquecer que a composição de forças resulta de uma luta de poder, de dominação e de interferência. Não é verdade que toda nova figura, desde que resultante de um arranjo de forças, é boa. Não há bom ou mau, bem ou mal como valores extrínsecos que possam ser julgadores. Considero bom, sim, que se assuma a processualidade. Mas isso não vai produzir exercícios de homens bons, por si só. Composições singulares podem gerar figuras que são gol contra a humanidade. E essa opinião, em última análise, será um juízo de valor baseado em uma ética geral, em uma moral geral. Não há julgamento possível. Apenas quero trazer à tona a preocupação com os domínios de alteridade, que serão sempre presentes. Não é minha intenção trazer essa perspectiva como redentora ou salvadora do homem. Acredito nela como uma grande alternativa de proporcionar uma maior consciência das virtualidades e, por consequência, favorecer mais e mais procedimentos de autopoiese no mundo. Do meu ponto de vista, esse é um resultado que encaminha para existências mais consistentes. Todavia, muito longe do juízo de valor que diz que isso é ir em direção ao Bem.

Por fim, quero destacar a ação do professor como potencial de ruptura, isto é, pensá-lo como um propositositor que atuará como agente de inserção de novos componentes nas composições e, ao mesmo tempo, como olhar suplementar para sustentar os movimentos desencadeados.

Gostaria, para tanto, de recolocar alguns conceitos com os quais venho operando, em maior ou menor grau de explicitação. Em primeiro lugar, quero definir a prática educativa como uma situação de vida relativa à produção de conhecimento. Produzir conhecimento distingue-se de adquirir informações na medida em que supunho que o ato de conhecer implica a produção de estados de diferença no interior de uma dada composição. Conhecer passa por perceber e interferir no acoplamento de universos de referência, gerador de novas marcas no interior do complexo. Significa olhar atentamente os ganchos e conexões que se estabelecem, reconhecer a abertura de canais de transversalização e acolher a diferenciação que se opera no interior de si para, em função disso, pôr-se em movimento, isto é, referendar o devir, possibilitar-se advir. O conhecimento é a produção e o acolhimento de marcas suscitadoras de estados diferentes de ser. Conhecer não é ser capturado por universos de referência hegemônicos, campos de saberes canonizados — um autor ou um sistema de pensamento. Conhecer não é incorporar informações ou operar transferências de enunciações discursivas sobre certos objetos. Um corpo de saberes é

um corpo que traz encarnada em conceitos uma série de marcas que, ao nos afetarem, podem provocar em nós o aparecimento de uma ou várias marcas inusitadas ou também reavivar alguma marca que já estava ali a nos desassossegando, sem que pudéssemos ouvi-la e/ou responder à sua exigência (ROLNIK, 1993, p. 244-245).

Logo, pensar a prática educativa desse modo nos afasta definitivamente dos programas instrucionais e dos treinamentos

convencionais. A educação, do meu ponto de vista, consiste na produção de dispositivos que favoreçam o entendimento dos modos de produção da subjetividade e que contribuam com a apropriação dos meios de engendramento pragmático de figuras de existencialização. A prática educativa, portanto, longe de significar o conjunto de procedimentos e rotinas de um professor no interior de uma escola, significa a experiência integral de um sujeito que, vidente das figuras visíveis e invisíveis, embarca com seus interlocutores (alunos, direção, supervisão etc.) em uma viagem de explicitação/apropriação progressiva de si. Os conteúdos e os métodos escolares, dispositivos institucionais típicos de um universo disciplinar hegemônico, precisam ser ressignificados no sentido de dissecá-los até suas entranhas invisíveis, até a sua reativação como forças — que um dia estavam vivas e, agora, estão desaceleradas — com as quais serão estabelecidas relações não mais epistemológicas, mas ontológicas. É o ser, processual e polifônico, que precisa ser restaurado e colocado no lugar das figuras engessadas e universalizantes que se apresentam como saberes. É com o ser, produtor de diferenças, que se deve estabelecer relações, em vez de com os conceitos cristalizados e desvitalizados. São escutas e olhares, cuidadosos, de si e do mundo que devem ser praticados, em vez de roteiros repetitivos e métodos reprodutores de procedimentos indiferenciados.

Em segundo lugar, quero falar dessa relação entre o professor e seus interlocutores. Estou supondo, em primeiro lugar, que o professor que pretende praticar esse tipo de educação necessite, ele mesmo, ter experienciado o processo. É fundamental ter vivido a crise e tê-la compreendido como processo de diferenciação; igualmente, é necessário que ele possua algum domínio do repertório que o perfaz, que já tenha exercitado esse inventariamento radical das virtualidades; que já tenha experimentado o desconforto e a solidão do desestruturar-se e reestruturar-se, cada vez com mais propriedade. É impossível pensar que um proposit

atue sem que tenha vivido, ele mesmo, esse processo. Tal atitude seria não só absurda como, sobretudo, irresponsável, posto que a experiência de descida ao céu e inferno de si não é uma atividade de sensibilização trivial que possa ser praticada descompromissadamente. A experiência é necessária na medida em que o propositior não só propõe, como também se faz rede de suporte para seus parceiros. E esse suporte significa, no mínimo, não atacar desmesuradamente as resistências alheias. A proposição consiste em, além de operar como olhar que olha e ajuda a entender o que se passa, apresentar componentes que ainda não estejam presentes, com vistas a proporcionar situações de aglomeração de universos no interior das composições, a fim de que se suscibilize o movimento de produção de diferenças. Nem sempre as diferenças serão percebidas. Nem sempre serão aceitas e acolhidas. Nem sempre as novas figuras serão singulares. Pode ocorrer que os sujeitos não consigam enxergar, pode ser que não suportem o desconforto da crise; pode ser que, para se verem livres logo de uma vez, adotem figuras estereotipadas, clichês. Não é tarefa do professor atacar essas resistências ou prescrever figuras. A prescrição vai contra tudo o que estou trazendo, e o ataque às resistências é tarefa do clínico, outro sujeito propositior que opera em outra configuração. Então, falando da relação do professor com seus parceiros, reitero a necessidade de um vínculo de cumplicidade, de confiança entre eles. Parto do princípio de que a relação de parceria é um tipo de relação que favorece a prática heterogenética na educação. A parceria denota uma relação de acoplamento de figuras singulares prenes de diferenciação. O sujeito que se dispõe a esse tipo de vínculo é aquele que, tendo experimentado sua finitude, se coloca no limite de si mesmo e assume a interação como forma de sobrevivência. Ao reconhecer-se como finito e tomar seu limite como potência de expansividade, ao considerar a expansividade não mais como extensionalidade (significando crescer por acumulação ou fagocitose de territórios

vizinhos), mas como algo diferente do que vinha sendo, o sujeito coloca-se na franja, na borda, na orla de si. Sua abertura para a alteridade traduz-se não apenas em intersubjetividade, mas em suscetibilidade de afetação por qualquer força, humana ou não. E ele, assim, faz rede, faz parceria. Ele sabe que pode ser afetado e que pode afetar. E sabe que disso depende sua vida. E, no emparelhamento com o professor, além de potência de afetação, ele encontra um ponto de referência. O vínculo estabelecido funciona como rede na medida em que o professor atua como suporte de coerência para as figuras novas a serem engendradas, como um corrimão do qual se pode lançar mão quando a vertigem for forte demais.

Dessa maneira, a prática pedagógica pode apresentar-se como prática propositiva à medida que o professor atua como agente de interferência em composições dadas e, ao mesmo tempo, como parceiro-suporte que parametriza os movimentos desencadeados. Não se trata, como afirmei no início desta seção, de aniquilar a escola e o sistema educacional. Trata-se, antes, de inovar na institucionalidade da aula. Caminha-se em direção a uma não-aula, ou melhor, a uma quase-aula. Uma figura nova, *diferente*. Não proponho a oposição à aula tradicional, tampouco sugiro renovações em sua forma: ainda sobrevivem o professor, a rotina, o conteúdo, enfim. Quase-aula é uma aula que perdeu (ou, melhor, que não tem) o objetivo subliminar de manter a cadeia repetitiva do modelo institucional que é preservar a natureza estrutural. É uma aula que não repete o modelo reificado das estruturas funcionais hegemônicas nem as substitui por outras, antagônicas; é quase uma aula. Trata-se da criação de um campo de atualização de virtualidades, em que figuras entram em contato e exercitam seus potenciais de afetação. Não estou propondo a supressão do currículo, dos conteúdos e dos métodos, como já afirmei. De outra forma, pretendo que eles sejam ressignificados

e, assim, participem vivamente desse complexo de forças em movimento. Que se restaure o movimento infinito no interior das disciplinas e dos campos de saber, que os métodos tornem-se positivos de mediação ou acesso ao plano da invisibilidade. Que a sala de aula seja transformada em um observatório de constelações de universos de referência em composição e, ao mesmo tempo, em um ateliê de singularidades. Isto é, que o processo de formação seja entendido como um processo de desvelamento e apropriação dos meios de produção de subjetividade. Que a rotina seja investida do caráter experimental da criação, como em um ateliê, mesmo. Em suma, que a quase-aula seja entendida como um agenciamento de subjetivação.

A medida que o processo de formação de professores adquire esse cunho, afastará de vez o fantasma da formação baseada exclusivamente no desenvolvimento de habilidades, na aquisição de conteúdos, na incorporação de uma didática, na compra de uma identidade pronta e cristalizada que recapa a individualidade. A formação passa, então, a ser entendida como apropriação de meios de construção de si, de desenhamento de sua própria figura, de escrita de si, enfim. O professor, o agente institucional de formação, atua, por um lado, como o olhar iluminador dos focos de potencialidade. Por outro, como sujeito interferente que busca restaurar o movimento no interior de figuras reificadas. Por outro, ainda, serve de referência, de parâmetro, de suporte para as tentativas de deslocamento operadas pelos alunos. Sua posição é extremamente delicada, posto que deve estar no fio da navalha, ariscando interferências sempre que presentir uma potência irrompendo e, ao mesmo tempo, cuidando para não violentar seus interlocutores, reduzindo a interferência a outro dispositivo de modelização homogeneizante.

Talvez as narrativas possam tornar mais claro o que quero dizer. Vamos a elas.

5.2 O professor: fábula de um personagem não muito fictício

Nosso sujeito, hoje, é professor. Trinta e poucos anos de idade e quase 15 anos de carreira no ensino superior, ele tem trabalhado, prioritariamente, com formação de professores. O que se passava, há uns vinte anos, na sua cabeça? O que havia em torno dele?

Ele estava em uma sala de aula, no meio do terceiro ano do segundo grau, um segundo grau qualquer, não um de Magistério. No mínimo, era seu décimo primeiro ano de escolaridade. Uma escola pública: rotinas, cadernos, horários, uniforme, colegas, professores, provas. Em quase todas as cabeças à sua volta pairava a mesma dúvida:... E aí? Fazer o quê? O vestibular era praticamente regra. Fazendo parte da classe média de uma cidade também média de um estado médio, não seria muito diferente. Não havia espaço para pensar em ser outra coisa a não ser continuar estudando, fazer um curso superior e ter uma profissão. Ok, tudo bem, mas qual?

Seu cotidiano ainda tinha família, pai, mãe e irmãos. Quicá, algum deles já tivesse concluído o curso superior. Mas isso não ajudava. Pelo contrário, pressionava a tomada de decisão. A escolha ia acabar vindo de maneira compulsória. No dia a dia, de vez em quando, a pergunta vinha: e aí? Já decidir? ... Mais pressão.

Na tentativa de dar um encaminhamento maduro para a decisão, punham-se as perguntas: de que eu gosto? O que gostaria de fazer? Que universo gostaria de transformar em rotina de trabalho? O que quero ser agora que cresci? Eram perguntas e mais perguntas que se sucediam, com a esperança de chegar a uma resposta satisfatória. A memória trabalhava: os sonhos de quando era criança, as fantasias de *o que quero ser quando crescer* reinventando o cenário e continuando a turvar ainda mais o panorama. Os desejos de pai e mãe também reaparecendo e vindo como vozes da consciência: talvez devesse seguir esse caminho, aliviar a culpa e mandar bala. As carreiras de sucesso no momento

também eram tentadoras, tanto quanto as explicações um pouco mais seguras dos colegas que já haviam tomado sua decisão. Uma alternativa era ficar lendo *dicionários de profissões*, histórias de profissões em revistas, conversando com amigos, com adultos, com orientadores, atento a tudo que pudesse significar um indício de um futuro interessante.

Entretanto, as perspectivas não eram lá essas coisas. Mudar de espaço, mudar de turma, o que fazer com os amigos, as festas, a cerveja? Entrar no curso superior era encarar outra vida, era fazer formação profissional, não dava para continuar a rotina relapsa de até então. Pois é... Mas a escolha era meio que para sempre: serão os próximos anos em aula e, depois, a condenação ao exercício da carreira escolhida por, pelo menos, trinta anos. Como quero morrer? Força, facada, afogamento ou tiro? Desculpe a morbidez, mas é parecido... Era como escolher a sentença de morte. Para um adolescente, não havia como esperar pela maturidade de pensar muito em *realização*. A coisa era meio *condenação*, sim. Por isso era tão difícil. E essa não era a primeira vez que o sujeito parava para pensar. Muitas outras vezes ele foi assaltado por essa questão. Quando menor, era sem compromisso, coisa de gente pequena. Com o tempo, a coisa foi ficando mais séria, mais apertada. E os fantasmas crescendo. Só mais tarde é que deu para descobrir que o trabalho não precisava ser uma condenação, uma prisão, e que era possível associar *mesmo* trabalho e realização. Entretanto, naquela altura do campeonato, realização era cair no mundo, botar o pé na vida, esquecer os compromissos e simplesmente viver. Porém, as marcas deixadas pela formação cristã (católica mais fortemente) e pelos valores vividos na família mediana (em todos os sentidos) ainda estavam muito vivas para permitir uma ruptura. As culpas, os deveres, a moral não deixavam brecha para pensar *naquela* tipo de realização. Por isso, o que aparecia, através da estreita fresta aberta diante da própria vida, era a carreira profissional de nível superior e os sonhos com sabe Deus o quê... *Devia* sonhar em

casar, ter casa própria, uma vida digna e regulada. Enfim, devia sonhar em ser *normal*.

Ironia ou não, a saída era prestar vestibular e ver no que ia dar. Aos poucos, podia ser vislumbrada a possibilidade de trocar de curso. Melhor ainda, dava para fazer dois vestibulares, dois cursos: um para satisfazer a expectativa que vinha de fora e outro para *experimental* o que vinha de dentro. Opa: primeiro sinal: tinha um dentro e um fora em conflito. Bom sinal. Para começar, estava bom. Era um primeiro indicio de que há luta no ato de escolher. E uma luta que não era, propriamente, entre gentes. Era uma luta entre ideias, representações, valores, sentimentos, coisas impalpáveis e difíceis de explicar e de entender. Elas não tinham nome, não tinham uma concretude ou uma visibilidade que desse para o sujeito isolar e lidar com elas.

A primeira impressão, então, é de que havia um fora e um dentro. O fora eram os pais, a sociedade, os amigos, os outros, as instituições; o dentro era um corpo turvo, sombrio, que insistia em falar, mesmo sem ter voz, nas horas mais inesperadas. O dentro era seu espaço de solidão, de intimidade. Porém, não de liberdade. Estava povoado de fantasmas e alegorias que o controlavam o tempo todo, fantasmas nascidos de tudo que tinha vivido até então. Cada coisa vivida, cada gente, cada experiência, sempre deixava um rastro, uma marca, um sinal. E esses sinais ficavam, grilos falantes do bem e do mal, iluminando o caminho dos pensamentos, ora ajudando, ora recriminando, ora acusando, ora incitando. Se olharmos de longe, diríamos que era como um ovo dentro do outro: um interior, cheio dessas intimidades; um que revestia e fazia aparecer a imagem conhecida do sujeito; um externo, povoado de mundo, de coisas, de gente; por último, um ovo geral, algo como divino, um ovo transcendente. Cada ovo desses era feito de muitas camadas ajustadas umas sobre as outras. Esse ovo exterior, por exemplo, era feito do ovo de sua família, da escola, do movimento estudantil, da cidade, do partido, do governo,

enfim: eram ovos e ovos, todos articulados. Isso, pelo menos, era o que dava para ver.

Porém essa imagem era fruto de um olhar apenado pela própria circunstância. Como sua existência era um dado concreto, e o concreto era histórico, sua visão de mundo resultava da mescla das representações incorporadas nessa sua história: o cristianismo, o marxismo, o capitalismo, entre outras tantas. Porque seu olhar não ia além do estado estratificado em que se encontrava, sua leitura de si e do mundo era feita de estruturas. Tudo eram estruturas, quase mecânicas. Havia movimento, nelas, sim. Mas era um movimento de leves arranjos dentro do contexto histórico. Como bem nos ensinava Marx, o real era síntese de múltiplas determinações. E essas determinações, ainda que existissem no fluxo histórico, eram vetores rijos de produção do real. A sensação era a de inevitabilidade, para a maior parte das coisas. *Não adianta, a vida é assim mesmo*, brotava como explicação a toda hora. *Não adianta, eu sou assim mesmo*, insistia. A possibilidade de fazer alguma coisa, de vir a ser alguma coisa diferente estava condicionada pelas *múltiplas determinações*. E a única saída aceitável era a revolução. *Quem sabe faz a hora*, dizia o compositor-guru daqueles anos 70. Mas era difícil porque mesmo a revolução precisava ser planejada e pensada e dependia, fundamentalmente, dos mesmos vetores que faziam a realidade. O mais frequente era ver os panfletos como dispositivos de produção de uma revolução fictícia. Nem os ecos da ditadura, as torturas, a censura, faziam isso mudar. Pelo contrário: a tortura vivida na pele de alguns, vagas notícias, viravam mote para algum espetáculo de teatro ou de festival de música. A realidade, ou melhor, aquilo que fazia diferença na realidade era rapidamente banalizado e esvaziado de sentido.

Nosso sujeito pressentia coisas acontecendo nele, mas não conseguia entender. Contentava-se em ser diferente. Buscava, a todo custo, diferenciar-se em seu modo de ser. Investia no estabelecimento de uma identidade pretensamente genuína, abraçando

e sendo abraçado pelos clichés da militância, do ativismo político, dos restos do movimento *hippie*, dos grupos de teatro, enfim. Esses estereótipos identitários que povoavam seu cotidiano eram fabricados por aquele jogo de banalização. Ainda que possuíssem um traço transgressivo, não passavam de dispositivos de captura e enjaulamento dos indivíduos em casulos: enquanto acreditavam fazer perdurar uma forma de ser original, sucumbiam ao ritmo da realidade que processava as mudanças em função das institucionalidades. A sociedade precisava dos *hippies* e dos militantes para manter-se. Eram modos de ser supostamente marginais que, longe de arrastar a superfície brilhante do real, quando exercitavam suas práticas de oposição, reforçavam e revigoravam sua invencibilidade. Nesse aspecto, João Bernardo tem razão quando diz que uma prática, ao opor-se a outra, em vez de ameaçá-la, ajuda a estabelecê-la como oposta a si. Assim, essas identidades transgressivas funcionavam antes como suporte e sustentação do que como risco, para a sociedade estabelecida. E ela sabia muito bem como lidar com elas.

As escolhas, as decisões tomadas, então, respondiam a uma lógica estabelecida a partir do cruzamento daqueles sinais primários, agregados pela memória do ovo de dentro, com os princípios inerentes a essas práticas alternativas. E conflito nunca faltou. Na hora de fazer inscrição para o vestibular, então, a ambivalência preponderou: duas inscrições. Uma em um curso de carreira liberal (logo abandonado), respondendo à expectativa plantada pelo ovo de fora. Outra, em uma licenciatura, tentando aproximar-se do que pedia o ovo de dentro.

Exceto quando a escolha era por um curso de Pedagogia, a maioria das caídas em licenciaturas vinha por acaso. Quero dizer, não é bem *acaso*. A escolha tende a ir mais pela afinidade com a área de conhecimento *em si* do que pela opção de fazer uma licenciatura. Explico: boa parte dos alunos de licenciaturas só se dá conta de que está fazendo formação para o magistério quando

já está dentro do curso. Em geral, sua escolha se deu pela afinidade com a área específica (História ou Biologia, por exemplo). Lá pelas tantas, é inevitável. É fato que há a possibilidade de investir pelo curso adentro como se fosse um bacharelado, dá para disfarçar e passar incólume pela formação pedagógica e ir buscando a via da pesquisa, da experiência autônoma. Até mesmo, dá para desistir ou fazer reopção para outro curso. Mas, na maioria dos casos, o caminho até ali já foi bem duro. Encerrar as dívidas outra vez e jogar fora os anos gastos na sala de aula fica fora de questão. Sem falar no dinheiro, quando se está em alguma instituição privada. Uns poucos até que se atrevem, e isso é bem legal. Há até quem desista de alguma carreira de bacharel e se atire para a licenciatura. Mas isso é exceção, vamos voltar à regra.

No caso do nosso sujeito, ele foi regra dentro da exceção: logo no começo, descobriu outro caminho e fez novo vestibular, *para outra licenciatura*. É claro que o desvio foi em função da área de conhecimento, não pela licenciatura, em si. Mesmo assim, ainda que tenha sido uma decisão pouco clara, sem muita propriedade, era um sinal de que o sujeito estava perseguindo alguma coisa que o inquietava. O caminho não pode ter sido mais clichê do que foi: com a mente injetada de questionamentos, sua nova opção foi por um curso de Filosofia. Enfim, era o que tinha nas mãos. Alguma coisa em seu ovo interior vazava, e ele precisava dar conta do que fazer. Talvez estancar o vazamento, talvez investigá-lo, talvez deixar vaziar.

Sua vida, agora dentro do campo da Filosofia, começou a se transformar. Os exercícios especulativos de cada aula, as elucubrações, os delírios metafísicos foram aumentando o espectro de seus hábitos questionadores. Aprendeu que Filosofia era a busca constante da Verdade, a especulação acerca do Ser e suas manifestações, a reflexão perpetuada na existência finita, enfim. Sentiu o gosto saboroso da erudição, de ler, estudar e conhecer os sistemas de pensamento dos principais filósofos ocidentais.

Descobriu, com a Lógica, que tudo tem uma explicação. Aos poucos, ao mesmo tempo que as inquietações aumentavam, construiu um grande cérebro que tudo enquadrava e buscava explicar. Quanto mais inquietações, maior era a compulsão pelos discursos explicativos, pelas justificativas. De certo modo, aquilo que parecia uma via de crescimento estava se tornando uma fortaleza, um jogo de defesa. A luta dentro do ovo aumentava, o vazamento aumentava. Ainda por cima, a descoberta de que o curso o formava para ser professor.

Um elemento curioso na história do nosso sujeito foi seu contato com a Metafísica. A Metafísica, enquanto disciplina, apareceu-lhe no decorrer do curso. Mas muito antes já se esboçavam alguns preceitos. Na universidade, sua experiência vinha pela leitura de Platão, Santo Tomás de Aquino, Kant, enfim, os grandes filósofos. E o discurso era afirmativo da existência de uma instância transcendente que, de alguma forma, regulava a ordem visível do mundo. Sua criação em uma sociedade cristã e seu contato com diferentes práticas religiosas (o catolicismo, o espiritismo, o budismo, entre outras) fizeram com que uma marca fosse deixada em sua visão de mundo. Nosso sujeito não era ateu. Pelo contrário, acreditava o tempo todo em um complexo de determinações transcendentais que interferiam e configuravam as coisas visíveis. Estudá-las, à luz do confronto entre a Teodiceia e a Metafísica, só fez rebrotar a confusão. Para cúmulo, aprendeu que Kant concebia o sujeito do conhecimento como sujeito transcendental. O sujeito, concreto, funcionava à moda transcendental. Então, havia um transcendental, uma transcendência. Mas qual seu papel? Qual sua ordem de interferência no real visível? A crise sobreveio, jogando nosso sujeito em um vaivém entre o cúmulo do misticismo e o cúmulo do ceticismo.

De certa maneira, a certeza da existência de Deus fazia com que fosse certa também a existência de um ovo absoluto, totalmente exterior, que envolvia todos os outros... Essa ideia dava

conta de atenuar o vazamento e a luta no ovo interior. Ou melhor, apoiando-se no transcendente, ele tentava dar conta de controlar a confusão. Mas não conseguia. Essa representação da transcendência era mais um discurso de disfarce, de escape, de fuga; era mais uma estratégia de recapamento da realidade, deslocamento do sentido dos fatos para fora deles mesmos, como se, ao atribuir a causa a algo externo, lavasse as mãos quanto à incapacidade de administrar o interior. O que ele não se dava conta era de que uma das fontes dessa incapacidade era, justamente, essa partição entre interior e exterior. Muito mais tarde somente começou a fazer sentido a ideia de que a construção de uma visão de mundo baseada na transcendência era nada mais do que uma representação entre tantas possíveis e de que a divindade não era algo exterior, mas, sim, uma entre tantas forças, ou o grande conjunto de todas as forças, nascido na própria existência. Verdade.

O lance é o seguinte: a existência de Deus está firmemente ligada à existência do sujeito, que o concebe de inúmeras maneiras. E a maneira que brotou e se assentou como campo de referência do nosso sujeito foi a concepção taoísta, a ideia do Tao como princípio de potência. Não há um Deus personal, concebível à imagem e semelhança do homem, mas um universo feito de forças, de potência, de virtualidade, de *virtus*. E esse campo de forças não é exterior ao homem, não é externo. É um estado da existência. É o poder elevado à enésima potência, é o máximo de virtualidade. Isso é o divino. Qualquer metáfora para tentar traduzir a existência de Deus ficou insuficiente, exceto a *força*, o *poder*. E esse poder não é transcendente, mas imanente. Isto é, a própria existência do indivíduo é uma atualização do virtual, é a realização de uma potência, é a existencialização de uma fase do possível. E esse possível, o campo de virtualidade, não é nem exterior nem interior ao sujeito: faz parte dele como a própria vida viva. A vida individual, o *virtus* que mantém vivo o indivíduo não é um atributo, algo que vem de fora, nem uma propriedade,

algo que está dentro, mas indivíduo vivo e vida são forma e substância da mesma matéria. A potência ilimitada, enquanto plano virtual, pleno plano, fábrica *ninhos* (não *ovos*) em si mesma... Um ninho é um emrosco de certas forças, um adensamento do fluxo, provisório, que dura o tempo de uma vida, ou o tempo de uma existência, ou de uma fase de uma existência. Um sujeito é um ninho, sua relação com o plano pleno é uma relação de imanência. Um é imanente ao outro.

É bem verdade que foram necessários alguns anos de queimação de cérebro, de leituras, de divã de analista e de experiência de vida para chegar nesse ponto. Mas a chegada demarca o esvaziamento, ou melhor, a sensível diminuição da *culpa* no sujeito. Porque, aos poucos, deixou de existir aquele olhar observador, controlador, julgador que ficava plantado no ombro dele. As coisas aconteciam e, na medida em que aconteciam, eram entendidas como dados de realidade e, cada vez mais, incitavam o sujeito a compreendê-las dentro da lógica da realidade estratificada, visível *versus* realidade virtual, invisível. Não era mais Deus que decidia soberanamente pelo destino dos fatos. Eram os próprios fatos que agitavam e provocavam maremotos de forças no plano virtual e produziam novos fatos, eram ninhos que se desfaziam e voltavam a se fazer, mais adiante. E aquele lugar antes ocupado pela representação estática de Deus foi sendo ocupado pelo infinito de possibilidades latentes, pelo tempo contraído em potência, em devir, pela diferença. Mas isso foi muito depois, quase hoje. Vamos voltar à nossa fábula.

De repente, nosso sujeito, em seu curso de Filosofia, começou a ter de enfrentar as chamadas *disciplinas pedagógicas*. E lá veio Filosofia da Educação (com Rousseau e companhia), Psicologia da Educação (ensino, aprendizagem, desenvolvimento), Estrutura e Funcionamento do Ensino (a tal de *struyfing*, cheia de leis), Didática (as normas e regras de como ensinar alguma coisa a alguém) e, por fim, a Prática de Ensino (o pânico da sala

de aula). Via de regra o caminho das licenciaturas tem muito tormento. O sujeito se depara com uma estrutura institucional toda presa em discursos formais, difíceis de entender e, o que é pior, difíceis de relacionar com a prática. Que coisa é essa chamada *excola*, que lhe entra goela abaixo? O que ela tem a ver com aquela experiência vivida no passado, no primeiro e segundo graus? Estrá aí um dos grandes choques no percurso de formação do professor.

O sujeito é solicitado a resgatar de sua memória os elementos (universais?) constitutivos dessa realidade institucional. Sua vida escolar como aluno será também matéria-prima para sua identidade de professor. Ele é levado a recuperar cada um dos dados, organizá-los em fluxogramas e organogramas de modo a fixar seus nomes e suas propriedades. É levado a investigar o que é e como funciona cada patamar, cada quadro: currículo, administração, disciplina, enfim. O confronto entre o que foi vivido e o ideal é patente. No curso de formação, predominam os conceitos ideais, os universais, o que *deve ser*: ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, disciplina, conduta, direção, supervisão, corpo docente, corpo discente, enfim, tudo estabelecido em cima de um padrão ideal de estabelecimento de ensino. Na memória, entretanto, os futuros, as falhas, os desvios, as práticas reais, os modelos. Como juntar as duas coisas é a grande questão que se põe, principalmente quando se sabe que a grande tarefa de um curso de formação é fabricar identidades profissionais. Isto é, essa pretensão em trabalhar em torno da formação profissional é a tônica da maioria dos cursos de formação: geralmente, a própria discussão que gera seu currículo, que organiza seu funcionamento, tem como ponto de partida (e chegar?) o *perfil do profissional* que quer formar.

Nosso sujeito, como se já não bastassem as crises nascidas em seu próprio percurso, ainda tem que administrar esse confronto com uma nova identidade. Nele, a experiência se processa como se, de repente, ao olhar-se no espelho, descobrisse uma nova face em formação. E uma face que ele não estava propriamente

escolhendo. Tratava-se de assumir, incorporar certos traços de *performance* prescritos pela agência formadora. Aparentemente, estava se tornando professor.

Ledo engano. Ele estava sendo instrumentalizado para desempenhar uma função, uma profissão. Recoloco, aqui, aquilo que venho afirmando: não é pelo simples fato de ser instrumentalizado que alguém vem a ser professor. Como não havia nascido (ou, pelo menos, despertado) o desenho da professoralidade, todas aquelas informações e habilidades, ainda que fundamentais, não passavam muito de um bando de prescrições de conduta. O estágio, no último ano, é um exemplo disso. Tinha de fazê-lo. E não foi sem tormento, dúvidas e desconfiança. Para tentar reduzir, ao menos um pouco, a ansiedade, o local escolhido para o estágio foi uma escola estadual noturna em um bairro de periferia. O público era parecido com o próprio sujeito: gente que trabalhava durante o dia e estudava à noite, comerciários, secretárias, auxiliares de escritório. Talvez fosse mais fácil dar conta da tarefa se o grupo fosse familiar. E foi. Porém, as aulas rolavam como se fossem um brinquedo, um jogo. A preparação da aula, os discursos, os textos, os exercícios, a avaliação, tudo caminhava como em um brinquedo, daqueles brincares de escola de quando ele era criança. Bastava seguir as regras, e o jogo funcionava. De certa forma, as coisas aconteciam como se não fosse com ele, como se ele fosse um espectador de si mesmo. Era como se fosse a vida e a experiência de outra pessoa.

Porém, houve um dado decisivo, outra grande quebra no processo: além do estágio, a conclusão do curso exigia uma monografia. E o tema escolhido girou em torno de *Michel Foucault*. Por um lado, era mais um trabalho acadêmico, mais uma etapa a ser cumprida na rotina da universidade. Por outro lado, o objeto escolhido não deu chance: a interferência foi inevitável. Tanto pelo exercício de escrever e, na escrita, apropriar-se do complexo conceitual do autor, quanto pela identificação dos postulados com o vivido.

O que aconteceu foi que nosso sujeito, pela primeira vez, viu sentido no exercício filosófico. Pela primeira vez, encontrou uma ligação entre o que se dizia da vida, do mundo e dos homens e a própria vida, o mundo e os homens. À distância, poderia afirmar que, de fato, esse foi um dado importante na história do sujeito. Mesmo que não tenha sido possível identificar mudanças imediatas, sei que produziu uma brecha. Era um bloco de pressão em sua história. Ficou como uma pedra em seu sapato. Algo que se imperceptível que começava a fazer diferença. Era um bloco que incomodava. Falava acontecer outras coisas para, somadas, produzir a reviravolta.

Sua entrada em sala de aula deu-se pouco tempo depois. Iniciava-se uma aventura. De novo, o modelo eram as brincadeiras infantis. Aulas preparadas como discursos, como palestras. Textos selecionados que, antes de mais nada, explicavam e davam conta de dizer coisas sobre as quais ele não tinha, ainda, propriedade. Cumpria as tarefas institucionais como menino bem mandado. Fazia o melhor que sabia fazer. Não fazia o que podia, principalmente, porque não sabia que podia.

Aos poucos, foi aprendendo os macetes do didatismo, o tom professoral nas falas, os disfarces. A retórica era tudo. Argumentações bem montadas eram quase indestrutíveis.

Porém, o tempo passando e as experiências se acumulando, aquilo tudo foi-se tornando enfadonho. O professor foi percebendo que estava sendo um *dador de aulas*. Sua contribuição para aquelas pessoas assemelhava-se à contribuição que um livro podia dar. Ele percebia-se um *atalhador* de leituras. Ele lia e estudava o que os alunos deveriam saber e, então, ia para a aula reproduzir tudo aquilo. Na verdade, oferecia atalhos de leitura, atalhos para teorias.

Um dia, teve que assumir uma turma de futuros psicólogos que estavam sem professor havia três meses. Precisava trabalhar de modo intensivo e, em duas semanas, dar conta do tempo perdido. Seriam aulas de Antropologia Filosófica. E o modelo que

vinha sendo utilizado não servia para aquela circunstância. Fazer aulas-palestra ou aulas-painel dava certo quando havia tempo entre elas, quando o curso podia funcionar como um almanaque em gotas. Entretanto, com o tempo escasso, os dias amontoados, a estratégia tinha que ser outra.

No exercício de pensar o que fazer, vieram à tona os incômodos acumulados. Veio a insatisfação consigo, veio o dar-se conta do que vinha sendo, o que vinha fazendo. E veio o vislumbre do que podia vir a ser. O propósito da Antropologia Filosófica era dar um suporte reflexivo aos profissionais, de modo que eles pudessem ter mais consistência na escolha do caminho a ser seguido, na psicoterapia. Em vez de continuar abreviando leituras e oferecendo painéis sobre alternativas de concepções antropológicas na história do pensamento, veio a ideia de proporcionar um exercício de apropriação e construção de uma visão de homem. O professor, então, arvorou-se a propor situações e questões que, primeiro, levassem aqueles alunos a dar-se conta de que, ao longo de sua vida, uma concepção antropológica havia sido construída. A seguir, que explicitassem essas concepções. Por fim, que se apropriassem dessas referências e dessem conta de assumi-las (ou não), orientando sua especialização.

Por primeira vez o professor deu-se conta de que podia ser, antes, um propositos. Essa experiência levou-o a perceber a necessidade de fazer a mesma descida aos quadros de referência que estava propondo aos alunos. Sua odisseia traduzia-se no descer ao fundo, às raízes das repetições. E, ao molde de Deleuze, produzir sua cura: deixar de ser um *dador de aulas* e construir, pouco a pouco, sua professoralidade. Por primeira vez sentiu-se professor. Aproximava-se daquela imagem do professor que, em vez de propor gestos a serem reproduzidos, emitia sinais a serem desenvolvidos na diferença (estou praticamente citando Deleuze [1988, p. 54]). Em vez de plantar representações, investigava as raízes das repetições.

Porém, engolido pela rotina e pela repetição do mesmo, nosso professor estacionou. O tempo passou e ele teve outra oportunidade. Em outra universidade, em outro curso, em outro ano, viveu outra experiência. Tudo começou com a proposição de uma atividade de *tradução interssemiótica* em um curso de Educação Artística. Junto com outra colega, tiveram esta ideia: partir de textos literários, lineares, e produzir não linearidades e não verbalidades. A colega caiu fora, e ele prosseguiu sozinho. E, quanto mais entrava na experiência, mais se envolvia nela. Outra vez, em vez de oferecer caminhos a serem reproduzidos, propunha sinais a serem desenvolvidos. Entrou na dança, como todo mundo. O contato com as poesias, os exercícios em sala de aula, foram levando o vento que, um dia, virou furacão. Novamente tinha assumido a posição de propositos que propõe tanto para si quanto para os outros. Suas aulas viraram ateliês de pesquisa de si.

Recobrou a perspectiva da professoralidade, revitalizada pelos novos elementos combinados com alguns outros que estavam, já, adormecidos.

Passou-se o tempo e chegamos até hoje. Trata-se, agora, de entender que vir a ser professor é uma escolha, uma diferença na história de um sujeito. Ser professor não é a prática de uma vocação. Não é uma mera habilidade desenvolvida. A professoralidade é a condição de proposição que um sujeito assume como diferença de si, uma escolha em ser agente de desinstalação do que está estabelecido e, ao mesmo tempo, suportar junto o terremoto, o regate das vítimas e a construção de uma nova cidade. Como já disse em outro momento, a professoralidade traz a condição de ser, ao mesmo tempo, impulso e rede.

A professoralidade desse professor foi construída no enfrentamento da insatisfação consigo, no enfrentamento das estranhezas, dos incômodos que lhe atravessavam. Foi construída no estendimento do olhar, o mesmo que lançava sobre si, aos outros. Fazer proposições que aticavam os alunos (futuros professores) a

olhar de frente para os tumultos que assolavam sua escolha profissional e ficar de mão, dar colo, quando necessário. Jogá-los no chão também, quando necessário. Mas, sobretudo, estar junto, fazendo rede para que pudessem exercer seus saltos mortais.

5.3 Aventuras no percurso de formação: meus jogos de trilha

Nesta última parte do meu livro, quero brincar. Não vou deixar de trazer alguns acontecimentos que acontecem, aconteceram, vêm acontecendo ao longo dessas incursões malucas que gosto de fazer. Autores, questões, crises, gentes e teorias, companheiros de viagem, demarcadores, que ajudam a constituir esses e tantos outros acontecimentos. Vejo-os, de certa forma, como momentos de antecipação a mim mesmo e a meu próprio tempo.

Às vezes, não sei claramente o que me move a buscá-los para perto e trabalhá-los como universo de referência: o receio da desintegração, da decomposição, é sempre grande. Por outro lado, não os quero, aqui, como objeto de análise clínica. Quero-os como o que realmente são: acontecimentos produtores de diferenças em mim. Quero aprender com eles. Então, faço-os visíveis no meu horizonte e traço com eles pedaços dessa rede que é a minha professoralidade. Por um tempo, julguei-os expedientes temporários, circunstanciais. Vejo-os, agora, como compositores dessa trama. Sinto necessidade, neste momento, de trazê-los, nomeados e circunstanciados, para desenharem a gênese em movimento de meu estado atual. Não são um universo de referência apenas: são momentos demarcadores do aparecimento de questões irresolvidas na simples reprodução, que, neste momento, revivo. Descubro que, em vários momentos, tenho tangenciado uma zona descolheda, obscura e deveras promissora. Entretanto, dela escapava por não me dispor a enfrentá-la. Essa estranheza, entretanto, é o

que há de mais familiar em mim, de mais autêntico e genuíno. Recupero traços, em meu trabalho e minha vida, que apontam para tentativas de investir em uma virada radical da concepção tradicional de formação de professores. Virada no sentido de não meramente trabalhar com o campo institucional da formação do professor como a construção de um papel, uma roupagem postiza que o indivíduo veste e sai trabalhando. Virada no sentido de querer que isso passe por uma olhada no espelho, por uma descida ao céu e ao inferno de si, por um contato com um si-mesmo que ultrapassa a representação estereotipada do sujeito pasteurizado pela sociedade contemporânea. Quero pensar a heterogênesidade dentro da prática educacional. E esta etapa é fundamental.

Os três jogos apresentados a seguir são jogos de trilha comuns. Jogam-se com peões e um dado. Alinham-se os peões na linha de partida, rola-se o dado e andam-se quantas casas quantos forem os pontos indicados. No caminho, todas as casas são numeradas e algumas casas são marcadas. São casas que marcam e que têm marcas. Têm marcas porque esses jogos foram criados em cima de marcas que conheço. Marcam porque representam momentos do percurso do peão (na verdade, do jogador); marcam porque deixam marcas no jogador, porque interferem no andar do caminho, porque produzem novos desenhos, novas trilhas dentro da trilha.

O primeiro jogo é o mais simples, tem começo, meio e fim, em uma forma linear: os jogadores alinham-se na saída e vão avançando até o final. No segundo, a forma espiral demarca outro jeito: os jogadores alinham-se no começo, percorrem a espiral até o fim e voltam. Vence quem sair primeiro da trilha, pelo mesmo lugar onde entrou. Pode acontecer, no caso desses dois primeiros jogos, de algum jogador não cair em nenhuma casa marcada: ok, ele fez uma trilha mais padrão, uma trilha neutra, de certa forma. Cada caída em uma casa marcada produzirá alguma mudança na sua trilha.

O terceiro jogo tem entrada, mas não tem saída. Não há vencedor. Joga-se quanto tempo e quantas voltas se quiser. Nesse

último jogo, todas as casas são marcadas. Como esse jogo tem começo mas não tem fim, provavelmente os jogadores passarão por todas as casas, mais de uma vez, até. E, certamente, cada passada será diferente das outras.

Para além disso, novos jogos podem ser construídos. Faça os seus. Boa sorte nos meus.

5.3.1 *As tartaruguinhas marinhas*

Não ousaria falar em *destino*. Não com o fatalismo que recheia essa palavra, pelo menos. Mas quero falar do inevitável, de algumas coisas que fazem parte da trajetória de individuação e de subjetivação de cada um, a viagem sem volta da história em movimento, da impossibilidade de permanência. Em algum lugar, Rainer Maria Rilke escreveu um pequeno poema que diz algumas coisas disso aí. Não tem título, não sei quem traduziu, não sei de onde tirei. Acho que foi de um “Nicolau” antigo, aquele jornal de poesia e literatura editado no Paraná.

Como os pássaros,

Alguns que moram nos grandes sinos

Dos Campanários

Súbito, pelo sentimento da retumbância

São desalojados e impelidos em seu voo

No ar da manhã

E escrevem a bela forma de seu susto

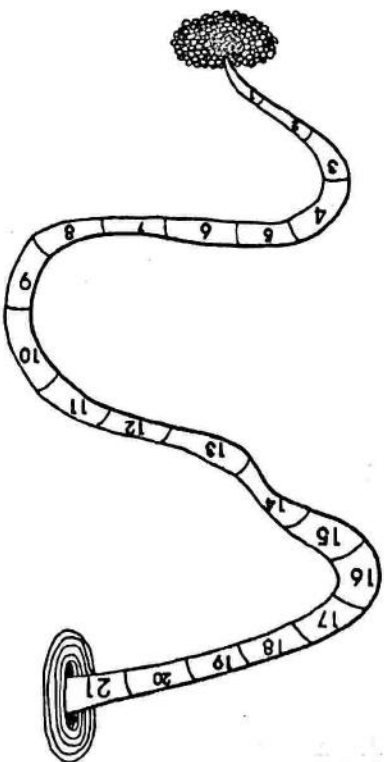
Ao redor das torres:

Não podemos permanecer em nossos corações

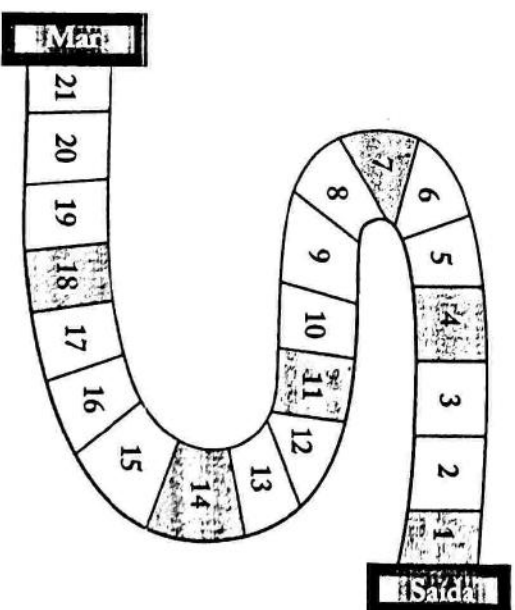
Quando os sinos soam.

Este jogo começa com um preâmbulo de fatos. Tudo são fatos. Só posso falar em fatos. Mas eles traduzem o intraduzível: os acontecimentos. Os fatos que precedem o início do jogo são

a grande tartaruga marinha fêmea, preenche de muitos ovos, rastejando pela praia, com dificuldade. Ela já acasalou e foi feliz (isso é decisão minha, não precisava). Veio à praia fazer seu ninho. Bem longe do alcance da água, cava lentamente um grande buraco. Ali deposita seus ovos e os cobre com a areia quente. Não é ela quem vai chocá-los, mas o calor do Sol. Sua parte está feita, sua tarefa, cumprida. Lave as mãos para o destino da ninhada. Nosso ponto de partida é o ninho.



Desenho: Margareth Vieira.



1. Clara e gema

A vida está se formando, um indivíduo está acontecendo. Clara e gema vão dando origem a alguém. Tudo se desenvolve no interior do ovo, vizinho de outros ovos, dentro do ninho: tudo é muito particular, os processos são muito semelhantes. Ainda não há nada singular, a história ainda não começou. O estado presente das coisas não passa de uma materialidade se diferenciando, tudo é muito primário, muito primitivo: o calor do sol sobre a areia, a umidade do chão, o tempo decorrendo, eterno... O ovo não passa de um ovo, ele ainda não é ninguém. Leva tempo até que ninguém venha a ser alguém. *Espera. Fique uma rodada sem jogar.*

4. Ainda no ovo, querendo sair

Pronto, já temos alguém. E esse alguém está começando seus movimentos, descobrindo suas necessidades e suas vontades. Ele está querendo vir a ser. Seu primeiro movimento de desenhamento de si, sua primeira atitude em favor de si é sair do ovo. O ovo foi útil, foi fundamental. Mas, para ser alguém, de verdade, precisa sair dali de dentro. A natureza da história é, justamente, abandonar ovos, desfazer figuras, deixar lugares e constituir outros, produzir novos, habitar diferentes paisagens. Por mais acolhedor, seguro, quentinho que seja o ovo, ele não dá a menor possibilidade. Ainda que a tentação seja grande, é preciso abandoná-lo. Mesmo porque, com as coisas acontecendo, a gente não cabe mais nele e ele se desmancha. Mas esperar que ele se desmanche é muito pouco: vale a pena quebrar a casca e sair, com vontade, impellido pelo próprio movimento. Então, duas possibilidades: tomar a iniciativa ou deixar-se à mercê do tempo. Se a escolha for por deixar-se à mercê, *volta para o início da triba*: tudo bem, é um jeito de viver, esse de ser levado, aos tranbolhões, pelas coisas. Mas é um jeito burro... Por que abrir mão de ter a prerrogativa de si? Se a escolha for por fazer seu caminho, *boa ideia: avance para a casa número seis.*

7. Saindo do ninho

Pensou que era só sair do ovo e pronto? Ledo engano... Os ovos (lembra?) estão cobertos de areia. Tem que cavar, cavar, cavar para, então, sair para céu aberto. Aquele sair do ovo era só um ensaio. A história não é fácil: não existe o *felizes para sempre*, não existe *para sempre*. Cada passo é um passo em direção a outro passo. Passos que se sucedem. Tem passos que já vêm prontos, modelos de caminhar. E tem passos que ninguém ensina, que ninguém aprende: são passos únicos em cada desenho. Um detalhe: não dá para ser original o tempo todo; mas não tem por que deixar-se levar pelos passos pré-estabelecidos também, o tempo todo. Bueno, onde estávamos? Ah, na saída do ovo: o fulano saiu do ovo e encontrou-se envolvido por areia, muita areia. Não dá tempo de tomar fôlego. Não há fôlego. Tem que cavar, continuar cavando. Dira que esses são os primeiros passos da tartaruguiinha. Sair do ovo foi uma atitude de escolha por si. Sair do ninho será, de verdade, o primeiro movimento de constituição desse si escolhido, o primeiro desenho, a primeira figura, o primeiro exercício posicional. Se ela tivesse se deixado à mercê do crescimento, permanecendo no ovo até não caber mais nele e a casca quebrar-se por pressão involuntária, talvez não houvesse também a consequente iniciativa de cavar (porque ela se deixaria, novamente, à mercê). Mas não é o nosso caso. Nossa tartaruguiinha está decidida e vai cavar, está cavando. *Premio estímulo - avance uma casa: são uns punhados de areia tirados do caminhar.*

11. No exterior do ninho, de cara para o Sol

Tudo (o ovo, o ninho de areia, a praia) ainda é *dentro*. Estar na praia, na superfície do ninho, ainda é estar *dentro*. É exterior com relação ao interior do ovo, ao interior do ninho. Mas ainda não é *fora*. Até agora os movimentos têm sido movimentos primários de constituição de si, de autoapropriação, de escolha. Até agora a tartaruguiinha esteve aprendendo as dimensões desse si

que está escolhendo. E, ao sair do ninho, ao chegar à superfície da areia, ela conseguiu espichar o olho e olhar o mar. O mar é o *fora*, o não lugar para onde ela vai. Na areia aberta, ela está na borda, na fronteira entre o dentro e o fora. Foi difícil chegar aqui. E, como disse antes, cada passo leva a outro passo, que leva a outro passo. Por enquanto, ela ainda não chegou a nenhum lugar em que possa ficar um tempo: todos os lugares a que chegou (o ovo, o ninho, a areia) são lugares que, ao serem descobertos, percebidos, habitados, precisam logo ser abandonados. Seu horizonte já abriu, seu olhar já alcança mais longe, ela já percebe que seu mundo mais imediato (cada um dos *nichos* descobertos e abandonados) é um pedaço habitado de um mundo maior. Cada figura sida é um lugar habitado, demarcado no espaço mais amplo. Provavelmente não se desse conta disso. Provavelmente pensasse que a vida fosse assim mesmo e que o mundo fosse daquele tamanho. O que ficou para trás, o ovo e o ninho, são estados de retenção, figuras paradas de uma história. Ovos são bons para *manter* a vida, para proteger o indivíduo enquanto ele se forma: não para sempre. Ninhos são bons para a gente viver um tempo, para curtir um pedaço da história. Mas temos de abandoná-los, sair fora, desfazê-los para, depois, fazer novos. Então, fez-se a luz, e a tartaruginha entendeu que a vida é para ser vivida, que sua história deve ser trabalhada, escolhida, produzida dentro de um campo ilimitado de potencialidade. Sua figura vivida é finita, porém sua potência de vir a ser é ilimitada. E é isso que se descortina diante dela, ali parada, de cara para o Sol, de frente para o mar. O susto é grande. O futuro se agita dentro dela, um vulcão parece querer explodir. Ela fraqueja. Até que restabeleça seu ímpeto de viver, de vir a ser, *fique uma rodada sem jogar*.

14. A caminho do mar

Lá vai ela! Lá vamos nós! Correndo o quanto podem correr nossas pequeninas pernas. Fugindo do calor do Sol, dos olhos ávidos das gaiivotas, abandonando tudo que fomos, correndo em

direção a tudo que virá, lá vamos nós. Um movimento irreversível... Jamais poderemos voltar ao que éramos. E não podemos voltar. Quando sabemos que existe o mar, não há como *disfargar* e recusá-lo: somos tartaruginhas marinhas. Queremos o mar. E lá vamos nós, deixando para trás tudo o que fomos, indo em direção ao que ainda não somos. Mas, no caminho, uma força veio de fora e interferiu em tudo: uma gaiivota se atirou e, em um voo rasant, catou a tartaruginha no bico e a levou embora para o seu ninho, para ser almoçada pelos seus filhotes. Pena. Um raio nos atingiu e fomos condenados ao ninho. De outro, mas ninho. Pena. *Volte para o início e recomece sua história*.

18. A caminho do mar

Nem sempre a vida é drama. Sempre é trágica, pela radicalidade com que pode ser vivida. Drama é o final infeliz da casa 14. Tragédia é a irreversibilidade de qualquer ato vivido. E há que se aprender com isso. O voo rasant da gaiivota e a fome que ela tem são inevitáveis. Precisamos contar com isso, aprender com isso. Não sairemos impunes da vida. Sairemos com marcas, como as casas marcadas deste jogo. A interferência sempre vem. No meio do caminho, entre o ninho e o mar, não temos onde nos esconder, onde nos refugiar. Voltar para o ninho é perder todas as conquistas até então conseguidas. Cavar um novo ninho pode acabar com as reservas de força que temos para chegar ao mar. Precisamos ir em frente. Enfrentar a gaiivota, o Sol forte, as poucas forças: essas são as condições que nos atravessam e com as quais fazemos nossa história. Esta casa serve para fortalecer a tartaruginha: não tem punição nem prêmio. É só para dar referência. Aliás, dizer que, no caminho, não há referência. Não há certificado de garantia nem manual de instruções: as regras do caminhar são resultado da alquimia de forças vividas, forças que vêm de dentro e de fora. Apenas uma palavra: *vá em frente!*

Chegada: o mar!

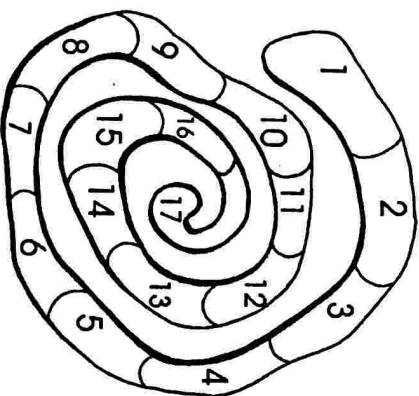
Fim da primeira etapa. Um ninho foi desfeito, e um impulso projetou a tartaruginha no mar. Só que o mar é lugar nenhum, é tudo e nada, ao mesmo tempo. A vida começa aqui, no mar, onde tudo está por fazer. A tartaruginha, é verdade, não pode escolher em ser médica ou professora ou modelo: ela vai ser tartaruga. Mas vai escolher seus caminhos, seus parceiros, suas viagens. E vai construir seus ninhos muitas vezes. E vai desfazê-los a cada vez. Vai sair do mar e voltar ao mar repetidas vezes. E, assim, vai ser sua vida: no mar absoluto vai desenhar uma trajetória singular, vai fazer uma história que será só dela. E vai cruzar sua história com outras histórias, de tartarugas, de peixes, de homens, de correntes marítimas, enfim: vai fazer histórias. E novos ovos virão, com clara e gema, para alimentar as aves de rapina ou produzir novos indivíduos parentes da tartarugona-mãe.

5.3.2 A espiral da professoralidade

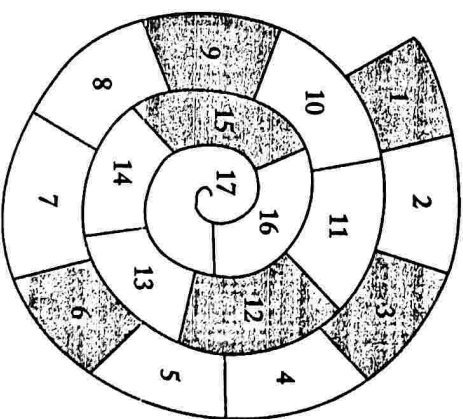
Quero falar um pouco da experiência de ser professor. Já disse que, no começo, a coisa funciona como em uma brincadeira infantil, tudo ensaiado, cheio de imitações e clichês. O salto para fora do clichê depende de uma iniciativa no sentido de escolher-se diferente do que se vem sendo. Ficar na coisa, sem a iniciativa, pode alimentar o estereótipo para sempre, e uma vida vai ser vivida sem nunca ter sido escolhida... Não que não aconteçam as mudanças, que os ninhos não sejam desfeitos. Isso acontece, sim. Só que com uma velocidade muito grande e sob efeito dos modelos interferentes, sem o enfrentamento dos desejos, sem o assumir as escolhas. Podemos cair na roda-viva do dia a dia e ser engolidos pelas modas, pelos padrões que vão, eles sim, ditando nossa conduta. Há que se perceber quando a professoralidade se produz e grita para vir à tona, precisando um ataque de vigor em assumir a diferença que berra e apela por ser vivida. Há que aprender a agir sobre o que acontece no cenário de nós mesmos.

Às vezes, resistindo; às vezes, atuando sobre; às vezes, cedendo. De qualquer forma, negando as prescrições e as determinações, tentando ser o diretor de nossa própria cena, organizando o *set* de vivência, evitando despencar na espiral.

Este jogo tem uma peculiaridade: você entra e vai jogando até a casa 17. Daí você volta. O objetivo é sair da espiral. Por isso, as casas marcadas têm duas leituras: uma quando você está entrando e outra quando você está saindo.



Desenho: Margareth Vieira.



Instruções para o caminho de ida

1. Ainda é tempo de refazer sua decisão... Não é necessário passar por todo esse trabalho, incorrer em erros, enfrentar os dramas de uma trajetória para dar-se conta do que é possível fazer consigo. Pense bem antes de continuar jogando. Ainda há tempo de desistir e cair fora, jogar outro jogo, fazer sua própria trilha. Pense bem... *Se se decidiu a ficar, fique sem jogar duas rodadas.*

3. Os modelos positivos

Na inexperiência, no estado de ingenuidade, o começo se faz percorrendo os caminhos parecidos. Como criança pequena, as primeiras tentativas de fazer algo são imitações dos outros. Na prática docente, da mesma maneira: a gente relembra aqueles bons professores, seu jeito de falar e conduzir as aulas, aqueles trabalhos em grupo, o tom professoral que tanto nos fascinava e... Mandamos bola. Os modelos positivos invadem nossa cabeça, dizendo que tal ou qual caminho é o melhor, dará certo, já que deu tão certo tempos atrás. Tonteiras! As aulas caem em um desfile de estereótipos, em um perfilamento de clichês, em uma grande encenação em que deixamos de ser nós mesmos e encarnamos um híbrido de personagens pertencentes ao passado, às memórias escolares que nos acompanharam... Furo: a nossa professoralidade vai ficando soterrada por esses fantasmas. *Fique sem jogar uma rodada: aproveite o tempo para pensar no que está fazendo. Sempre é tempo de parar e começar outro caminho.*

6. Os modelos negativos

Na esteira das imitações, nós também as fazemos pelo avesso. Assim como carregamos as imagens dos bons professores, das boas aulas, também carregamos as lembranças dos maus professores, os terríveis, os insuportáveis, as aulas pedantes e enfadonhas, os procedimentos confusos e odiosos. E a imitação vem pelo revés: servimo-nos desses modelos negativos para reproduzir

o contrário. Encarnamos dispositivos de autocritica e autocontrole a fim de policiar nosso desempenho. Acendemos a luzinha vermelha do alarme cada vez que nos pegamos procedendo como um daqueles detestáveis modelos e, como reação, buscamos fazer o oposto. Provavelmente, caímos em semelhante desfile de clichês... Pobre professor, pobres alunos. *Fique sem jogar uma rodada: aproveite o tempo para pensar no que está fazendo. Sempre é tempo de parar e começar outro caminho.*

9. As teorias da Didática

Mais modelos, mais regras, mais instruções. A culpa é do Comênio, que resolveu postular a existência de uma teoria capaz de ensinar alguém a ensinar tudo a todos. Dependendo da matriz de formação de nosso professor de Didática, teremos uma compreensão tecnicista, tradicional ou outra qualquer sobre o funcionamento da prática pedagógica. Isso contando com a boa sorte de não termos sido formados sob o chapéu do ecletismo. De qualquer forma, nossa cabeça fica invadida por modelos esquisitos, abstratos, exóticos; taxonomias, regras, procedimentos os mais diversos preenchem aloucadamente nossa mente e destroçam nossa rotina. As teorias plantam-se como regulação, como imperativos de dever, uma espécie de *ética pedagógica* que só faz confundir tudo. E lá vamos nós, achando lindos os preceitos de Pura Lucia ou Maria Rita, mas, na hora H, lançando mão de Bloom para dar conta do dia seguinte. *Fique sem jogar uma rodada: aproveite o tempo para pensar no que está fazendo. Sempre é tempo de parar e começar outro caminho.*

12. As regras da instituição

Afinal de contas, ninguém é completamente dono de seu nariz... Estamos trabalhando em uma instituição de ensino que tem seu regimento, suas regras, suas normas. Mais modelos a serem incorporados, impingidos, assimilados, burlados, reproduzidos

no dia a dia. A prova se faz assim, o registro das aulas se faz assado, as filas são boas para isso, o uniforme é bom para aquilo, as regras de disciplina são para seu próprio bem, as concessões e proibições fazem parte da aprendizagem... E não há de faltar a figura do supervisor, controlando para que tudo saia como manda o figurino. Inovações? Nem pensar! Só se a Secretaria autorizar e, assim mesmo, vamos ter que conversar. Os pais não gostam, a diretora não quer, o conselho não autoriza, o regimento recomenda, ufa! *Fique sem jogar uma rodada*: aproveite o tempo para pensar no que está fazendo. Sempre é tempo de parar e começar outro caminho.

15. As modas pedagógicas

Frequentemente, nosso cenário é assolado por alguma grande onda: o ensino programado, Paulo Freire, o construtivismo, Vigotsky, Esther Grossi, o multiculturalismo, a qualidade total, a interdisciplinaridade, a proposta da Secretaria de sei-lá-onde, a última matéria da revista tal-ou-qual, a palestra ou o curso de não-sei-quem. Em geral, são espécies de fórmulas mágicas redentoras que vêm salvar o destino da escola. Dois ou três cursos, uma pilha de apostilas para ler e um bando de gente confusa, sem saber direito como orientar o trabalho. O mingau pedagógico em que se transforma nossa prática cada vez tem mais carocos, cada vez embola mais. As novidades caem de parquedas e são disseminadas como arrastão. O discurso se unifica, e a prática se esquizofreniza cada vez mais. *Fique sem jogar uma rodada*: aproveite o tempo para pensar no que está fazendo. Sempre é tempo de parar e começar outro caminho.

Instruções para o caminho de volta

15. As modas pedagógicas

Um alerta: toda teoria, todo paradigma tem um regime de verdade construído no interior do discurso que captura qualquer

desavisado. Há que se dar conta desse dispositivo para não se deixar ser engolido pelas palavras. A unidade de discurso, frequente indício do sucesso da captura, precisa ser investigada. Precisamos dar-mo-nos conta do vocabulário incorporado, da teoria feita fala, e avançar em direção à prática, propriamente dita. Trata-se de, no começo, investir no estudo da nova teoria. Os autores e portavozes têm algo a dizer a respeito da realidade. Vamos estudá-los e verificar o que procede, o que não procede, o que precisa ser revisito. Sobre tudo, precisamos não perder o pé da nossa própria realidade, se quisermos entender a nova concepção. Prestar atenção aos detalhes, ao funcionamento desse novo mundo. Temos de estar alertas ao fato de que a nova teoria foi produzida com base em investigação e pesquisa, ela não é gratuita. Precisamos encontrar sua chave de construção. Não sua origem, mas sua gênese. Então podemos assumir uma posição: a favor, contra, indiferentes, enfim. Em função da posição, tomar providências. Só aí podemos, com relativa propriedade, incorporar o discurso, disseminar as ideias, experimentar as propostas. Cotejando nossa experiência com as experiências dos propositores, vamos aprender mais sobre nós, sobre a educação, sobre a prática pedagógica. E vamos fundamentando escolhas, vamos construindo teorias, primeiro secundárias, apoiadas em concepções alheias, depois mais genuínas, singulares. *Fique sem jogar uma rodada*: aproveite o tempo para pensar no que está fazendo. Já é tempo de parar e investir com força no desenho de sua própria prática pedagógica.

12. As regras da instituição

Vamos tentar descobrir como foi que essa instituição se fez. O que queria, o que quer, o que pretende. As instituições são construções molares, fruto das práticas humanas. Sua tendência é molarizar-se e passar a condicionar as práticas subjetivas. Entretanto, é necessário inverter um pouco essa coisa. A instituição é útil e importante na medida em que representa um patamar de prática relativamente estável, necessário para o andamento da

sociedade. Porém, deve estar aberta para incorporar novas práticas. Isto é, seu funcionamento não pode estar dirigido no sentido da pasteurização, da homogeneização dos sujeitos. Ao contrário, as práticas subjetivas devem interferir e produzir os novos desenhos institucionais. Portanto, propostas devem ser bem-vindas, brechas devem ser identificadas, interferências produzidas. Novas instituições estão sendo produzidas no plano virtual. Precisamos achar meios de possibilitar as rachaduras das que estão aí e abrir caminho para as que vêm. *Fique sem jogar uma rodada*: aproveite o tempo para pensar no que está fazendo. Já é tempo de parar e investir com força no desenho de sua própria prática pedagógica.

9. As teorias da Didática

De modo semelhante, as teorias da Didática são propostas de compreensão e operacionalização de situações pedagógicas. São concepções atreladas a certos modelos teóricos mais amplos e visam a operacionalizar a prática do professor em sua rotina. Têm referência circunstancial, têm objetivos, ajudam a constituir um sistema. Em vez de, obedientes, seguir os modelos, precisamos entendê-los, descobrir sua lógica, seus campos de realidade, a fim de compreendê-los. Os preceitos didáticos não devem ser tomados como uma bula ou um manual de instruções, generalizável ao absoluto. Sua coerência é dada pela possibilidade de serem praticados em dadas circunstâncias. Às vezes, estamos em circunstâncias análogas e, portanto, o modelo é viável. Cabe, assim, aplicá-lo desde que tenha sustentação na lógica da prática atual, isto é, desde que incorpore e validade na construção da realidade que estamos praticando. Porém, um cuidado: não vá molarizar e transformar em *moral* uma prática que é *estética*. Cada campo de prática é singular, e a prática é um exercício de criação. A repetição da mesma, a reprodução de fórmulas compromete brutalmente a singularidade! *Fique sem jogar uma rodada*: aproveite o tempo para pensar no que está fazendo. Já é tempo de parar e investir com força no desenho de sua própria prática pedagógica.

6. Os modelos negativos

&

3. Os modelos positivos

O estabelecimento de rótulos, etiquetas, selos identificadores de *bons* ou *maus* professores pode levar qualquer prática ao desastre. As representações que carregamos, desse tipo, são mascaradoras da realidade. Por exemplo, quando fomos alunos, estivemos atentos, sobretudo, a nós mesmos. E produzimos as representações a partir dos efeitos que vivenciamos: o tédio, o prazer, a satisfação, a frustração. Uma coisa são as *marcas* produzidas pela experiência. Outra coisa são as *impressões*. As marcas são vincos, trilhos, germes de subjetividade deixados por acontecimentos. As impressões são representações, imagens que, facilmente, estereotipamos e carregamos como se fossem marcas. As impressões funcionam como vícios, como imagens viciadas. Os modelos cristalizam-se e forçam a associação de identidades aos sujeitos, aprisionando-os em nosso olhar. O repertório de imagens de professores que tivemos deve ser explorado procurando identificar as circunstâncias de produção de cada um. Podemos lançar mão desse repertório para inventariar *potencialidades*, alternativas de condução de certas situações. Novamente, precisamos estar comprometidos com a experimentação, com a pesquisa, com a investigação, com a invenção de caminhos para operacionalizar nossa própria prática, e não com a reprodução (seja pelo direito, seja pelo avesso) de modelos incrustados em nossa memória. Ser professor é uma diferença produzida em um sujeito. Se é diferença, temos que fugir das práticas retentivas. *Fique sem jogar uma rodada*: aproveite o tempo para pensar no que está fazendo. Já é tempo de parar e investir com força no desenho de sua própria prática pedagógica.

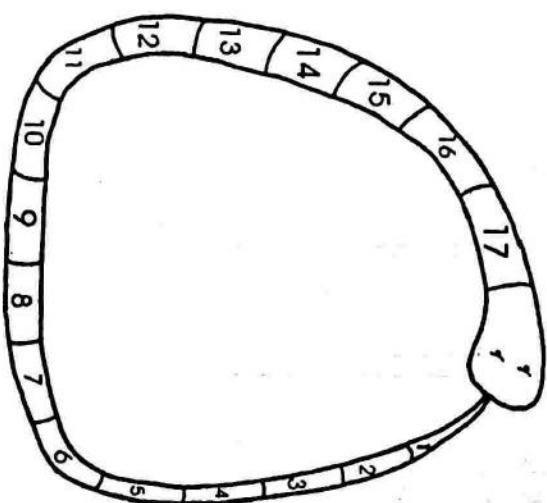
1. Ufa! Enfim... Livre da espiral. Não é necessário percorrer essa espiral para chegar à construção da professoralidade. Eu

a percorri, sim. Mas fui eu, na minha história. E, assumo, tenho construído minha professoralidade à medida que faço o caminho de saída. Porém, cada um deve buscar entender seu próprio processo de produção, apropriar-se dele, instrumentalizar-se e autorizar-se a criar sua própria professoralidade. De qualquer forma, se você entrou, acaba de sair. E aqui, do lado de fora, não tem mais trilha estabelecida. Boa sorte.

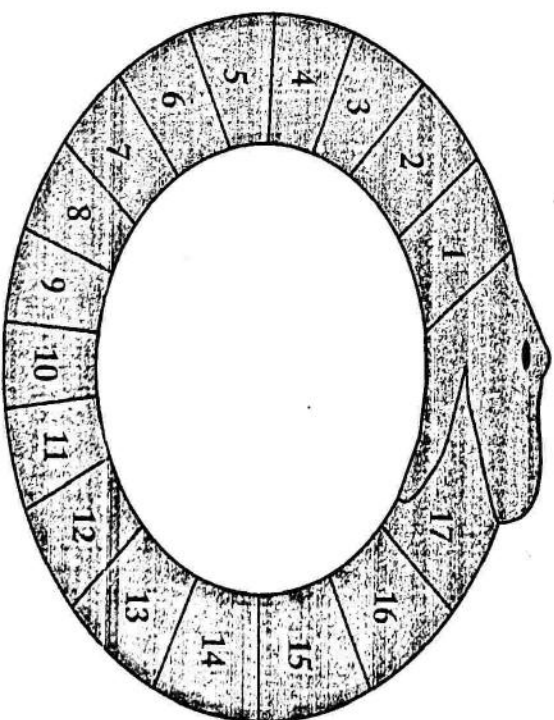
5.3.3 O urobórus ou De como entrar e nunca mais sair

Quem, senão o sujeito, pode demarcar os limites reais e virtuais de seu próprio caminho? Parâmetros, referências, regras, categorias, critérios, princípios, limites, valores; identidade, singularidade, a própria cara; o que é, o que tem sido, o vi-a-ser; o possível, o desejado, o querido, o conseguido. Quem, senão o próprio sujeito? Isso indica um bom começo: assumir um necessário e inevitável compromisso (tácito) consigo mesmo. Porém, o que (ou quem) é esse *si-mesmo* com quem se comprometer? Aí está, então, o primeiro fio de navalha: o ponto de partida, o ponto de chegada e o percurso são apenas diferentes pontos de um mesmo sujeito. Não são estados diversos, isolados, separados por alguma linha de tempo ou espaço. Não são identidades distintas que se sucedem. Cada aspecto contém e está contido nos outros. Cobra mordendo o próprio rabo. Beco sem saída.

Neste jogo, há começo, mas não há final. Quando se entra, é impossível sair. Lance de dados inicial, constrói-se e desmancha-se o caminho em função dos fluxos que se atravessam.



Desenho: Margareth Vieira.



1. Decisão

Essa jornada começa por descer às raías da pieguice, pôr-se a velha (mas não menos pertinente) questão socrática e perguntar-se *o que (ou quem) sou eu, o que (ou quem) tenho sido*. Nada contra o recurso aos clássicos: falo da pieguice porque esse expediente tem sido deveras banalizado nos últimos tempos. Tem sido recoberto por uma aura de pretensa seriedade, pretensa profundidade. Além de, em certo sentido, encaminhar o sujeito que se pergunta para as trilhas da identidade particular, da enunciação de diferenças específicas, da consolidação de si como um estado definitivo de ser. Entretanto, quero o movimento, quero o desconhecido de mim. Quem tem suportado o peso da própria realidade? Quem tem estado disposto às surpresas e riscos de ver-se refletido no espelho fluído da história de si? O peso do estranhamento, da honestidade, da fidelidade assustam. O peso da verdade subjetiva dói, faz sofrer. Leva-nos para um caminho sem possibilidade de volta. Dá-nos uma dimensão de lucidez quase insuportável. Sem chances de recuo, sem saída lateral, sem manual de instruções, sem certificado de garantia.

O mais interessante é pensar que esse início deve ser de-liberado, escolhido, agarrado com as próprias mãos, assumidos os riscos. Enfim, exercício de uma vontade forte, nascida dentro. *Avance para a casa dos espelhos.*

2. Espelhos

Não os materiais, de banheiros, salas ou quartos. Falo dos que são construídos, deliberadamente postos diante de si. Vidro ou cristal, aço ou prata: nenhum. De gente, do cotidiano, da prática. Espelhos em movimento. Criptogramas de existência que revelam o devir, espelhos de tempo veloz. Há que eleger vizinhos, companheiros, parceiros; coletivos, instituições, grupos; práticas concretas. Há que abrir os olhos (todos os possíveis) e permitir-se enxergar o que devolvem e anunciam. Como os espelhos

na Ilha de Páscoa, que, a leste, adiantam e, a oeste, atrasam (CORTÁZAR, 1983). Vemo-los e vemo-nos neles. Pomo-nos diante, entre, dentro deles e, sem saída, somos postos por eles. Primeira localização. Não estamos conceitualmente no mundo. Estamos, sim, concretamente. Nossa vida é a vida do mundo. Nossa vida não é virtual, é real. *O que temos sido é a primeira devolução, a primeira imagem devolvida*. Confusa, baixa, atrapalhada, pouco nítida. Há que trocar impressões. Mergulhar e subir, mergulhar e subir, sucessivas vezes. Aprender a ver, aprender a ouvir, aprender a trocar. Ter paciência. Não se satisfazer com os retornos primários, mas também não precipitar os resultados. Com calma, fazer a interação refletida, sentida. Dar-se tempo de conversar com a própria imagem, com seus fluxos e, aos poucos, dar-se a conhecer a si. Aos poucos, bem devagar, sons mais nítidos e imagens mais claras começam a aparecer. Primeiros medos. *Avance para a casa da confusão.*

3. Queda

Aparente mosaico feito de restos recolhidos ao longo das infinitas experiências e convivências, *o que se é* precisa ser conhecido, reconhecido. De fato, o que temos diante de nós é uma pseudoimagem *do que se é*: o esvaziamento das referências nos atira em uma espécie de vácuo de si. Tristeza e frustração são, geralmente, os primeiros traços. *O que se é* aparece como uma grande farsa. O que tenho de mim? O que é original, genuíno, peculiar? A impressão que temos é de que tudo é cópia, colagem. A impressão é de que *o que se é* é fruto de uma prática camaleônica, *patchwork*, Zelig. Movimento de Alice entrando no oco da árvore ou atravessando o espelho. Qual é a cor do quadro-negro? O corrimão escapa das mãos, o tapete é puxado de baixo, vertigem. Parar, ruminar, esperar, deixar amadurecer as coisas, e não precipitar tudo. Deixar o tempo se mostrar. Renunciar à onipotência e se entregar um pouco a si. Não impedir a queda. *Fique parado uma rodada.*

4. Euforia

Fantasia infantil de ter tudo sob controle. Ah, que bobagem... O fato de ter entrado no processo e ter experimentado algumas dores dá à sensação de ter amadurecido. Como se fosse possível amadurecer apressado, como se faz com os manjões: enrolando-os em um jornal. Surgem frases feitas, palavras mágicas e estereotipadas que, no máximo, encobrem a beleza de ser o que se é. Aparentes soluções. Tensão sublimada. Vontade de final feliz. Que pena. *Volte para a casa da decisão e reveja tudo desde o início.*

5. Confusão

E agora? Que fazer? As coisas parecem que se esvaziam, se dissolvem. Sensação de ebulição. Suor frio. Nada é possível. Tudo é possível. Meter a mão nas próprias limitações, descobrir infinitos, assumir-se impreciso. Necessitar de parâmetros, querer ajuda. Dar-se um tempo. Querer-se sem rejeição. Tudo é nada, tudo é tudo. *Avance para a casa da solidão.*

6. Fundo

A sensação de chegar ao fundo, depois da queda, é bastante frequente... Entretanto, que fundo é esse? Será um limite provisório? Certamente não é o fundo do fim ou o final do caminho. Se é um limite, precisa ser apropriado, pensado, conhecido e transposto. Se é o ponto final, algo está errado: não há ponto final. Escolha: *avance para a casa da solidão ou retorne à casa da decisão.*

7. Solidão

Não aquela, depressiva, angustiada, do abandono. É ser sozinho, mesmo. Ficar um tempo se ouvindo, se tocando, se conhecendo. Tempo de avaliações, de descobertas. Tempo de relaxar e perceber-se sendo atravessado pelos fluxos vivos do mundo. As coisas vão acalmando, e a ansiedade diminui; a agitação recomeça, e a ansiedade aumenta. Viver céu e inferno. Estar em casa, rever as

rotinas, buscar um tanto de guerra e paz em estar sozinho consigo. Com ou sem cervejas. Muito material tem sido mexido, muita areia revolvida, o tempo se mistura. Os limites entre passado, presente e futuro, os limites entre o *ser*, o *side*, o *vir-a-ser* e o *deixado* se confundem e precisam espaço de aclaramento. A calma de dar-se a si, aos poucos, é o tempo devido ao descobrimento das vontades. Preenhez de si. Hora de deixar crescer aquilo de que se está grávido a vida toda. Sem apressar os nascimentos. *Figue sem jogar uma rodada.* Tempo de curtir-se.

8. Posições

A essa altura, já dá para ensaiar alguns posicionamentos. Nada definitivo: posições que possibilitem algum movimento, algumas atitudes, algumas definições. De fato, as posições aparecem como uma estratégia de firmar o pé na próxima pedra, antes de tirar o que vem atrás. Avançar. Tentativas de exercício da vontade. Territorialização. Demarcação de fluxo. Canalização de intenções. É o início de uma espécie de autodesenhamento. *Avance para a casa das dúvidas ou para a casa das certezas. Dependê.*

9. Dúvidas

Naturalmente, na falta de um manual de instruções, reitam as dúvidas. Cabe ser prudente, ter a delicadeza de luvas de pelica. O cuidado deve ser ampliado para consigo e para com os outros. Olhos abertos, sentidos alertas. Talvez pinte um pouco de apreensão e receio (a dúvida tem disso). Diria, até, que é saudável. Do ponto de vista de que a apreensão obriga a parar mais, refletir mais, planejar melhor cada passo. Como em um jogo de xadrez, tentar prever as consequências de cada movimento, olhar mais longe. *Convém ficar uma rodada sem jogar.*

10. Certezas

Bueno, também tem a coisa de sentir firmeza, de achar-se referenciado. A sensação de segurança, quando se desvanecem

algumas dúvidas, é deliciosa. Aquele exercício do posicionamento proporciona algumas luzes que merecem ser bem cultivadas: ter algumas certezas dá uma gostosa sensação de tranquilidade... Entretanto, não significa que as coisas estão se resolvendo definitivamente: as certezas devem ser consideradas uma espécie de oásis, uma fonte de energia e referência para poder permitir-se encerrar algumas outras dúvidas. É um bom momento para respirar, para inspirar-se. Fazer planos e sonhar. Sem euforia, sem pressa: com calma. *Se tudo estiver ok, fique sem jogar uma rodada* (tempo de sonhar). *Se pintar euforia, volte para a casa das posições* (tempo de pensar e rever os rumos tomados).

11. Fracassos

É... Também tem uns tombos pelo caminho. Às vezes, um passo em falso pode pôr algumas coisas a perder. E a sensação é bem desagradável. Assim, há que ter cuidado redobrado consigo. Nada de desanimar e abrir mão de tudo que já foi percorrido. O momento é de rever, reavaliar algumas posições tomadas, algumas atitudes. As onipotências devem ser descartadas. Assim como as certezas não são definitivas, o fracasso também não é o fim do mundo. *Faz parte. Volte para a casa das posições e, independentemente do valor dos dados, passe com calma pelas casas das dúvidas e das certezas. Depois, siga em frente.*

12. Sucessos

Ufa. Às vezes, parece que o caminho é só drama. Mas não. Tem colheradas de felicidade espalhadas por aí. Sem neurastenia deixar rolar, aproveitar, gozar o prazer de estar vivo. Experimentar o vigor de fluir e fabricar sintonias com o mundo que está à volta. Especialmente, aproveitar a cumplicidade gostosa que começa a surgir efeito. Cumplicidade consigo mesmo. Vibração, tesão, alegria. Tranquila e serenamente. *Aproveite e avance para a casa da paixão.*

13. Paixão

Bola de neve correndo para cima, crescendo. Rio de lava explodindo devagar. Chuva forte. Morna. Grande. Aparecimento de príncipes e unicórnios. Roçar em si. Sentir o vigor e o viço de estar nascido. Força de vida acordada. Construção em si dos seus presentes e dos seus futuros. Serenidade de ter adentrado na luz. Tudo isso, momento do trajeto. Tempo fluído. *Vá para a casa da parceria.*

14. Confronto

Assumir posições tem riscos. Um deles (talvez o mais importante) é fazer aparecer as diferenças. A delimitação dos territórios traz, por um lado, a definição de alguns traços de si. Por outro lado, traz a definição de traços que não são seus. Há o contato com outros (os vizinhos) que, às vezes, definem-nos por oposição. Eles não são nós, nós não somos eles. E essa diferenciação ajuda a melhorar o desenhamento de cada um. A diferença que se quer é a diferença fluída, diferença de si. Mas podem pintar diferenças específicas, oposições. O preço? Bueno, em geral, o preço é o confronto, o conflito. Há que estar atento e tratar de não fazer do enfrentamento um exercício de aniquilação do outro. A expansão não deve se dar por sobreposição ao território alheio: já é tempo de saber que há outras dimensões de crescimento que não a destruição de quem está ao lado. *Se o processo estiver sendo destrutivo, volte para a casa das posições. Se o conflito estiver sendo solidário, avance para a casa da ruptura ou para a casa da parceria (depende de como estiver sendo o processo).*

15. Parceria

Por um lado, é muito bom dividir essa tal felicidade e construir juntos o futuro da paixão. Por outro lado, essa energia pode ser investida na produção. De qualquer modo, a consciência dos limites e das fronteiras, o ter-se nas mãos permite o exercício da partilha. Ser companheiro, ser parecido. Com toda a clareza

possível de si, chegar junto do outro e fazer contato. Construir zonas de fronteira que se chamam *nós* (pronomes pessoal reto, primeira pessoa do plural). Completamento pelos olhos, pelo coração, pelo cérebro, pelo corpo, pelo tempo. Descobrir o outro na relação consigo. Construir laços, emparelhar planos. Hora de aproveitar o tempo e fazer um reconhecimento. Do outro em si, de si no outro. De si em si, do outro no outro. Novo jogo de espelhos. Caleidoscópico. *Fique uma rodada sem jogar. Aproveite.*

16. Ruptura

Nem tudo são rosas. Afinal, essa coisa de *viveram felizes para sempre* tem alguns vieses que não são bem assim. Às vezes, acontece descobrir que cada um tem que seguir seu próprio caminho. Tempo de perda. É bem verdade que dói. Entretanto, se a ruptura é construída pela construção de um e de outro, o resultado é que não há vencedor nem vencido. Não custa tentar. *Fique sem jogar uma rodada.*

17. Compromisso

A essa altura, já dá para conhecer-se um bocado. Já dá para ter alguma clareza no sentido de ter pontuado algum parâmetro para compreender a dinâmica entre o *ser*, o *side* e o *devir*. A essa altura, já dá para ser espelho de si mesmo. E identificar alguns traços desse si mesmo com quem estabelecer compromissos. É hora de experimentar-se a fundo. Não no sentido de fidelidade a princípios ou valores estáticos. A si mesmo, entendendo-se como fluxo, fluido, vertente. Coerência, compromisso, uma cara singular. Vigor de encaminhar decisões. *Vá para a casa dos espelhos* (e veja como eles estão diferentes).

Bibliografia

- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1986.
- BADIOU, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito, conferências brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BALBIER, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990.
- BALL, Stephen J. (Org.). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- BARBOSA, João Alexandre. *A leitura do intervalo*. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitulista*. 11. ed. México: Siglo Veintiuno, 1990.
- BENJAMIN, Walter. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. São Paulo: Iluminuras/EDUSP, 1993.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BERNARDO, João. *Dialética da prática e da ideologia*. São Paulo: Cortez; Porto: Afrontamento, 1991a.

_____. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991b.

BLANCHOT, Maurice. *Foucault como o imaginário*. Lisboa: Relógio d'Água, s/d.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRUNO, Lucia. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática. *Educação e sociedade*, ago. 1989.

BURKE, Edmund. *Uma investigação filosófica sobre a origem de nossas idéias do sublime e do belo*. Campinas: Ed. da Unicamp/Papirus, 1993.

BUYDENS, Mireille. *Sabara, l'esthétique de Gilles Deleuze*. Paris: J. Vrin, 1990.

CASTELLS, Manuel et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano, artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CESAR, Ana Cristina. *Inéditos e dispersos: poesia/prosa*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *A seus pés*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CHAVES, Ernani. *Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

COELHO NETO, José Teixeira. *Moderno pós-moderno*. Porto Alegre, L&PM, 1986.

CORTÁZAR, Julio. *Histórias de cronópios e de famas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *O jogo da amarelinha*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Campinas: Papirus, 1991a.

_____. *Foucault*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991b.

_____. *Gilbert Simondon: o indivíduo e sua gênese físico-biológica*. Tradução de Ivana Medeiros. Rio de Janeiro: Imago (O espírito das coisas), s.d.

_____. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *El anti-Edipo: capitalismo e esquizofrenia*. Barcelona: Paidós, 1985.

_____. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. v.1.

_____. _____. 1995b. v. 2.

_____. 1996a. v. 3.

_____. 1996b. v. 4.

_____. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DÍAZ, Esther. *Michel Foucault y los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto, [1993].

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988a. p. 99-106.

_____. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988b. p. 51-61.

DUFRENNNE, Mikel. *A estética e as ciências da arte: a arte e a ciência da arte nos nossos dias*. Amadora: Bertrand, 1982.

EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

ELIOT, Thomas Stearns. *Poesia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ELKAIM, Moni; STENGGERS, Isabelle. Do casamento dos heterogêneos. In: *Boletim de novidades*. São Paulo: Pulsional, 1994.

ENQUITA, Mariano. Educação e teorias da resistência. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 14, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 1989.

ERIBON, Didier. *Michel Foucault e seus contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ESCOBAR, Carlos Henrique (Org.). *Dossier Deluzza*. Rio de Janeiro: Hólon, 1991.

_____. (Org.). *Michel Foucault, o dossier últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Interdisciplinaridade, um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

FEHÉR, Ferenc et al. *Dialética de las formas: el pensamiento de la escuela de Budapest*. Barcelona: Península, 1987.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 17-34.

FERRY, Luc. *Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática*. São Paulo: Ensaio, 1994.

FICHTNER, Bernd. Metaphor and learning activity. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF ACTIVITY THEORY, 2., Lahti, s/ed, 1990.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação, 1500-1900*. 2. ed. São Paulo: Escuta: Educ, 1994.

FINGER, Mathias. *Biographies et herméneutique*. Montreal: Fac. Educación Permanente, 1984.

- FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995.
- FOSTER, Hal (Ed.). *The anti-aesthetic: essays on postmodern culture*. Seattle: Bay Press, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Setenta, [1988a].
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1988b.
- _____. *El pensamiento del afuera*. 3. ed. Valencia: Pre-Textos, 1993a.
- _____. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993b.
- _____. *História da sexualidade (1): a vontade de saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.
- _____. *História da sexualidade (3): o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985b.
- _____. *História da sexualidade (2): o uso dos prazeres*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *La arqueología del saber*. 15. ed. México: Siglo Veintiuno, [1991a].
- _____. *Tecnologías del yo. 2. ed.* Barcelona: Paidós, 1991b.
- _____. *O que é um autor*. [S.l.]: Vega, 1992.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maguázel*. Porto Alegre, 1980.
- GUATTARI, Félix. *Caosmos, um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *As três ecologias*. Campinas: Papiрус, 1990.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. B. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, Vozes, 1993
- HEGEL, Wilhelm Friedrich. *Estética (2): o belo artístico ou o ideal*. 3. ed. Lisboa: Guimarães, [1983].
- _____. *Princípios da filosofia do direito*. 4. ed. Lisboa: Guimarães, 1990.
- HELLER, Ágnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. 3. ed. Barcelona: Península, 1991.
- HOLLANDA, Heloisa B. (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- HOSKIN, Keith. Foucault a examen. In: BALL, Stephen J. (Org.). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993. p. 61-80.
- JAEGGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Herder, s.d.

- JAMESON, Frederic. *O inconsciente político: a narrativa como ato socialmente simbólico*. São Paulo: Ática, 1992.
- JOSSO, Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. A educação do educador: a pedagogia respondendo às paixões. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994a. p. 107-130.
- _____. *Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador "on the road"*. São Paulo: Pioneira, 1994b.
- KANT, Emmanuel. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime: ensaio sobre as doenças mentais*. Campinas: Papirus, 1993a.
- _____. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense, 1993b.
- KAPLAN, E. Ann (Org.). *O mal-estar no pós-modernismo: teorias, práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- KLEIN, Julie. *Crossing boundaries: knowledge, disciplines and interdisciplinarity*. Detroit, Wayne State Univ, s/d (mimeo)
- _____. *Interdisciplinarity: history, theory and practice*. Detroit: Wayne State Univ, 1990.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura, 1983.
- _____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- LENOIR, Yves. *L'interdisciplinarité dans l'intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire: réalité et utopie d'un nouveau paradigme*. Sherbrooke: LARIDD/Univ. Sherbrooke, 1995.
- LIVINGSTONE, David W. e outros. *Critical pedagogy and cultural power*. New York: Bergin & Garvey, 1987.
- LYOTARD, Jean-François. *Lições sobre a analítica do sublime*. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze e a filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- MORIN, Edgar. *Regards transdisciplinaires. Rencontres Transdisciplinaires*, Paris: Ciret, n. 2, jun. 1994.
- NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- ONFRAY, Michel. *A escultura de si: a moral estética*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- PALMADE, Guy. *Interdisciplinaridad e ideologias*. Madrid: Narcea, 1979.
- PEREIRA, Marcos Villela. Educação estética & interdisciplinaridade. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, SMED/PMIPA, 9, p. 74-83, dez. 1995.
- _____. Educação estética e interdisciplinaridade: de como uma levou à outra. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p. 135-146.

_____. Educação estética e subjetividade. In: VIEIRA DA CUNHA, Suzana (Org.). *Arte-Educação e a construção do cotidiano*. Porto Alegre: CCMQ, Bagé, EDUCamp, 1996. p. 23-42.

_____. Identidade, diferença e produção de subjetividade: uma reflexão sobre amor e restos Humanos. In: JORNADA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 2., 1996, Pelotas. *Anais...*. Pelotas: FAE/UFPel, 1996. p. 13-29.

_____. Michel Foucault e a questão do conhecimento. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 4, n. 5, dez. 1995. p. 107-130.

PEREIRA, Marcos Villela; MEDEIROS, Rita de Cássia Tavares. Uma abordagem interdisciplinar na formação de professores para as séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17., Caxambu. *Anais...*. Caxambu: ANPED, 1994. Mimeografado.

PEREIRA, Marcos Villela et al. Construindo um objeto interdisciplinar na prática de ensino de primeiro grau - séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16., Caxambu. *Anais...*. Caxambu: ANPED, 1993. Mimeografado.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a autoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 63-77.

_____. *Vie des histoires de vie*. Montreal: Fac. Educación Permanente, 1980.

PINEAU, Gaston; MARIE-MICHÈLE. *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montreal: Albert Saint-Martin; Paris: Edilig, 1983.

PROUST, Joelle. A interdisciplinaridade nas ciências cognitivas. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 113, abr./jun. 1993.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

RICHTER, Frederico. *A metáfora e as representações virtuais na música*. Santa Maria: UFSM, 1996 (mimeo).

RICOEUR, Paul. *La métaphore vive*. Paris: Seuil, 1975.

_____. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. In: SACKS, Sheldon (Org.). *Da metáfora*. São Paulo: Educ: Pontes, 1992. p. 145-160.

_____. *The rule of metaphor: multi-disciplinary studies of the creation of meaning in language*. Toronto: Univ. Toronto Press, 1993.

ROLNIK, Suely B. A diferença no divã: uma perspectiva ético/estético/política em psicanálise. In: FÓRUM BRASILEIRO DE PSICANÁLISE, 3., Belo Horizonte, 1994a. Mimeografado.

_____. *Algumas cartografias do transhumano no homem*. São Paulo: PUC-SP, 1995a. Mimeografado.

_____. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

_____. *Esboço de uma cartografia da prática analítica no contemporâneo*. São Paulo: PUC-SP, 1995b. Mimeografado.

_____. Lygia Clark e a produção de um estado de arte. *IMAGENS*, Campinas, n. 6, 1995d.

_____. *Lygia Clark e o singular estado de arte sem arte*. São Paulo: PUC-SP, 1994b. Mimeografado.

_____. *O mal-estar da diferença*. São Paulo: PUC-SP, 1995c. Mimeografado.

_____. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo: NEPS/PEP/PC/PUCSP, v. 1, n. 2, p. 241-252, set./fev. 1993.

ROSENFELD, Denis L. *Política e liberdade em Hegel*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SACKS, Sheldon (Org.). *Da metáfora*. São Paulo: Educ: Pontes, 1992.

SANTAELLA, Lucia. *Estética: de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994.

SANTAELLA, Lucia. *A percepção: uma teoria semiótica*. 2. ed. São Paulo: Experimento, 1998.

SCHAPIER, Eva. *Prelude to aesthetics*. Londres: Unwin Hyman, 1968.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SIMONDON, Gilbert. *O problema da individuação*. Rio de Janeiro: Imago (O espírito das coisas), s/d.

_____. *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris: PUF, 1989.

SOUZA DIAS. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamento, 1995.

SUZUKI, Márcio. Introdução. In: SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 1990. p. 9-23.

TAYLOR, Charles. *Hegel and modern society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

ULPIANO, Cláudio. *A estética deleuziana*. São Paulo, 22/11/93 (mimeo).

VARELA, Francisco J. *Autonomie et connaissance: essai sur le Vivant*. Paris: Seuil, 1989.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris: Seuil, 1993.

WEBER, Tadeu. *Hegel: liberdade, estado e história*. Petrópolis: Vozes, 1993.

WILLIS, Paul. *Common culture: symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Buckingham: Open Univ. Press, 1990.