UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIO GROPPA AQUINO

DOCÊNCIA, PODER E LIBERDADE:
DOS PROCESSOS DE GOVERNAMENTALIZAÇÃO
À POTÊNCIA DE EXISTIR NAS ESCOLAS

SÃO PAULO

2009

JULIO GROPPA AQUINO

DOCÊNCIA, PODER E LIBERDADE:
DOS PROCESSOS DE GOVERNAMENTALIZAÇÃO
À POTÊNCIA DE EXISTIR NAS ESCOLAS

TESE APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA PARCIAL DO CONCURSO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE LIVRE-DOCENTE JUNTO AO DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.1 Aquino, Julio Groppa
A657d Docência, poder e liberdade : dos processos de governamentalização à potência de existir nas escolas / Julio Groppa Aquino. São Paulo : s.n., 2009.
210 p.

Tese (Livre - Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Foucault, Michel, 1926-1984 2. Docência 3. Poder 4. Liberdade 5. Governamentalidade 6. Escrita

AGRADECIMENTOS

A Adriano Peris, Alexandre Bocuto, Amauri Coppini, Ana Teixeira, André Gimenes, Andrea Pimentel, Andrea Ponte, Belmira Bueno, Carlos Manoel Pires, Carlos Rubens Costa, Cecília Hanna Mate, Claudenice Rovere, Cláudia Calixto, Cláudio Lísias, Daniela Takara, Danilo Camargo, Denise Trento, Dinho Olivotti, Elisa Vieira, Elisabeth Braga, Esperanza Tremosa, Fábio Zanoni, Flávia Merigue, Flávia Schilling, Gisela do Val, Igor Bonin, Jorge Ramos do Ó, Luciana Nogueira, Luis Antonio Baptista, Luiz Fuganti, Marcelo Rito, Márcia Willy, Marilise Rossato, Marta Kohl de Oliveira, Marta Picchioni, Paola Lopes, Paulo Celestino, Paulo Rossi, Ricardo Carnicelli, Rita Ferreira, Roberta Blaya, Rosely Sayão, Sandra Benedetti, Sandra Corazza, Sandra Francisco, Sérgio Alves, Teresa Rego e Thomas Stark, pela prontidão aos encontros.

Em especial, a Adélia Pasta, Cintya Ribeiro, Mônica Mussi e Sônia França, também pela intercessão de idéias, sem o que este trabalho não existiria.

Por fim, ao Peca Andrade, pela amizade capaz de cortar o tempo e o espaço.

RESUMO

O presente trabalho tem o propósito geral de dar a conhecer, de modo ensaístico, o percurso intelectual de seu autor, por meio da seleção, da reapropriação e, em certa medida, da transfiguração de parte dos seus escritos produzidos na última década e meia. Assim, o texto que ora se oferta foi estruturado de acordo com três blocos argumentativos, incluindo desde algumas reflexões gerais sobre determinados vetores temáticos que atravessam as relações entre os protagonistas escolares, passando pela formulação analítica de um diagrama geral das forças que governam as existências aí levadas a cabo, até a propositura de um continente ético-estético para os modos de vida escolares; donde o estudo ter como objeto de problematização as relações imanentes entre poder e liberdade no perímetro educacional e, em particular, nas práticas docentes. Tal estruturação textual teve também o intuito de formular uma plataforma específica para os estudos foucaultianos na educação, apontando para um intervalo teórico preciso – entre o segundo e o terceiro domínios da obra de Michel Foucault –, dedicado à problematização da governamentalidade. Um intervalo ruidoso, prenhe de possibilidades de apropriação e, portanto, território propício à aventura intelectiva, à propulsão ao impensado. Trata-se, assim, de orbitar em torno do ponto exato de confluência das noções de poder e de liberdade: porta de entrada para o tangenciamento do trabalho ético, assim como o entende o pensador francês. Desse modo, o presente trabalho consiste num conjunto de reflexões marcadas por certas instabilidade e descontinuidade, advindas, por sua vez, de um caminho intelectivo sem pontos de chegada, mas apenas de virada, posto que sempre em movimento; daí seu traçado irregular, provisório e inacabado. O resultado é uma trama de discussões que se esforça por oferecer uma mirada caleidoscópica sobre determinados movimentos distintivos das práticas escolares em curso, bem como uma resposta vitalista, intensiva e corajosa ao que ali se passa. Se, como propõe Foucault, o objetivo exclusivo do pensamento é o da crítica radical sobre aquilo que temos nos tornado e feito tornar, que este trabalho possa, então, ser apropriado como ocasião para uma interpelação inclemente dos horizontes escolares atuais e, quem sabe, para sua reinvenção radical.

Palavras-chave: docência; governamentalidade; escrita; Michel Foucault

ABSTRACT

This work has the general purpose of portraying, in an essayistic way, the intellectual journey of its author, through the selection, the reappropriation and, to some extent, the transfiguration of his writings produced in the last one-and-a-half decades. Thus, the text was structured according to three argumentative blocks, including some general reflections on certain thematic vectors that permeate the relationships among the school protagonists, an analytical formulation of a general diagram of the forces that govern the lives carried out there, and, at last, the proposition of an ethical-aesthetic grounds for school living. In this sense, the study problematizes the immanent relations between power and freedom in the educational sphere and, particularly, in teaching practices. Such textual structure also had the aim of formulating a specific platform for foucauldian studies in education, pointing to a precise theoretical interval – between the second and third domains of Michel Foucault´s work – dedicated to the problematization of governmentality. A noisy interval, full of possibilities of appropriation and, therefore, a propitious territory for intellectual adventure, for propulsion to the unknown. The argumentation orbits around the exact point of confluence of the notions of power and freedom: gateway to the approach to the ethic work, as Foucault proposes it. Thus, this work consists of a set of reflections marked by certain instability and discontinuity, arising, in turn, from an intellectual path without arrival points, but just turning points, since always in motion; hence its irregular, provisional and unfinished layout. The result is a set of discussions that strives to offer a kaleidoscopic view on certain distinctive movements of current school practices, as well as a vital, intensive and courageous response to whatever events those school practices are undergoing. If, as Foucault suggests, the sole purpose of thinking is the radical critique of what we have become and have made others to become, may this work then be appropriated as an occasion for inclement interpellation of current school practices and, perhaps, for its radical reinvention.

Key words: teaching; governmentality; writing; Michel Foucautl

SUMÁRIO

I – Itinerários da escritura 2

II – Um modo outro de problematização das relações escolares

Mapeando lugares e deslocamentos 9

O *pathos* discente e a danação do educador 19

A deserção educativa e o ato indisciplinado 29

O estado de sítio da educação nacional 36

A autoridade docente no fio da navalha 41

III – Educação e processos de governamentalização

Uma potência guerreira de pensar 57

Para além da cisão disciplina *versus* controle 66

A governamentalidade e a díade poder-liberdade 76

Da disciplinarização à governamentalização escolar 86

O totalitarismo psico-pedagogizante 93

IV – A docência e os trabalhos da liberdade

Reinventando o *ethos* docente 114

A amizade como arte geral do encontro 129

Cuidado de si, escrita de si 140

Transfigurações da escrita: uma experiência 148

A escrita-artista: arrebentações 160

Referências 180

Bibliografia consultada 186

Anexo 190

I – ITINERÁRIOS DA ESCRITURA

Eu queria que as palavras [...]
atravessassem muros,
fizessem saltar fechaduras,
abrissem janelas.
Michel Foucault

Roland Barthes, em um de seus textos mais memoráveis, intitulado *Escritores, intelectuais, professores*, dimensiona com acuidade a relação instável entre esses três personagens sociais. Para ele, não haveria necessariamente incompatibilidade entre a linguagem dos dois últimos, ao passo que o primeiro estaria separado dos demais. Isso porque "a escritura começa onde a fala se torna impossível" (2004b, p.395).

Em seguida, situa determinadas injunções entre os lugares de professor e de escritor, e entre este e o de pesquisador. No primeiro caso, a fala é instantânea e, ao mesmo tempo, definitiva, posto que privada do princípio da rasura inerente à escrita. Sua possibilidade corretiva seria a tartamudez, segundo uma distensão infinita. Algo semelhante faz Deleuze afirmar, em seu *Abecedário* (2005), que "escrever é limpo e falar é sujo", sem com isso pressupor que haja uma relação de prevalência entre um e outro.

Com relação às posições de pesquisador e de escritor, Barthes é preciso ao apontar que "a 'pesquisa' é então o nome prudente que, sob a imposição de certas condições sociais, damos ao trabalho de escritura" (ibid., p.393).

Para ele, a pesquisa, investigue o que investigar, não pode jamais relegar ao segundo plano seu estatuto de linguagem. Ela será produção textual, invariavelmente. Mais ainda, a meu ver, no caso das ciências humanas e, em particular, no campo educacional, uma vez que o que aí se produz são artifícios escriturais tão-somente.

Para tanto, seria equivocado supor que entre docência, pesquisa e escrita houvesse uma linha causal ou um prolongamento natural. Longe disso. Se algo se passa entre elas, trata-se, no limite, de uma descontinuidade estratégica e, decerto, alguma convocação recíproca.

Eis aqui, pois, uma das marcas de nascença deste trabalho: ele situa-se precisamente na confluência de três funções distintas, concomitantes e, ao mesmo tempo, indissociáveis. Melhor dizendo, certa confusão de fronteiras quanto aos lugares

enunciativos é sua condição intrínseca, adepto que é de uma dispersão nem contingente, nem acidental, mas perene e necessária.

Disso derivaria um predicado distintivo das modalidades de escrita/pesquisa educacional que pleiteassem não apenas um lugar ao sol acadêmico, mas, sobretudo, alguma gratuidade e performatividade: a primazia do encontro pedagógico como substrato da manufatura textual, desde que levado a cabo não como militância de uma causa transcendente qualquer, mas como exercício intensivo de uma prática que desafia determinações de múltiplas ordens, altera destinos já traçados, transforma vidas indelevelmente.

Se assim reputado o trabalho educacional, um condicionante da escrita/pesquisa aí levada a cabo firmar-se-ia de largada: a irredutibilidade do acontecimento pedagógico como seu referente basal, tendo a sala de aula como paisagem do pensamento e as relações que aí se estabelecem como o movimento que se lhe atribui. Matérias de vida.

No que se refere à formação de professores, campo empírico das idéias aqui desdobradas, a sala de aula se firmará como experiência fundadora. Isso porque, em outros campos de formação, as aulas definem-se mais como um mirante por meio do qual se faz professar certo objeto de conhecimento alhures. Procede-se a fim de que determinado domínio discursivo particular se coloque em movimento; movimento disparado pela narrativa do professor e que tem como finalidade a promessa de (re)apropriação de um objeto abstrato, alhures e sempre ausente. Uma relação de nítida exterioridade, portanto. Quando se trata da formação de professores, ao contrário, a sala de aula torna-se figura e fundo do mundo ali anunciado. Está-se, enfim, na toca do lobo. Ou melhor, é-se duplamente toca e lobo.

Mais especificamente, nesse tipo de encontro, professores e alunos encontram-se encharcados pela concretude daquilo que os faz serem quem são e quem porventura serão – esse acontecimento sem futuro, sempre contingente e artesanal que é a docência. Daí as interrogações constantes do campo, seu caráter inexoravelmente aberto, inconcluso, laboratorial.

Desta feita, seria necessário reconhecer que os escritos que pleiteiam a chancela de pesquisa educacional haveriam de ter o próprio encontro entre professor e aluno como fonte e, ao mesmo tempo, como alvo. Mais ainda, o ato de sempre conjugado escrever/pesquisar implicaria fazer confluir seus aportes fáticos na superfície mesma do dizer. Uma escritura não representacional, pois, que se recusasse a falar sobre as coisas educacionais, mas que lhes permitisse falarem por si sós, ou, mais radicalmente ainda,

que fosse capaz de lhes conferir uma razão inventiva. Coisas cujas existências decerto não querem ser descritas, mas, no limite, insistir por algum tempo no mundo, a fim de se metamorfosearem em outras tantas. Uma escrita-coisa-em-mutação, em outros termos.

Assim compreendida e efetuada, a escrita consistiria na própria materialização do trabalho investigativo no campo educacional, sempre lastreada pela *experiência* docente, tal como a concebe Larrosa: nem informação, nem opinião, nem velocidade, nem excesso de atividade, mas aquilo que nos afeta, "[...] que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma ou nos transforma" (2004, p.163). Acrescente-se: uma experiência intransferível, irreproduzível, até certo ponto indiscernível e sempre pronta a se refazer. Uma experiência baseada na prontidão ao encontro com o outro, sobre cuja superfície poder e liberdade irmanam-se, distinguem-se e embatem-se sem cessar.

Não obstante a potência desse modo de escrita, a opção por uma escritura de cunho retrospectivo tem seus custos. O mais alto deles é o enfrentamento com as fantasmagorias do já dito. Se partirmos do pressuposto de que os escritos contêm um germe de excrescência, uma vez que se despregam daquele que os gesta para nunca mais a ele retornarem, defrontar-se novamente com eles é ocasião de pronunciado desassossego e de nenhuma reconciliação.

Os escritos são crias da escrita e, ao mesmo tempo, seus algozes. Congelados no tempo, eles findam por se opor à força seminal do ato de escrever, constrangendo-o, plasmando-o no já dito, esterilizando-o, enfim. Um banquete matricida, se se quiser.

Para que seja possível se haver com tal tragicidade imanente ao tipo de escrita aqui em questão, de modo que não seja necessário recorrer a uma tartamudez infinita semelhante à de que fala Barthes, torna-se imperativo um estranhamento radical em relação ao que se escreveu, fazendo-o vergar a tal ponto que não apenas não obstaculize a emergência do novo, mas que se preste exatamente a germinar mais escrita, outra escrita. Trata-se, portanto, de inverter a correlação formal que há entre ambos. Uma operação incerta e traiçoeira, cujo risco maior é o de redundar numa espécie de grau zero expressivo. Nem tagarelice, nem sussurro, mas um silêncio abismal. Cristalino, soberbo, intocável, perene.

Acossado pelo grau de dificuldade da empreitada, a qual veta qualquer possibilidade de reposição mecânica do escritos a fim de neles imputar alguma continuidade subjacente ou evolução desejável, achei por bem tomá-los, no limite, como

resíduos textuais, ou seja, como pontos ora de passagem, ora de ancoragem de um itinerário nada mais que errático, marcado por escolhas circunstanciais e adventícias, jamais por sobredeterminações forçosas.

Coube-me, assim, operar uma reescritura autofágica, a fim de angariar outra inteligibilidade sobre meu percurso de pensamento. Um homem dobrado sobre si mesmo, guerreando contra aquilo que já não pensa, ou melhor, que pensa não mais pensar, mesmo sem ter o domínio exato daquilo que passou a pensar.

Isso significa que, em vez de operar uma escrita de estilo compilatório nos moldes tradicionais, optei por me lançar numa espécie de vôo cego entre os escritos pretéritos, subtraindo deles o que me interessava, redimensionando o que ainda me tocava e descartando aquilo que me pareceu demasiado datado, irrelevante ou mesmo equivocado aos meus olhos presentes. E não se tratou de pouca coisa, devo reconhecer.

Além disso, ao tomar o próprio percurso motivado em recompor não o seqüenciamento, mas o absurdo dos próprios passos, é preciso ter em mente que fazê-lo implica colocar-se à beira de precipícios. Se, por um lado, a inconstância e a imprevisibilidade constituem os maiores riscos da empreitada, por outro, a potência desse tipo de procedimento residiria exatamente na abertura ao encontro com experiências não previstas outrora e vagamente esboçadas agora, forçando-nos a atentar para aquilo que, nos termos de John Lennon, se nos passa enquanto estamos preocupados fazendo outros planos: em uma palavra, a *vida*.

Trata-se do inextricável movimento de diferença e de variação que uma escritura não cativa das convenções do gênero acadêmico *stricto sensu* faculta e, ao mesmo tempo, exige de todo aquele que por ela envereda, desde que tome a si mesmo como nada além do que um amontoado de carne, ossos e alguma coragem – a matéria única de que todos somos feitos.

Tendo em mente tais pressupostos gerais, o presente trabalho tem o propósito geral de dar a conhecer, de modo ensaístico, meu percurso intelectual a partir da pesquisa de doutorado encerrada em 1995 até os estudos mais recentes. Trata-se da seleção, da reapropriação e, em certa medida, da transfiguração de parte dos escritos produzidos na última década e meia.

O texto que ora se oferta foi estruturado de acordo com três blocos argumentativos articulados, incluindo desde algumas reflexões gerais sobre determinados vetores temáticos que atravessam as relações entre os protagonistas escolares, passando pela formulação analítica de um diagrama geral das forças que

governam as existências aí levadas a cabo, até a propositura de um continente ético-estético para os modos de vida escolares; donde o estudo ter como objeto de problematização as relações imanentes entre poder e liberdade no perímetro educacional e, em particular, nas práticas docentes. Tal estruturação textual teve também o intuito de formular uma plataforma específica para os estudos foucaultianos na educação.

O léxico define o vocábulo *plataforma* de variadas maneiras, não coincidentes, inclusive. Dentre elas, algumas nos são de particular interesse: estrado nas extremidades de veículos por onde entram e saem passageiros e cargas; rampa de lançamento de projéteis; programa político anunciado por candidato a cargo eletivo; espécie de terraço; tipo de solado de calçados; construção militar sobre a qual se assentam canhões; padrão de processo operacional na informática.

Se tomadas literalmente, todas as definições acima poderiam ser consideradas afeitas ao que aqui pretendo. A escritura ofertada pode facilitar o trânsito do leitor, seja de entrada nas temáticas abordadas, seja de abandono definitivo delas; pode projetá-lo a paragens não conhecidas, ou tão-somente servir de apoio à retomada de modos já idos de pensar; pode guerrear contra formas consagradas de agir ou, ao contrário, forjar acontecimentos sem caracterização precisa; pode, enfim, ser um lugar gerador, de descanso, de conservação ou, então, de expropriação. Ou nenhum deles.

Seja o que se fizer com o que aqui se propõe, o desfecho me restará sempre incógnito – prerrogativa de quem lê, sentença de quem escreve. Trata-se da regra capital de um jogo sem cartas marcadas com um tipo não especificado de leitor, tomado como uma potência informe ou, quiçá, um parceiro ainda por vir.

Do ponto de vista das idéias, o trabalho propõe-se a trafegar num intervalo teórico preciso: entre o segundo e o terceiro domínios da obra de Michel Foucault, dedicado à tematização da governamentalidade. Um intervalo ruidoso, prenhe de possibilidades de apropriação e, portanto, território propício à aventura intelectiva, à propulsão ao impensado – ao gosto foucaultiano, diga-se de passagem. Trata-se, pois, de orbitar em torno do ponto exato de confluência das noções de poder e de liberdade: porta de entrada para o tangenciamento do trabalho ético, assim como o entende o pensador francês.

Arriscar-se a fazê-lo representaria, em última instância, também um tributo ao desconcerto, ao assombro e ao maravilhamento que provam aqueles que se dedicam às idéias foucaultianas com algum afinco e, ao mesmo tempo, com deliberado

desprendimento. Sem este, elas nada valem. Cumpre, pois, tomar Foucault na mesma chave que ele atribui à autoria: rarefação, apagamento, e então, elisão.

Ademais, o pensador oferece-se como um intercessor que solenemente nos dá suas costas, refratário que é a qualquer clamor de ascendência, de servidão cognitiva, de existência intelectual de segunda mão. Daí que, na companhia pontual que oferece, a solidão é inexorável. Inexorável para a invenção de formas potentes de pensamento, de escrita e de vida; as duas primeiras como materialização possível da última.

Desta feita, não pretendi nem retomar exaustivamente os conceitos foucaultianos, muito menos comentá-los em seus pormenores, mas apenas efetivar uma interlocução estratégica com alguns deles, os quais constituem as linhas ora de inspiração, ora de sustentação do presente trabalho. Espero, assim, poder evidenciar, com algumas suficiência e adequação, um percurso próprio do pensamento, o qual não se deu sem hesitação e deslocamentos, mas, creio, também com singularidade e pertinência.

Recorrendo a Fernando Pessoa, para que seja possível encontrar a grande beleza do rio-que-corre-pela-minha-aldeia, em detrimento da suntuosidade imemorial do Tejo, é preciso estar só ao pé daquele; é preciso também não pensar em nada. É o que aqui se passa, creio.

Desse modo, o presente trabalho finda por consistir num arco de reflexões marcadas por certas instabilidade e descontinuidade, advindas, por sua vez, de um caminho intelectivo sem pontos de chegada, mas apenas de virada, posto que sempre em movimento. Daí seu traçado irregular, provisório e inacabado.

Presumo, com isso, que o sentido de conjunto da escritura advenha da pluralidade de questões em foco e das respectivas articulações que se mostraram cabíveis, estas refratárias a uma dada noção de especialidade, hoje tão em voga e, a meu ver, insustentável quando se trata de operar no diapasão foucaultiano.

Do ponto de vista formal, o universo textual próprio – sobre o qual me debruço mais uma vez, agora com as lentes do presente – compreende, além das fontes bibliográficas tradicionais, outras de cunho literário e cinematográfico, tomadas como modos potencialmente adversativos de pensar.

O resultado, quer me parecer, é uma trama de discussões que se esforça por oferecer uma mirada caleidoscópica sobre determinados movimentos distintivos das práticas escolares em curso, bem como uma resposta vitalista, intensiva e corajosa ao que ali se passa. Poder e liberdade cruzados no ato docente, mais uma vez.

Se, como propõe Foucault, o objetivo exclusivo do pensamento é o da crítica radical sobre aquilo que temos nos tornado e feito tornar, que este trabalho possa, então, ser apropriado como ocasião de interpelação inclemente e, quem sabe, de reinvenção radical dos horizontes escolares atuais.

II – UM MODO OUTRO DE PROBLEMATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLARES

MAPEANDO LUGARES E DESLOCAMENTOS

No início da década de 1990, José Mário Pires Azanha já apontava uma dupla marca da produção acadêmico-educacional brasileira que parece ecoar nas atuais modalidades de pesquisa da área: de um lado, um afã cientificista, baseado numa aposta no progresso tecnológico como redenção dos males educacionais por meio do emprego de procedimentos de ensino supostamente mais adequados e eficazes, desembocando no praticismo pedagógico; de outro, a partir de uma forte motivação politizante entremeada ao que o autor denomina indigência descritiva, um apego a análises denunciadoras das contradições educacionais do país, redundando no abstracionismo pedagógico, designado por Azanha como um modo de ajuizar o estado de coisas na educação que "tenta dar conta do real, não a partir de um princípio, mas instalando-se nele e desprezando a própria realidade, como se 'a verdade fosse uma moeda cunhada'" (1992, p.51).

Para além da encruzilhada praticismo/abstracionismo, o autor convocava os estudos voltados à cotidianidade escolar como uma tendência promissora de conceber e de efetivar o trabalho investigativo na área, sem que isso significasse obrigatoriamente um aval de véspera às pesquisas com esse timbre. A seu ver, o divisor de águas seria a coerência descritivo-explicativa do estudo, e não sua afiliação formal, tanto menos seus fins pragmáticos ou suas intenções de desvelamento ideológico.

Algo semelhante, a meu ver, parece ocorrer com os estudos que se dedicam à interface psicologia/educação.

É bem conhecida a atmosfera de ambigüidade que atravessa – seja na pesquisa, seja na empiria – as relações entre os campos psicológico e educacional, este quase sempre tomado como uma espécie de canteiro de obras daquele, isto é, como zona livre para a aplicação das diferentes formulações de teor psi. Do ponto de vista analítico, mais apropriado seria supor que há entre ambos, em especial a partir das últimas décadas, uma tentativa de colonização das coisas educacionais pelos discursos psicológicos.

E dois são os modos dominantes que consubstanciam tal movimento: de um lado, a psicologia educacional, munida de um arsenal de conceitos ditos científicos, os quais se propõem a *descrever os processos de aquisição cognitiva* e, assim, qualificar a ação do docente, auxiliando-o a se aprimorar tecnicamente; de outro lado, a psicologia escolar, mormente de orientação crítica, munida de um arsenal de conceitos sensivelmente distintos dos da vertente anterior, mas ainda disposta a auxiliar o educador a se aprimorar, por meio do *esclarecimento acerca dos processos de dominação* subjacentes aos procedimentos pedagógicos tradicionais.

Temos, no primeiro caso, a ascensão de uma psicologia cativa da didática e, como desdobramento, a consolidação de uma pedagogia psicologizada; algo particularmente valorizado no cenário escolar contemporâneo. No segundo caso, temos a politização partidarizante do campo pedagógico e, como desdobramento, o ofuscamento da especificidade institucional escolar, visto que a escola, em suas funções e propósitos tidos como reprodutivistas, não se distinguiria substancialmente de outros dispositivos sociais afins.

Em ambos os casos, o saldo de tais investidas seria a sujeição dos fenômenos pedagógicos à camisa-de-força de objetos e relações teóricas exógenos a eles, nublando-se a especificidade da ação escolar, bem como seus efeitos sempre incógnitos.

Ademais, é necessário relembrar o fosso que se interpõe entre as esferas teórica e empírica como saldo das análises, uma vez que, nos dois casos, as assertivas dos teóricos parecem emanar não das irredutibilidades do corpo-a-corpo institucional, mas do jargão teórico-técnico das especialidades; como se as práticas escolares devessem, de alguma forma, se ajustar ao universo conceitual subjacente àqueles pontos de vista conceituais, marcados, cada qual a seu modo, por uma idealização excessiva dos fazeres escolares.

Como alternativa a esses dois modos prevalentes de conceber as relações entre psicologia e educação, firmou-se a mim outro tipo de enquadre analítico, o qual permitiu tangenciar a tessitura mesma da dimensão institucional que preside os fazeres escolares, resguardando-lhes sua singularidade: a psicologia institucional, em sua versão proposta por Marlene Guirado (1995, 1987).

O disparador de tal movimento de pensamento pode ser situado junto à minha tese de doutorado, defendida junto ao Instituto de Psicologia da USP em 1995 e publicada no ano seguinte na forma de livro.

Ali, tratou-se, *grosso modo*, de abdicar da pretensão de uma leitura totalizadora (quer de ordem sociologizante, quer de ordem psicologizante) da relação professor-aluno, matizando-a de acordo com sua configuração propriamente institucional.

De acordo com a maioria dos estudos anteriores então revisitados, os lugares constitutivos de professor e de aluno eram quase sempre representados como polaridades já constituídas, e não em permanente reconstituição. Perdia-se, com isso, o caráter iniciático que as práticas institucionais carregam em seu bojo.

Disso decorre que a análise do material discursivo – depoimentos de docentes e de alunos de diferentes contextos e níveis de ensino – não visou a uma suposta sobredeterminação de um pólo ao outro da relação, e nem a uma suposta linearidade entre eles, mas às implicações de um mesmo esquadro institucional que os entrelaçava e, ao mesmo tempo, os ultrapassava.

Outro ponto de incongruência em relação aos estudos disponíveis referia-se ao cunho doloso das formulações, nas quais quase sempre se atribuía ao professor a responsabilidade única pelos descaminhos da relação. Ele seria, na maior parte do tempo, o algoz (e, às vezes, a vítima) dos descaminhos delatados pelos autores.

As propostas teóricas de compreensão da relação professor-aluno em voga, quando não se resumiam à culpabilização do professor, acabavam apregoando uma suposta equilibração ou supressão das diferenças constitutivas dos lugares docente e discente, com vistas a uma melhor *performance* de ambos. Evitava-se a idéia de confronto a todo custo. Dessa forma, a relação acabava sendo significada como algo desterrado, desencarnado de seus determinantes institucionais, e alocada imaginariamente de acordo com o crivo parcial e preestabelecido que sobre ela se alojava.

Em contrapartida, segundo a análise dos depoimentos dos protagonistas escolares, a relação professor-aluno parecia comportar um sentido quase bélico, isto é, um intenso jogo de forças ativas e reativas com vistas à planificação da conduta alheia. Aqui, nada havia de placidez ou completude. Assim, o cenário escolar e suas cenas constitutivas pareciam pautar-se em nítidos esquemas de (contra-)controle das atitudes alheias, os quais variavam de acordo com cada etapa da escolarização.

Pôde-se concluir, então, que a subjetividade produzida nas práticas escolares portava traços de um caráter essencialmente normalizado/normalizador, o que valia tanto para professores quanto para alunos; instaurando-se, assim, uma dupla-mão disciplinarizante na relação professor-aluno.

Em certo sentido, a escola imaginada por seus protagonistas e seus teóricos teria como finalidade última a edificação de uma espécie de assepsia moral que, por sua vez, capacitasse o sujeito para o conhecimento, para a profissão ou para a vida; o que despontava como algo inverossímil e, portanto, insustentável.

Outrossim, as práticas escolares analisadas pareciam desdobrar-se, no plano discursivo, em torno de objetivos demasiado ostensivos e/ou redentores. Uma escola, por um lado, apoteótica e, por outro, claudicante; avesso e direito da mesma imagem. Talvez se devesse a isso o inegável fato de, muitas vezes, os discursos dos teóricos e dos protagonistas escolares evocarem insatisfação, descontentamento, quando não um excesso de críticas e de atribuição de culpa: frutos evidentes de um superávit de intenções retumbantes e de um déficit de possibilidades concretas; confundindo-se, assim, a atmosfera escolar com a de um estado de danação ou de calamidade.

O envolvimento com a abordagem institucionalista se me afigurou, de pronto, como a porta de entrada para uma análise mais orgânica e, certamente, mais afirmativa das relações escolares, apontando para o que lá se produzia, e não para o contrário.

Mais importante, ainda, é a atenção despendida, na perspectiva institucionalista, ao risco de psicologização das relações escolares subjacente ao espraiamento desenfreado de discursos normativos no *habitat* pedagógico, mormente quando, nas práticas cotidianas, se diagnosticam entre os alunos *problemas psicológicos* – essa enigmática expressão evocada aos quatro ventos e, amiúde, em situações de negligência pedagógica.

Sua fórmula é velha conhecida: mediante qualquer tipo de evento desestabilizador dos padrões normativos em vigor, recorre-se ao escrutínio não das variáveis conjunturais que o precipitaram, mas da índole psicológica dos implicados. E a tática do inquérito confessional tornar-se-á infalível.

A lógica do descrédito de véspera que embasa tal investida tem sua tradução escolar na adesão indiscriminada ao cientificismo psicologizante, o qual decreta a irredutibilidade de determinados pré-requisitos (orgânicos, cognitivos, afetivos, morais, sociais etc.) para o bom termo do trabalho escolar. Sem eles, a resolutividade pedagógica encontraria seu grau zero, e o alunado desviante, seu desterro educativo.

Aprendemos com os psicólogos educacionais que uma descontinuidade qualquer no desenvolvimento psicológico obstaculizaria, em maior ou menor grau, sua marcha natural. Sendo assim, o passado teria a função de ordenar o futuro, e o presente, a missão de reparar o passado, se necessário for. Daí a ânsia psico-pedagógica de inquirir

histórias pessoais, desbaratar desordens recônditas, corrigir rotas alteradas. Uma ânsia higienista, enfim.

Seu resultado, no entanto, é cortante: a estigmatização de um contingente crescente da infância e da juventude em situação de vulnerabilidade; aqueles mesmos alunos com os quais os profissionais da educação não mais se sentem capazes de se defrontar, mas que ali resistem apenas para assombrá-los.

No enfrentamento analítico proposto pela abordagem institucionalista, tratava-se de promover certa evidência do presente escolar a partir de seus movimentos interiores, seus interstícios, seus clamores pontuais. Portanto, nem o bem-estar pedagógico, nem o bem-fazer político, como os queriam as teorias explicativas correntes, mas tão-somente uma perspectiva de análise que permitisse conceber as práticas escolares como ocasião generativa de formas de vida sem destinação apriorística. Subjetividades, mais precisamente.

Com efeito, uma das premissas da abordagem institucionalista em psicologia é a de que *instituição* significa, antes de mais nada, sujeitos em relação produzindo/ praticando objetos, sujeitos constituídos no e constituintes do cotidiano de determinada prática social (GUIRADO, 1987). Disso decorre que as instituições caracterizar-se-iam, sobretudo, como vetores de subjetivação.

Nem o sujeito das estruturas cognitivas (como o quer a psicologia educacional), nem o das sobredeterminações macrossociais (como o entende a psicologia escolar), mas um *sujeito sempre institucional*, porque inexoravelmente tributário das práticas de poder/saber nas quais sua existência está pontualmente inserida.

Mussi assim o sintetiza: “[...] as formas de si experimentadas pelos indivíduos seriam sempre animadas pelas relações institucionais nas quais estão inseridos e pelos lugares discursivos que ocupariam em tais relações” (2000, p.11).

Daí não haver a possibilidade de conceber uma subjetividade apriorística, em abstrato, que se atualizaria de modo temporal e socialmente desenraizado. Ao contrário, a noção de sujeito institucional descreve uma dessubstancialização do plano psicológico *per se*, remetendo-o a uma derivação de tramas sociais concretas. Os lugares institucionais, pois, forjariam nossas formas de pensar, de sentir e de agir.

Disso decorre que as relações institucionais concretas passam a ser o foco de atenção quando nos dispomos a perscrutar os processos de subjetivação atrelados a dada prática social. A noção de sujeito passa, dessa forma, a implicar o lugar institucional a partir do qual ele pode ser regionalizado no mundo (sujeito sempre institucional,

portanto). Sujeito que só o é como efeito de uma equação institucional que requer um outro complementar (uma relação pontual, portanto). E, sendo assim, que ocupa um lugar determinado em relação a outrem (coadjuvante de uma relação institucionalizada, portanto). E que o faz sempre de modo singular. Ou seja, está inserido em uma relação, ocupa aí um lugar determinado, e nele se posiciona segundo uma maneira específica.

A título de exemplificação, não se pode afirmar algo peremptório sobre a *personalidade* ou a *identidade* de Maria ou de João se tomados como *individualidades* apartadas, *instâncias* ou *núcleos* psíquicos, mas sobre Maria como filha, como profissional, ou sobre João como amigo, como pai etc. O que se poderá supor, afinal, de ambos e de suas respectivas *essências*? A rigor, nada. Ou melhor, todo saber sobre eles implicaria as relações nas quais estão provisoriamente alocados, o que lhes propiciaria uma gama de atributos não lineares, não padronizados, não coerentes, inclusive. Daí as tantas possibilidades de subjetivação, sempre transitivas e multifacetadas.

Novamente, Mussi bem o define: "As modulações da subjetividade, de acordo com a Psicologia Institucional, estariam fortemente atreladas à prerrogativa de uma vivência relacional, mais especificamente a uma multiplicidade de formas" (ibid., p.12).

No que diz respeito à noção de sujeito, tal concepção implicará outro corolário, agora metodológico: *quando o sujeito fala, o lugar institucional discursa*. Isso significa que os conteúdos discursivos seriam suportados por lugares institucionais específicos. Daí o sentido do discurso remeter não ao que lhe seria supostamente interior e/ou anterior, mas ao contexto mesmo de sua enunciação, ou seja, nunca ao falante como seu responsável espontâneo, autônomo ou exclusivo.

Nessa perspectiva, sujeito e instituição configuram termos indissociáveis de uma mesma equação, já que eles "não mantêm entre si uma relação de intersecção, nem de tangenciamento ou pertencimento, causação ou sobredeterminação. O que existe entre eles é uma relação de mútua constituição, de mútua gênese" (RIBEIRO, 2001, p.49-50).

Sem tais premissas em mente, correr-se-ia o risco de conceber as relações institucionais como uma somatória de sujeitos sem enunciação, ou de enunciados sem sujeito, desembocando na concepção de instituição como um terceiro, uma instância abstrata e desencarnada, para além daqueles que a fazem.

Pois bem, atentar para a escolarização de modo não pragmático, nem utilitarista, mas como um acontecimento sociocultural multifacetado requer uma visão complexa e paroxística de seus efeitos, tomando-os não apenas como um conjunto de reveses, mas também como incessante novidade. De um lado, a instigante iniciação na vida pública e

nos mistérios do mundo que lhe é requisito; de outro, a rotina, as repetições, as regularidades que lhe são contingentes. No mesmo golpe, portanto, a ordem e a transgressão; o conhecimento reiterativo e o pasmo intelectual; poder e liberdade em confronto perpétuo.

Além disso, meu percurso investigativo me permite concluir que o cotidiano escolar desponta não como palco de minoridade técnico-científica – como o querem os discursos desenvolvimentistas – ou de ardis inconfessos – como reza boa parte dos estudos que o tomam no viés criticista –, ou, por fim, como estrutura social de (re)produção psíquica – como a supõe a perspectiva institucionalista, mas como lócus de imposição de modos de existência e, ao mesmo tempo, espaço de resistência e de criação; lugar onde, nos detalhes, se destilam o óbvio e a novidade, o veneno e seus antídotos.

Se é verdade que a abordagem institucionalista se ofereceu a mim como um solo indispensável para a análise de determinados problemas recorrentes das práticas escolares, é verdade também que meu olhar analítico foi cada vez mais hibridizado tanto por outras fontes teóricas quanto por focos de atenção variados.

Daí a aproximação paulatina, porém indelével ao referencial foucaultiano: uma perspectiva teórica deveras orgânica e operativa no que se refere à problematização da fabricação da subjetividade. Mais ainda, tornou-se evidente que a abordagem institucionalista figura, em última instância, como retroalimentação das próprias noções de instituição e de sujeito que se propõe a problematizar. Isto é, em que pese a tentativa de dessubstancialização do âmbito psíquico aí visada, um crivo essencialista parece persistir.

Embora de modo sensivelmente distinto às teorias psicológicas dominantes no cenário escolar, a abordagem institucionalista não estaria ilesa daquilo que Nikolas Rose deflagra quando aponta que as teorias da subjetividade se propõem a interpretar eventos que elas próprias "[...] ajudaram a produzir, eventos que elas plantaram ao longo de nossa existência, localizando-os em uma interioridade que elas próprias ajudaram a cavar" (1996, p.144). Assim, própria noção de instituição como lócus subjetivador poderia ser enquadrada numa mirada estruturalista.

Perseguindo o fato de que as análises foucaultianas "acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos" (2004b, p.296), torna-se imperioso abrirmos mão de qualquer noção de interioridade psicológica, seja ela matriciada aqui ou acolá. Ou seja, é preciso combater a todo custo a

noção estruturalista de sujeito, para além do invólucro de todo e qualquer *a priori*, seja ele mental, lingüístico, cognitivo, afetivo, social e também psíquico, com o que a abordagem institucionalista.

Assim, restaria tomar o enquadre institucional escolar não como continente, mas como maquinaria de uma ampla gama de técnicas de si, cuja mirada institucionalista parece não ser capaz de abarcar plenamente em seu escopo analítico.

Tratar-se-ia, pois, de situar a subjetividade em intrínseca relação às práticas históricas e culturais nas quais os indivíduos se posicionam a título de se fazerem reconhecer como entidades subjetivas. Isso significa que nos tornamos sujeitos à medida que podemos ser situados junto a um sem-número de relações de poder/saber materializadas nas práticas sociais correntes em determinado tempo histórico.

Se, nos últimos séculos, os ritos institucionais (leia-se, relações de poder/saber) designavam modos de subjetivação mais ou menos lineares, matriciados temporal e espacialmente nos processos de institucionalização, teríamos agora subjetividades essencialmente descentradas, voláteis, em reconstrução constante.

Tendo em vista as intensas transformações societárias das últimas décadas e, em particular, os processos de *desinstitucionalização* (DUBET, 1996, 1998) ou de *desregulamentação* (BAUMAN, 1998, 2001) das práticas socioculturais em curso, torna-se imprescindível levar em conta seu impacto nos processos de subjetivação contemporâneos. Some-se a isso a diluição das fronteiras entre espaço público e esfera privada.

Richard Sennett é o teórico que oportunamente caracterizou o tempo presente como aquele do declínio do homem público, redundando no triunfo das *tiranias da intimidade*. Segundo o autor, “o mundo dos sentimentos íntimos perde suas fronteiras; não se acha mais refreado por um mundo público onde as pessoas fazem um investimento alternativo e balanceado de si mesmas” (1988, p.19).

É notório que grande parte das instituições nucleares que suportam a vida coletiva, e que cada um de nós (re)produz cotidianamente, está, em maior ou menor grau, perpassada pelo paradoxo público/privado. E dessa guinada radical na concepção e no enfrentamento dos modos comuns de viver não se pode evadir, não sem o peso da solidão. Força bruta, mas insinuante, a intimização do homem, essa força que o remete incessantemente para dentro de si mesmo, parece esculpir lentamente os contornos que balizam nosso viver, desde as questões prosaicas até aquelas idiossincráticas.

Numa esteira analítica semelhante, Gilles Lipovetsky aponta, em seus primeiros escritos, o surgimento da *era do vazio* advindo, sobretudo, do *processo de personalização* que "promoveu e encarnou maciçamente um valor fundamental, o da realização pessoal, do respeito pela singularidade subjectiva, da personalidade incomparável" (1983, p.9).

Stuart Hall (2003) é, do mesmo modo, um dos autores que oferecem um quadro analítico elucidativo das transformações estruturais da contemporaneidade e suas implicações no plano subjetivo. Para ele, tanto o âmbito cultural quanto as identidades pessoais estariam atravessadas por processos de fragmentação, de descontinuidade e de provisoriedade, os quais teriam uma marca comum: a descentração do sujeito, derivando na consolidação de identidades abertas, fragmentadas, contraditórias e inacabadas – o que teria sido inaugurado, segundo Foucault (1987a), já no século XIX, com Nietzsche, Freud e Marx.

Numa linha argumentativa paralela, Bauman propõe uma imagem-síntese do homem contemporâneo: *a identidade de palimpsesto*. Mediante a incerteza e a indeterminação do mundo atual, tratar-se-ia, no plano subjetivo, de angariar uma auto-imagem por meio da compilação de imagens instantâneas marcadas por uma sucessão de novos começos – estratégia refratária, portanto, à lenta e gradual construção identitária assegurada pela durabilidade e constância, já em desuso, dos suportes socioculturais.

> Essa é a identidade que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não menos, se não mais, importante do que a arte de memorizar, em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação, em que sempre novas coisas e pessoas entram e saem sem muita ou qualquer finalidade do campo de visão da inalterada câmara da atenção, e em que a própria memória é como uma fita de vídeo, sempre pronta a ser apagada a fim de receber novas imagens (1998, p.36-37).

A identidade de palimpsesto, segundo Bauman, seria consoante a quatro grandes movimentos em curso no cenário contemporâneo: a nova desordem do mundo, por meio do desaparecimento da cisão entre os dois blocos políticos de poder (comunista e capitalista); a desregulamentação universal, advinda da "irracionalidade e cegueira moral da competição de mercado" (ibid., p.34); o enfraquecimento das redes de segurança representadas pela vizinhança e pela família; e a incerteza radical ofertada pela indústria da imagem: "Há pouca coisa, no mundo, que se possa considerar sólida e

digna de confiança, nada que lembre uma vigorosa tela em que se pudesse tecer o itinerário da vida de uma pessoa" (ibid., p.36).

Premidos por tais circunstâncias sócio-históricas, teríamos nos confinado subjetivamente, segundo Bauman, na condição de *coletores de sensações, colecionadores de experiências*; experiências das quais, vale acrescentar, só nos restaria desdobrar no plano da consciência individual. Daí, talvez, a eficácia performativa dos dispositivos psi.

Embora de modo distinto de Bauman, François Dubet também destacará o conceito de *experiência* como modo de ordenação subjetiva do quadro societário atual. Segundo ele, desinstitucionalização é o termo mais profícuo para designar as transformações dos *modos de produção dos indivíduos* nos atuais contextos socioculturais. Isso porque uma instituição era definida como o conjunto de papéis e valores que fabricavam individualidades por meio da interiorização de seus princípios gerais.

Tal modelo clássico de organização societária teria se desestabilizado, dando lugar a uma crise progressiva. No cenário institucional clássico, a personalidade individual posicionava-se como fundo, enquanto os papéis institucionais despontavam como figura dos processos de socialização. Aqui, a crise anunciada por Dubet revela-se de acordo com a seguinte equação: "No curso dos processos de desinstitucionalização, a personalidade pensa antes do papel. É ela que constrói o papel e a instituição" (1998, p.31).

De acordo com os autores inventariados, é possível concluir que os processos de subjetivação contemporâneos parecem encontrar sua expressão máxima no fato de os indivíduos terem de ordenar por si mesmos o sentido de seu itinerário existencial, antes hipotecado aos lugares e papéis ofertados pelas diferentes instituições disciplinares, cujo *modus operandi* se encontraria em declínio.

Do ponto de vista analítico, isso implicaria tomar os processos de subjetivação como ordenamento de uma sucessão de experiências fragmentárias, provisórias e dispersivas e, sobretudo, não mais significadas de modo coletivo ou público.

O que, no entanto, para esses autores é tido como ocasião de desregulação ou de *crise*, para Foucault se trataria de algo distinto: trata-se de "[...] nos liberarmos tanto do Estado quando do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos" (1995a, p.239).

Ora, se Foucault estiver correto quando propõe que a tarefa primordial do pensamento não é o desvelamento, mas a recusa do que somos, torna-se patente que a noção de sujeito – porte ela quaisquer predicativos – deve ser preterida ética e politicamente em favor de outras forças informes, não capturadas de véspera em nenhuma espécie de enquadramento analítico-descritivo. Devir, apenas.

Se assim perspectivado o plano subjetivo, talvez pudéssemos corroborar a perspectiva de Italo Calvino quando afirma que "cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis" (1990b, p.138).

Tais pressupostos teóricos fazem-se presentes, ora de modo mais evidente, ora menos, nas problematizações que levei a cabo sobre determinados vetores temáticos que, não obstante seu recuo no tempo, ainda guardam algum interesse e que, aqui, se prestam a uma espécie de configuração geral do diagrama geral das forças que governam as existências na atualidade escolar. Dentre elas, destaco: a figura dos *alunos-problema*; os contratempos disciplinares; as mutações das práticas educativas; e, por fim, a autoridade docente. Vejamos uma a uma.

O *PATHOS* DISCENTE E A DANAÇÃO DO EDUCADOR

Qualquer profissional ou teórico que tenha mediata ou imediatamente o cotidiano escolar como fonte de indagação pode verificar a freqüência com que a controvertida figura dos *alunos-problema* tem se destacado no discurso dos protagonistas escolares. São eles quase sempre diagnosticados como portadores individuais de algum desvio em relação ao perfil discente clássico, enquadráveis em um vasto espectro de desordens mentais e/ou morais.

Convém assegurar desde já que tais características dissonantes não poderiam ser encaradas automaticamente como atributos psico(pato)lógicos, ou como predisposições particulares; inatas ou adquiridas, não importa. Mesmo porque um mesmo *aluno-problema*, dependendo das circunstâncias, pode apresentar uma produtividade e um entusiasmo insuspeitos aos olhos viciados pelo tirocínio pedagógico.

Como entender, então, suas condutas? A bem da verdade, qual seria um diagnóstico factível e, mais ainda, um prognóstico conseqüente para ele?

Quando um aluno é encaminhado a um especialista parapedagógico (pediatra, psicólogo, psicopedagogo etc.) para que uma desordem de ordem cognitiva ou comportamental seja tratada, como aquelas muitas que se abrigam sob o ambíguo rótulo de *distúrbios da aprendizagem*, está-se pedindo explicitamente para que um profissional externo às relações escolares se responsabilize pelo enfrentamento de um quadro sintomático cujas causas remetem à interioridade mesma do cotidiano escolar, ou seja, suas relações constituintes e, em particular, a relação professor-aluno.

Além disso, há nesse pedido uma contradição fundamental, uma vez que mesmo que esse aluno seja *tratado* isoladamente, como um elemento apartado das relações escolares, seus *sintomas* nunca desaparecerão por completo, pois o que está em foco não é uma disfunção ou anomalia individual (orgânica, psicológica e/ou social), mas o efeito de uma trama cujas raízes são intransferivelmente institucionais.

Há de se retirar, portanto, o foco diagnóstico da figura exclusiva do *aluno-problema*, deslocando o olhar para as relações conflitivas que o circunscrevem, das quais ele é tão-somente um porta-voz, ou um emergente, se se quiser.

Dessa forma, quando uma escola começa a apresentar um *quantum*, mínimo que seja, de diagnósticos/encaminhamentos clínicos ou, mais drasticamente, de reprovação e evasão, o que está em pauta não é o baixo nível de rendimento ou de comportamento de seu alunado, mas o teor das relações institucionais que, ao menos, estão retroalimentando tais grandezas.

Incapazes, na maioria das vezes, de reconhecer sequer o âmbito de suas competências mínimas, posto que foram se multiplicando no decorrer das últimas décadas, os agentes escolares não se furtam a lançar mão do arsenal teórico de outros campos conceituais quando sua clientela se apresenta de maneira desviante do estreito padrão psico-pedagógico contemporâneo. É aí que entram em cena os peritos, cuja conseqüência automática é uma nova arbitragem de tal padrão, hipoteticamente mais científica, objetiva, neutra.

Conformados a um novo e hermético campo de sentidos, os profissionais da educação vêem-se tornar estrangeiros em seu próprio território, ou melhor, este se modifica abruptamente e os desaloja, uma vez que a raiz histórica das relações escolares passa a dar lugar a outras fundamentações e, conseqüentemente, novas destinações, ambas inacessíveis a seus agentes clássicos.

Exemplo disso são as crianças diagnosticadas como *hiperativas* ou *apáticas*, as *superdotadas* ou as *limítrofes*, as *imaturas* ou as *precoces* etc. Note-se, por curiosidade,

que se trata de pares opostos, percebidos, porém, como igualmente obstaculizadores da ação pedagógica. Qual seria, então, a média desejável? Quais os requisitos psicológicos mínimos para o trabalho pedagógico? Quais, enfim, as condições de possibilidade para o êxito escolar na atualidade?

Na contramão de tais indagações, o que tanto os educadores quanto os especialistas muitas vezes parecem esquecer, na demanda da peritagem diagnóstica, por exemplo, é que a criança/jovem em questão não é um *caso* clínico em abstrato, mas um sujeito sempre tributário de instituições, ocupante de lugares e de posições concretas, que se funda a partir das relações nas quais sua existência está inscrita. Ele é estudante de determinada escola, aluno de certo(s) professor(es), filho de uma família específica, integrante de uma classe social etc.

Mais correto seria, então, que se colocassem em análise as práticas institucionais subpostas a uma queixa, circunstanciando esta última no intervalo de um conjunto de relações institucionalizadas. Em termos mais específicos, o que deve estar em foco num pedido de diagnóstico/tratamento são as matrizes institucionais do *distúrbio*, da *anomalia*, da *disfunção*, encarnadas na figura individual do *aluno-problema*, mas que o transcendem em muito.

Nesse sentido, é lícito supor que o *pathos* do fracasso escolar tão disseminado no ideário educacional atual constituiria a mais perfeita tradução de uma espécie de embotamento institucional da escola contemporânea. Isso significa dizer que a escola tem permitido que seu rol de competências permaneça à deriva de outras instituições, com as quais compete historicamente pela guarda das crianças e jovens.

Disso decorre que, na busca crescente de uma suposta eficácia cientificizante sobre o processo ensino-aprendizagem, tanto no que se refere ao esquadrinhamento psico-pedagógico do aluno, quanto às ações pré-diagnósticas do professor, a escola atual tem-se reposicionado como instituição, deixando-se capturar por demandas que, a rigor, nada teriam a ver imediatamente com seu papel preconizado historicamente. Com isso, tem-se deslocado paulatinamente o foco sobre a especificidade do âmbito institucional escolar, bem como sobre a positividade dos fazeres de sala de aula e, particularmente, da ação docente.

Quais as possíveis razões para esse embotamento? Em um texto dedicado à complexa imbricação de diferentes práticas institucionais, Guirado (1995) deflagra uma interessante discussão acerca da configuração de fronteiras, operada por determinada

instituição, com vistas à conquista de um território próprio – o que, em última instância, define sua sobrevivência no tempo e no espaço.

Por definição, uma instituição não existiria senão como um conjunto de práticas, ininterruptas, repetitivas e autolegitimadoras, entre seus atores concretos; práticas que regulamentam uma espécie de jurisdição imaginária em torno de um objeto específico.

Se entendermos também todo e qualquer exercício institucional como um triedro envolvendo a equação saber/fazer/poder, haveremos também de concordar com a autora que uma instituição, "no movimento mesmo de se legitimar, tece uma quase inevitável e invisível rede de sustentação e isolamento" (ibid., p.112). Isolamento porque diz respeito à definição de um âmbito próprio, nos moldes de uma propriedade abstratamente privada, e sobre o qual se exerce um monopólio de poder: o manejo teórico, técnico e prático do objeto em questão.

A invisibilidade, por sua vez, se faz em razão de as delimitações quanto a esse âmbito particular se constituírem fundamentalmente por meio de imagens que naturalizam a legitimidade desse monopólio: o reconhecimento dos protagonistas e do público da cena institucional que a reinauguram cotidianamente.

A título de exemplificação, Guirado relembra o reconhecimento social da escola: "[...] tendemos em geral a 'naturalizá-la', torná-la absoluta como forma de dar conta de uma necessidade social. Sem dúvida, um efeito de absolutização imaginária daquilo que é socialmente produzido e, portanto, relativo" (ibid., p.113).

Isso significa que uma instituição, para se fazer reconhecer generalizadamente como detentora/produtora exclusiva ou prioritária de determinado objeto, precisa assegurar a legitimidade de tal posse/produção a ponto de estender seu arcabouço teórico-técnico para além dos limites de seu território original. Nessa extrapolação estaria, inclusive, a dimensão de sua força.

Assim, na inevitável disputa com outras práticas sociais afins pela reapropriação constante de seu objeto, toda prática institucional portaria um caráter plástico (histórico, portanto) de dilatação ou de contração de seu âmbito. Um bom exemplo disso são as relações tensas entre família e escola diante da responsabilidade sobre a educação infantil. Ou, então, as relações de rivalidade entre a universidade e a mídia com vistas à exclusividade da produção do conhecimento.

Não é difícil atestar também que há um intenso tráfego das diferentes ferramentas conceituais entre as instituições sociais, engendrando uma espécie de economia aberta, de importação e exportação discursivas. Em linhas gerais, a força de

determinada instituição poderia ser avaliada, em termos analógicos, por sua *balança comercial-discursiva*. Quanto mais fortalecida, maiores serão sua endogenia e a difusão de seu arsenal teórico-técnico, ou seja, maior será seu poder de fogo. Foi o caso, por exemplo, da psicanálise no século XX, assim como o da medicina higienista no século anterior.

Entretanto, o fator complicador que se nos apresenta é que a rede discursivo-conceitual, definidora por excelência do âmbito e do objeto de uma instituição, "inspira cuidados, quando se trata de sua transposição ou ultrapassagem: o que se cultiva aqui nem sempre faz sentido ou sobrevive ali" (ibid., p.113).

A expansão dos limites institucionais, via migração conceitual, apresenta-se não raras vezes de modo intrigante, uma vez que um conceito operativo em certo campo prático pode, em outro, desencadear um uso à revelia, ou mesmo disparatado. Ou seja, mais do que a pertinência do emprego dos conceitos, o importante é o tipo de reapropriação operado em um contexto externo e os efeitos aí verificados.

E, aqui, reencontramos a questão já apontada da despotencialização das práticas escolares. De quais outras instituições a escola estaria sendo refém nos dias atuais? A quais discursos ela viria se dobrando nos últimos tempos?

No que se refere aos tais *alunos-problema*, não há dúvida de que os discursos médico e psicológico têm sido aqueles que mais se fizeram alardear quanto ao isolamento conceitual dos famigerados *distúrbios da aprendizagem*, os quais podem se estender desde aqueles de origem neurológica até os cognitivos clássicos, passando pelos de natureza afetiva; estes de difícil, senão impossível delimitação consensual no plano teórico.

É possível, inclusive, obter uma fatigante escala das variantes nosológicas de tais distúrbios em quaisquer das muitas obras recentes dedicadas à temática e a seu tangenciamento prático, que se abrigam genericamente sob o rótulo de *psicopedagogia*.

Nesse sentido, poder-se-ia afirmar com certa segurança que a biologização e a psicologização do fracasso discente findaram por instaurar um amplo processo de patologização do cotidiano escolar; extrapolando o domínio discente, aliás.

Caber-nos-ia indagar: de onde emana tamanha credulidade atribuída a arcabouços extrínsecos às coordenadas escolares? O que faz com que tais modalidades discursivas e seus respectivos jargões sejam apropriados com tanto adesismo pelos educadores?

A resposta a tais questões parece apontar para a arbitragem técnico-científica de que se imbuem os peritos psico-pedagógicos, ao pontificarem acerca dos males sobre os quais assentam sua autoridade na condição de *experts*. Daí as especialidades parapedagógicas terem se tornado mais determinantes dos rumos do trabalho escolar do que aquilo que o próprio *métier* e sua singularidade decretam.

Esvaziados da posse de um saber sólido sobre os segredos e mistérios de seu ofício, os profissionais da educação findam por sucumbir ao esquadrinhamento psicologizante das dificuldades do alunado, restando-lhes algumas conseqüências devastadoras do ponto de vista profissional. A saber: 1) a tutela discursiva e a adulação aos comandos teórico-técnicos dos especialistas (mormente, os clínicos); 2) a convicção de que o equacionamento de seus embaraços profissionais residiria na exterioridade escolar; 3) o esmorecimento de suas competências profissionais e, conseqüentemente, a diluição de sua autonomia; e 4) a despotencialização dos espaços rigorosamente intelectivos em favor de certa banalização do convívio nas escolas.

Enredados numa espécie de corrosão institucional difusa, agentes e clientela escolares passam a se assemelhar de algum modo, crivados por endividamentos de múltiplas ordens. Assim, o *aluno-problema*, à imagem e semelhança dos professores, torna-se ícone de um cotidiano impassível, petrificado. Ícone também da servidão voluntária das práticas escolares ao discurso psicologizante e seu afã patologizante.

Nessa perspectiva, vale destacar uma crítica dirigida à discutível noção de legalidade científica como critério de verdade e, mais diretamente, sua ligação umbilical com os processos de normalização social. No caso específico da psicologia, diz Osmyr Gabbi Júnior, "o resultado é uma moral imposta que se desconhece enquanto tal. As prescrições do psicólogo são dadas a partir de um aval autoconcedido de cientificidade e não como realmente são, ou seja, como diretivas morais" (1986, p.494).

Desse modo, a psicologização do cotidiano parece responder a uma insaciável vontade de impingir uma verdade, natural e profunda aos diferentes desígnios humanos, transformando a aventura da vida em algo do domínio científico, cognoscível e controlável. O efeito, porém, é um acirrado achatamento moral dos hábitos cotidianos.

> Acredita-se que ela [a psicologia] possa produzir essa verdade sobre o sujeito, que ela possa torná-lo bom filho, bom pai, bom esposo, bom trabalhador, bom cidadão, recentemente, bom amante etc. Não há aí uma certa promessa de felicidade? No lugar da salvação, não encontramos hoje a saúde? (ibid., p.496).

A essa extensa promessa de *felicidade pessoal*, poderíamos acrescentar certa porção de *saúde pedagógica*, que nos alçaria à condição de melhores alunos e professores. Ora, se a historicidade constitui o principal impedimento ao empreendimento psicológico, o que pensar de um projeto nos moldes psico-pedagógicos frente à concretude das práticas escolares? E quanto ao discurso médico, tão amplamente reconhecido como um patrimônio inequívoco?

Há um tipo insidioso de recurso dessa ordem muito em voga que consiste em atribuir "como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação" (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p.27-28).

Nesse sentido, pode-se comprovar a imputação de uma causalidade múltipla – não apenas médica, aliás – ao fracasso do aluno, que ultrapassa em muito o domínio pedagógico. Salvo melhor juízo, o insucesso escolar acaba sendo atribuído quase exclusivamente a instâncias extra-institucionais: a criança e seus distúrbios, sua família, sua classe social, e, em último caso, o contexto sociocultural.

Ora, talvez fosse mais honesto admitir que toda essa munição discursiva, dita científica, refere-se tão-somente a uma produção conceitual originária nos extramuros escolares, e que é tomada de empréstimo por seus protagonistas, seja por inépcia, seja por imposição, ou por ambas. Em quaisquer dos casos, reafirma-se o flagrante embotamento institucional da ação escolar quando crivada por dispositivos ecléticos (como os psicológicos), herméticos (como os do discurso médico), ou então generalizantes (como os do discurso sociológico).

Diante de tantas sobredeterminações, como seria possível ao profissional da educação atual conduzir seu ofício de modo menos heteronômico e mais produtivo? Qual, enfim, a parte que lhe cabe nesse latifúndio?

Para responder tais questões, é necessário um recuo teórico. A ele.

Pode-se dizer, genericamente, que apenas a partir do século XIX a infância foi inventada como uma etapa específica da vida. Ou melhor, foram instituídos os postulados sobre a infância que hoje professamos à exaustão. Uma criatura não mais natural, mas objeto da normalização operada pelo discurso científico. Conseqüentemente, começa a se esboçar aí também certa ciência da criança intitulada *psicologia do desenvolvimento*.

A infância e a adolescência, tal como hoje as reputamos, não são fatos invariantes do ponto de vista histórico. Mais especificamente, não se pode dizer que

houvesse, nas sociedades pré-modernas, um mundo propriamente infantil, muito menos adolescente. Não havia uma distinção precisa entre o universo do adulto e o da criança, esta encarada como uma espécie de apêndice civil, indiferenciado daquele. Não havia, portanto, uma especificidade do olhar do adulto quanto às particularidades infantis, suas necessidades e tempos próprios.

Atentemos para uma curiosa descrição da infância oferecida por La Bruyère, escritor francês do século XVII:

> As crianças são altivas, desdenhosas, iradas, invejosas, curiosas, interessadas, preguiçosas, volúveis, tímidas, intemperantes, mentirosas, dissimuladas; riem e choram facilmente; têm alegrias imoderadas e aflições amargas sobre assuntos mínimos; não querem sofrer o mal e gostam de fazê-lo; já são homens (apud RÓNAI, 1985, p.223-224).

No ideário do escritor parece não haver distinção alguma entre os mundos infantil e adulto. Dados seus atributos, a criança já seria um homem em miniatura, ou uma mostra dele.

Philippe Ariès (1981) alerta-nos para o fato de que a infância, na Idade Média, era relegada a um nítido anonimato, não havendo, por exemplo, apego afetivo às figuras familiares nucleares. As crianças cresciam apartadas dos pais e aprendiam, na coletividade, o que deveriam saber. A partir do século XVII, com o advento dos colégios (forma rudimentar da escola tal como a conhecemos hoje), elas começaram a serem separadas do convívio adulto, numa espécie de quarentena social.

A distinção nascente entre a criança e o adulto veio acompanhada, segundo Ariès, da gestação do sentimento propriamente de infância e da família como o espaço de afeição entre pais e filhos. Registram-se nesse momento também os primórdios da preocupação com a idéia de educação dos filhos; algo incomum até então.

Do ponto de vista da educação formal, a preocupação em isolar as crianças do convívio com os mais velhos, por meio da invenção, por exemplo, da repartição das idades em diferentes séries escolares, se tornaria fundamental apenas a partir do século XIX. Atrelados a tal movimento, dois ditames pedagógicos se tornaram fundantes: a noção de inocência/fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres.

A partir da profusão, no século XX, dos estudos dedicados à descrição da evolução infantil, ganha maioridade uma entidade desconhecida até então: a criança da

norma evolutiva. Uma criança em desenvolvimento, que nasce e progride segundo padrões estratificados de evolução orgânica, cognitiva, afetiva, moral etc. Uma criança para sempre crivada pelo discurso psicológico, pois.

Grosso modo, os construtos teóricos que suportam o modelo hegemônico de desenvolvimento infantil teriam como premissas principais:

> 1. Desenvolvimento é mudança com uma direção, portanto, tem um ponto de chegada. 2. Eventos anteriores estão ligados aos posteriores. 3. A mudança é gradual, em progressão lenta e cumulativa. 4. Eventos que ocorrem nos primeiros anos de nossas vidas produzem efeitos mais duradouros e significativos (LEWIS, 1999, p.59).

Ora, é sempre bom lembrar que tais postulados sobre a infância constituem uma faca de dois gumes. Se, por um lado, a atenção integral à infância é um efeito possível desse processo, por outro, a estigmatização de uma parcela significativa dessas mesmas crianças pode ser entendida como efeito desse mesmo processo. Isso porque a idéia de ordenação e, por extensão, de generalização dos fenômenos vitais permitiriam o controle das variáveis, a previsão da ocorrência e a intervenção nos modos de conduta.

No entanto, se partirmos do princípio de que o desenvolvimento humano segue um curso lento, gradual, contínuo e ordenado, o que aconteceria quando isso não se dá a contento? O que restaria a um segmento de crianças que, por uma ou outra razão, teriam seus elos de desenvolvimento supostamente rompidos ou ameaçados?

Desvio, distúrbio, defasagem, disfunção, anomalia, bloqueio, transtorno: termos que dizem do afastamento de tais crianças do que era cientificamente esperado delas. Quase sempre, são reputadas como vítimas de uma conjuntura hostil ou de uma natureza impiedosa e, mais drasticamente, como seres cujo desenvolvimento teria sido maculado. Daí a demanda acentuada de diagnósticos/encaminhamentos e a esperança de correção clínica.

Tais ponderações apontam para a inadiável revisão dos aportes psico-pedagogizantes das práticas escolares atuais, o que implica uma recusa declarada à noção de desenvolvimento como marcha e progresso, ou como resultado inequívoco de coordenadas lineares de causa-efeito. Por exemplo: a recusa à singela noção de *pré-requisito* para a aprendizagem ou de *fases* condicionantes desta. E esse passo exige uma decisão teórica, ética e, sobretudo, política.

Se assim o fosse, o que restaria do modelo de infância e adolescência que professamos atualmente? Pouco, pois recusar toda forma de determinismo e

normatividade nas teorias psico-pedagógicas passaria a ser o princípio basal desses, então, interlocutores das dissonâncias, dos estranhamentos.

Tal decisão requer uma torção tal no pensamento de modo que ele possa se debruçar sobre exatamente aquilo que tem permanecido fora de sua jurisdição: as descontinuidades, as rupturas, as instabilidades – o avesso, portanto, do modelo pedagógico psicologizado –, abrindo vazão para aquilo que o arsenal teórico desenvolvimentista tem demonstrado não alcançar: o imprevisto, o arbitrário, o aleatório, o errático enfim.

Sem dúvida, a aventura humana comporta uma duplicidade essencial: os acontecimentos (ditados pelo acaso) e o que podemos pensar sobre eles (seu processamento intelectivo). No intervalo entre ambos, é mister que a casualidade não seja negada em favor de uma cômoda *causalidade*, sob pena de se ver criar uma apropriação obtusa e reducionista desses mesmos acontecimentos.

Nessa perspectiva, Michael Lewis oferece alguns princípios, mais de natureza contextualista, que se distinguem sobremaneira do modelo organicista de desenvolvimento, este calcado nas idéias de continuidade, gradualismo e ordem.

> Como uma parte muito grande de nossas políticas [sociais] baseia-se mais na idéia de um modelo organicista de desenvolvimento – um processo contínuo, previsível, que nos leva a um ponto de chegada em que os primeiros eventos provavelmente serão a causa de eventos posteriores – do que numa teoria contextualista em que o comportamento e as necessidades presentes podem não estar relacionados com eventos passados, mas com a adaptação ao presente, é importante reexaminar a forma pela qual as políticas sociais podem ser alteradas se nosso modelo de desenvolvimento for outro (1999, p.36).

Daí também um desdobramento em relação às próprias noções de infância e de adolescência: tratar-se-ia mais de tempos de ensaio para o ingresso na vida adulta, e menos de etapas específicas da existência, tal como se vê alardeado pelo atual jargão psico-pedagógico contemporâneo.

Ponto pacífico, pelo menos no que se refere ao âmbito escolar, a noção de *desenvolvimento* pode perfeitamente ceder lugar à multiplicidade de respostas que são ofertadas mediante as incessantes interpelações do mundo. Respostas divergentes da norma evolutiva, das assertivas dos manuais teóricos construídos sobre as experiências de crianças suíças, francesas ou americanas. Respostas plásticas, criativas, muito mais argutas do que aquelas que o reducionista crivo psico-pedagogizante almeja antever.

A DESERÇÃO EDUCATIVA E O ATO INDISCIPLINADO

Responsabilizar os mais novos pelos reveses do mundo é, talvez, um dos perjúrios mais flagrantes da presente geração de adultos, principalmente dos profissionais da educação. Uma prática revanchista e insidiosa que só o cinema, às vezes, parece disposto a recusar. Daí que, quando retratada de modo não moralista, a juventude costuma render instigantes roteiros cinematográficos. Três produções norte-americanas, em particular, aguçam a sensibilidade de quem ainda dela dispõe: *Ken Park* (2002, por Larry Clark e Edward Lachman), *Aos treze* (2003, por Catherine Hardwicke) e *Elefante* (2003, por Gus Van Sant). Retomemos brevemente seus enredos.

Ken Park narra um período de 48 horas das vidas de quatro adolescentes: Shawn, que mantém relações sexuais com a mãe da namorada; Claude, um jovem aficcionado por skate e oprimido pelo pai beberrão; Tate, o mais desconcertante de todos, o qual vive com os avós a quem odeia e maltrata constantemente; e Peaches, a única garota do grupo, a qual é obrigada a lidar com as bizarrices do pai viúvo e fanático religioso. O filme apresenta ainda uma série de outros personagens *estranhos*, adultos ou não, com os quais os quatro personagens principais convivem. Aqui, nada há de trivialidade, ou, se há, apresenta-se apenas como uma espécie de superfície de práticas bastante heterodoxas.

Em *Ken Park*, a juventude parece consistir num espelho dos descaminhos morais da vida adulta. Mais especificamente, são os pais ou parentes dos personagens os que mais abusam dos filhos ou os manipulam, seja de modo explícito, seja velado. O desfecho de tal configuração é, na maior parte das vezes, trágico. Por isso, talvez, o título do filme. Trata-se do nome de um garoto skatista ruivo e sardento, cujo destino é dado a saber logo no início da trama: ele se mata diante da câmera, disparando um tiro contra a própria cabeça.

Aos Treze, por sua vez, acompanha o intrincado processo de transformação de Tracy, uma estudante adolescente que mora nos subúrbios de Los Angeles com o irmão e a mãe cabeleireira. Ao ingressar no ensino médio, a personagem entra em contato com a forte pressão dos grupos escolares e, a título de angariar *popularidade* entre seus pares, torna-se amiga de Evie, a garota mais conhecida da escola. Tracy é, então, apresentada ao submundo do sexo, das drogas, dos pequenos roubos e da mutilação, o que a coloca em conflito aberto com seus antigos colegas e, principalmente, com sua mãe. O filme propõe-se, então, a retratar as mazelas do ingresso no mundo adulto pela

porta dos fundos, digamos. Uma espécie de desenho nada impressionista de uma parcela significativa da presente geração de jovens e, principalmente, de um mundo adulto atravessado por dívidas de diferentes ordens.

Embora não se trate de uma reconstituição, *Elephant* narra as 24 horas que antecedem o massacre, em 1999, da escola americana *Columbine*, em que dois rapazes, antes de se suicidarem, mataram 12 colegas e um professor.

Embrenhando-se nos corredores labirínticos da escola, o filme retrata, à moda de um quebra-cabeça, várias situações cotidianas envolvendo sete ou oito personagens adolescentes. Na cena inicial do filme, o pai de um dos adolescentes retratados está levando o filho para a escola. Embriagado, ele precisa da ajuda do jovem para voltar para casa. Talvez aí resida a tese principal do filme: os atos limítrofes dos adolescentes talvez sejam apenas uma reação ao mundo adulto do modo tal como hoje se apresenta aos olhos dos mais novos.

A propósito, o título do filme remete a uma parábola budista segundo a qual vários cegos dispostos em torno de um elefante são capazes de conhecê-lo em seus pormenores, mas nenhum consegue enxergá-lo na totalidade. Tratar-se-ia de algo semelhante à atitude dos mais velhos frente às novas gerações.

Em comum, os três filmes narram a saga de personagens, dir-se-ia, severamente *desajustados*. Mais tarde, descobrir-se-á que seus atos nada são além de uma caixa de ressonância dos descaminhos da vida adulta, da qual são protagonistas de cabresto.

Por meio de tais obras, obtém-se um painel hiper-realista da situação de vulnerabilidade que, em maior ou menor grau, acometeria as novas gerações, situação traduzida numa crueldade *non-stop*, auto e hetero-impingida, que ultrapassaria em muito a imagem de antagonismo geracional supostamente típica dos tempos juvenis que, inclusive, o próprio cinema norte-americano ajudou a cultivar.

Marcadas por uma espécie de mimetismo caricatural das imposturas dos adultos, as existências retratadas nos três filmes despontam como o negativo fotográfico de uma parcela crescente de jovens deixados à própria sorte e, concomitantemente, de um universo adulto atravessado por pendências éticas insolúveis para com eles.

O que há de singular nessa tríade de filmes coetâneos é o fato de que estaríamos diante menos de uma juventude degenerada, e mais de um quadro de desagregação das práticas sociais que antes ofereciam e, ao mesmo tempo, delimitavam as possibilidades de subjetivação aos mais novos. Estes não mais se inspirariam no modelo adulto, tampouco se rebelariam contra ele, mas reproduziriam compulsoriamente suas mazelas.

Disso decorre que parece haver em curso um processo de diluição das fronteiras que distinguiam as experiências características do jovem daquelas do adulto, redundando numa deriva subjetivadora aos que chegaram depois.

Em disputa pelo monopólio de certa jovialidade de máxima extensão, mais velhos e mais novos vêem seus lugares e funções justapostos, às vezes invertidos; donde a vivência juvenil tornada uma espécie de simulacro de determinadas experiências limítrofes do mundo adulto, mormente aquelas ligadas ao sexo, às drogas e à violência. Experiências de acordo com as quais o viver passa a ser calculado por sua instantaneidade fruitiva, e não mais por suas durabilidade e constância. Encarcerados num presente aflitivo, só lhes restaria uma subtração imediata das experiências sensoriais, matéria bruta de um viver sôfrego e volátil. Um império dos sentidos particular, se se quiser.

Admitamos, pois, que não há sustentabilidade para a juventude – e, conseqüentemente, para o mundo público – sem certa antevisão de futuro que congregue algumas coerência e estabilidade, mínimas que sejam. Sem elas, cai por terra também a imprescindível possibilidade de embate narrativo entre as gerações, aquilo que costumava chamar-se *educação*.

No caso da educação formal, temos uma versão semelhante. Nela, as queixas habituais dos profissionais em relação ao alunado terão a indisciplina discente como seu abre-alas. Tais queixas costumam desembocar na idéia bastante difundida, porém deveras alarmista, de que as novas gerações encontrar-se-iam corrompidas para o enfrentamento da tarefa civilizatória, esta materializada não no lastro intelectual da ação escolar, mas na mera conservação de seus hábitos seculares, traduzida imediatamente no reclamo de obediência aí embutido.

No que diz respeito à experiência escolar contemporânea, é inconteste que há uma associação direta entre o alunado e as imagens de indisciplina e violência, segundo a qual alguns hábitos dissonantes de parte do alunado ganham o estatuto de figura, e não mais de fundo, do cenário pedagógico. Conforme Marília Sposito, somadas as condições deterioradas da qualidade das escolas públicas brasileiras (e não apenas elas, poder-se-ia acrescentar) e o descompasso entre os processos educativos e o alunado jovem, o resultado são “o desinteresse, a resistência, dificuldades escolares acentuadas e, muitas vezes, práticas de violência, que caracterizam a rotina das unidades escolares” (2003, p.16).

Segundo o depoimento dos protagonistas escolares aferido em numerosas pesquisas, uma das principais marcas do cotidiano escolar atual é a de um sem-número de pequenas infrações disciplinares, cuja administração teria se convertido na tônica principal do trabalho pedagógico e, por extensão, numa das razões nucleares do conclamado desgaste ocupacional, mormente pelos profissionais da educação ligados aos ensinos fundamental e médio.

Ora, fazem-se necessárias, de largada, algumas precauções quanto à delimitação do universo conceitual aí em causa. A mais flagrante delas é a exigência de diferenciação entre as noções de incivilidade, de indisciplina e de violência. Isso porque não é infreqüente que os três vocábulos se apresentem amalgamados sob o mesmo manto semântico-pragmático. Mais do que uma ambigüidade lingüística ou um vício formal, os três conceitos são compreendidos amiúde como se portassem uma mesma raiz causal, ou como se se tratasse de uma sucessão progressiva: da incivilidade à indisciplina, e desta à violência.

De acordo com Bernard Charlot (2002), a noção de incivilidade refere-se precisamente às condutas que se contrapõem às regras sociais de convivência – *civilidade*, genericamente falando. Daí que elas não constituiriam necessariamente uma afronta às regras de convívio em uso em determinado contexto escolar, uma vez que estas são cambiantes, instáveis, pontuais. Incivilidade e indisciplina, portanto, apontariam para patamares normativos distintos das relações escolares.

O mesmo se passa com a noção de violência. Apesar da apreensão recorrente de que seriam fenômenos conexos e interligados, claro está que indisciplina e violência não portam feições semelhantes e nem uma mesma raiz causal. A segunda se referiria, segundo Sposito (1998, p.60), a "todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força", ao passo que a indisciplina se circunscreveria ao descumprimento ou, no limite, à invalidação dos códigos normativos em uso em determinado contexto escolar – seja por seu hermetismo, por sua ambigüidade ou, ainda, por sua inocuidade.

Contudo, se analisadas sob outro ângulo, as queixas disciplinares parecem constituir-se como uma crença performativa subtrativa, por parte das gerações mais velhas, que tem se naturalizado sobre a dificuldade de educar nos tempos atuais, o que pode ser atestado nas diferentes maneiras que estruturam o raciocínio daqueles que, no meio educacional, se dispõem a compreender o ato indisciplinado: uma de cunho nitidamente sociologizante, e outra de matiz psicologizante.

No primeiro caso, tratar-se-ia de perseguir as conseqüências, geralmente conotadas como perversas, das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, resultando em reações desviantes por parte do alunado. No segundo, de pontificar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de *quadros* ou mesmo *personalidades* desajustadas influenciando a convivência entre os pares escolares.

Em ambos os casos, o ato indisciplinado portaria uma raiz essencialmente exógena em relação à ação dos profissionais: de acordo com a perspectiva sociologizante, nas coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelos tempos atuais; segundo a perspectiva psicologizante, na estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos em determinado evento conflitivo. Vale lembrar que uma combinação de tais perspectivas também pode se afirmar como alternativa à compreensão de determinada situação escolar de caráter transgressivo, por exemplo, num diagnóstico sociologizante das causas acompanhado de um prognóstico psicologizante em torno de determinados *casos-problema*, o que, inclusive, acaba ocorrendo com certa freqüência no dia-a-dia escolar.

A ação escolar e seus percalços seriam, assim, marcados por uma espécie de reprodução difusa de efeitos oriundos de outros contextos institucionais molares (o Estado, a sociedade, a família etc.), os quais se fariam refletir no interior das relações escolares. A escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, se tornariam reféns de sobredeterminações que os ultrapassariam, restando-lhes apenas um misto de desconforto e resignação ante o ato indisciplinado, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, sua administração residiriam para além dos muros escolares.

Emprego deliberadamente a expressão *ato indisciplinado* por duas razões. A primeira: a fim de não incorrer na justaposição entre os âmbitos teórico e empírico do objeto em foco, reservando tal designação apenas para sua materialização fática. A segunda razão: a fim de não carrear uma associação compulsória entre o ato indisciplinado e o referente molar, embora inespecífico, de *indisciplina*, posto que o primeiro refere-se a circunstâncias pontuais, e não a um estado de coisas substantivado, como o segundo.

Nove entre dez educadores, no entanto, recusariam minha hipótese, alegando que a indisciplina generalizada é a chaga do ofício. Ora, se é verdade que onde há uma unanimidade, há também uma impostura pedindo passagem, só nos restaria a interpelação crítica como possibilidade de conferir certa dignidade não apenas ao presente escolar, mas também às novas gerações. Eis, a seguir, cinco razões para tal.

Em que pese o impacto desestabilizador dos incidentes disciplinares, é certo que não se trata de uma predisposição particular de alguns *casos-problema*, tampouco de um atributo generalizado do alunado atual, mas tão-somente de um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares – sem contar a razoabilidade, ou não, destes. O que estaria em xeque, pois, seria a legitimidade dos códigos normativos de determinado contexto escolar, e não seus transgressores.

Diferentemente dos episódios de incivilidade (mais comuns) ou de violência (infinitamente mais raros), o ato indisciplinado remete à ordem regimental ali em vigor. Mais especificamente, os contratempos disciplinares circunscrevem-se, em sua maioria, à violação das normas de trabalho e de convívio em sala de aula, cujos efeitos se farão sentir imediatamente na relação professor-aluno.

Se, por um lado, o ato indisciplinado não apresenta correspondência imediata com os métodos empregados ou os conteúdos tratados por esse ou aquele professor, por outro, há uma correlação recorrente entre sua contingência e o manejo da autoridade docente, seja pela intransigência, seja pela permissividade excessiva. Daí que responsabilizar exclusivamente o alunado *desviante* pelos revezes do ofício resulta no acobertamento da deserção educativa de boa parte da presente geração de profissionais.

Freqüentemente pautadas em explicações diagnósticas exógenas às práticas pedagógicas – ora como sintoma de moléstia mental, ora como seqüela de conjuntura social, familiar etc. –, as estratégias de administração do ato indisciplinado, ao se valerem indiscriminadamente do expediente do encaminhamento externo, reforçam a desincumbência em relação a uma parte expressiva do alunado. A conseqüência é certeira: enquanto a imagem dos peritos parapedagógicos se fortalece, a dos professores arrefece.

O afã da época em torno do disciplinamento discente, além de instaurar uma espécie de revanchismo insidioso contra a infância e a adolescência que ajudamos a construir, negligencia o fato de que a ação pedagógica deveria perseguir o cultivo de destrezas intelectuais, e não o achatamento atitudinal.

Se tomado como ocasião de interpelação do presente escolar, o ato indisciplinado talvez fizesse lembrar que educação é o resíduo do embate narrativo diuturno entre mais velhos e mais novos, o qual se desdobra numa exígua zona de confiança entre ambos. Apenas isso.

Daí uma imperiosa torcedura dos modos de apropriação da temática disciplinar. Isso porque “os problemas de conduta na sala de aula estão entre os alunos e os

educadores em uma situação mútua de conflito, ou entre aqueles que não esperam mais nada um do outro" (FUNES, 2002, p.17).

Conflito, divergência, disparidade, dissenso quanto às posições de professor e de aluno: eis outra visão da maquinaria disciplinar com a qual, talvez, pudéssemos operar mais significativamente no plano do pensamento.

Tomar a indisciplina e outros comportamentos disruptivos como fenômenos complexos ditados pela contemporaneidade educativa significa conceber as relações escolares como necessariamente conflitivas. Mais ainda, trata-se de concebê-las como realidades relacionais sempre mutantes e deveras distintas das monocórdias imagens que acalentamos sobre uma ambiência escolar reluzente e, no mais das vezes, sempre ausente; avesso e direito voluptuosos do mesmo tipo de idealização. Por que insistir numa escola paradisíaca e, ao mesmo tempo, intangível porque constantemente ameaçada por uma parte transgressora de seu alunado?

Na contramão de uma compreensão da indisciplina como desafio que corta o diálogo entre as gerações escolares, a conduta desregrada dos alunos vem se sacralizando como o principal desafio do trabalho pedagógico, este priorizando o domínio atitudinal em detrimento da esfera propriamente intelectual.

Assim, o cotidiano escolar atual parece tomado por prescrições de cunho normativo, que se converteriam em uma administração supostamente mais eficaz das relações aí vivenciadas. Aqui a tarefa docente passa a ser a de prevenir para não ter de remediar mais tarde. Daí o tão conclamado auxílio dos famigerados especialistas parapedagógicos.

Tudo se passa como se o objetivo maior da ação escolar fosse evitar que os *males* disciplinares – desrespeito, revanchismo, insolência, apatia etc. – se alastrassem, tratando de proteger uma parcela do alunado susceptível de corrupção pela minoria de *maus elementos* ali infiltrada.

Como se pode deduzir sem muito esforço, o cotidiano escolar contemporâneo parece ser pontilhado, numerosas vezes, por uma espécie de projeto messiânico de correção e melhoramento do curso das coisas e pessoas, na direção contrária dos supostos perigos impetrados à coletividade pela minoria indisciplinada. Uma odisséia eugênica, enfim.

O ESTADO DE SÍTIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Em *As Cidades Invisíveis*, de Italo Calvino, Marco Polo descreve imaginariamente ao imperador Kublai Khan a geografia e o dia-a-dia das cidades sob seu domínio. Uma delas é Leônia, analogia imbatível das escolas brasileiras atuais.

Lá, a cada manhã, seus habitantes jogam fora tudo que lhes serviu no dia anterior: tubos de pasta de dente, lâmpadas, aparelhos de porcelana, pianos, enciclopédias. E a vida recomeça do zero, indefinidamente, sempre a reboque do prazer oferecido pelas coisas renovadas e diferentes.

Em Leônia, os lixeiros são alvos da mais resoluta admiração, já que, sem eles, a cidade não suportaria sua realidade de opulência e de desuso: as duas propriedades conexas definidoras do estilo de vida ali reinante. Tudo seria perfeito para seus habitantes, caso não houvesse a ameaça do lixo acumulado, essa materialidade incômoda daquilo que não serve mais, ecos do passado suprimido.

No caso escolar, é impressionante a volatilidade dos fazeres cotidianos, a despeito da rotinização e da morosidade a eles inerentes. Raros são os profissionais que se recordam dos resultados dos *projetos interdisciplinares* dos anos anteriores. Mais raros ainda são os alunos que têm uma vaga lembrança do tema aglutinador do sem-número de trabalhos realizados. Em favor do que despendemos tanta energia em empreendimentos ainda em construção, mas já em ruína?

Da opulência de projetos episódicos e sucessivos ao seu esquecimento quase imediato, vamos caminhando ao léu, tornando o cotidiano escolar uma espécie de inferno particular para cada qual: os profissionais sonhando com a aposentadoria; os alunos, com a formatura; ambos, com o fim da *via crucis* escolar.

Em consonância ao espírito tarefeiro da época, grande parte das ações pedagógicas está fadada a uma vida curtíssima e, conseqüentemente, a um empobrecimento intelectual sem precedentes. Isso porque carecemos de tempo para a lenta decantação de algumas poucas idéias, potentes e sóbrias; potentes porque sóbrias, sóbrias porque poucas.

Recordemos as montanhas e montanhas de *produções pedagógicas* pontuais e sem razão de ser que têm os cestos de lixo como destino único. E, assim, os lixeiros da Leônia escolar brasileira vão garantindo seu futuro duvidoso.

Marco Pólo conta que os detritos de Leônia invadiriam o mundo, caso não fossem comprimidos pelos das cidades vizinhas, ambos escorando-se reciprocamente,

misturados em elevações de cume inalcançável e sempre a ponto de desmoronar: “Basta que um vasilhame, um pneu velho, um garrafão de vinho se precipitem do lado de Leônia e uma avalanche de sapatos desemparelhados, calendários de anos decorridos e flores secas afunda a cidade” (CALVINOa, 1990, p.106).

Algo semelhante à cidade imaginária de Calvino parece se passar com as práticas escolares nacionais, explicitamente enredadas numa avalanche de ações inócuas e marcadas, sobretudo, por uma ânsia utilitarista e pragmatista. Vidas tarefeiras, enfim.

É inegável que as últimas décadas atestaram uma explosão das funções clássicas dos profissionais da educação. A partir das mudanças substanciais presenciadas no entorno escolar, o trabalho pedagógico tem deparado com exigências múltiplas que ultrapassam em muito aquelas preconizadas historicamente.

Novas dimensões foram se somando às funções docentes habituais, não se tratando de uma substituição, mas de um acúmulo delas. Por exemplo, nas expectativas dos envolvidos, desde as esferas político-administrativas até as próprias famílias, parece pairar uma espécie de polivalência difusa atribuída ao professor.

Embalados por um espírito reformador que parece revestir a imagem social que se acalenta das práticas escolares, todos parecem crer numa espécie de psico-pedagogização extensiva, que abrangesse desde os usos do corpo, passando pelas vicissitudes dos sentidos, até os descaminhos das consciências. Sob esse aspecto, seria possível ensinar, ou prevenir, quase tudo.

Das regras básicas da convivência democrática ao respeito às diferenças individuais; do voto esclarecido aos direitos do consumidor; dos perigos do aborto à condenação do preconceito racial; da preservação do meio ambiente à profilaxia das doenças sexualmente transmissíveis; do enfrentamento ao uso/abuso de drogas às campanhas de desarmamento da população; das novas leis de trânsito aos riscos da obesidade; da erradicação de certas doenças endêmicas ao combate à violência urbana; da preparação para o vestibular ao ingresso no mercado de trabalho; e, por fim, o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como reza a Constituição.

Se levarmos em conta que a instituição escolar configura, atualmente, uma das práticas sociais que congregam mais intensivamente o impacto das demandas sociais, torna-se evidente sua conversão numa espécie de centro irradiador de uma vida mais *saudável*, mais *consciente*, mais *participativa*, mas *produtiva*, enfim.

Isso significa que, a cada década, as práticas escolares parecem tornar-se mais e mais reféns de novas atribuições, tendo seus objetivos e funções redesenhados ao sabor das demandas de normalização que se gestam freneticamente no campo social.

Contudo, aquilo que à primeira vista consistiria numa mostra de fortalecimento ou de alargamento do âmbito institucional escolar tem sido encarado como um embuste. Enquanto se avolumam novas exigências quanto à intervenção escolar, menos se obtêm resultados eficazes e integrais no âmbito propriamente pedagógico.

No entanto, se, por um lado, quanto mais se solicita do trabalho escolar, mais respostas parciais, fragmentárias e dissonantes seus profissionais têm conseguido ofertar, por outro, a impotência alegada por eles parece dever-se, ao menos em parte, à sua própria onipotência irrefletida. Ora, o fato de eles não contarem mais com um modelo unívoco de atuação não significa que deveriam acatar a multiplicação progressiva de suas funções a ponto de se outorgarem um *status* de sobrenaturalidade.

Para que se possa problematizar tal movimento de dilatação dos quadros de competências docentes, faz-se necessário delinear a atmosfera ético-política que emoldura os fazeres escolares contemporâneos.

De largada, havemos de convir que a conjuntura educacional brasileira – e, em particular, a estatal – vem sacramentando imagens desalentadoras: penúria, inocuidade, letargia etc. Mais correto, talvez, seria reputarmos as práticas escolares como confinadas em um implacável estado de sítio ético-político. Tal hipótese fundamenta-se em algumas tensões que atravessam os fazeres escolares atualmente. Conheçamo-las.

A primeira é aquela expressa na cisão irreconciliável entre ensino estatal de qualidade indigente *versus* ensino privado de qualidade farsesca, o que redunda em duas faces da mesma moeda: a deserção e a teatralização pedagógicas. De um lado, o trabalho escolar convertido em assistencialismo para pobres, por meio de uma oferta pedagógica instrumental, aligeirada e fracionada; de outro, o ensino tornado objeto de mercantilização para ricos, por meio da oferta de mais um produto de grife, pragmático e com destinação certa: a preparação técnica para os vestibulares. Em ambos os casos, o patrimônio do conhecimento humano e sua exuberância se vêem dissipar do horizonte das relações civis, sendo substituídos pelo minimalismo pernicioso da indústria cultural. Estaríamos, assim, condenados à barbarização paulatina das novas gerações? Estaria a elite econômica nacional abdicando da benesse de também ocupar o lugar de elite cultural, de modo análogo à prostração intelectual das classes populares? Estaria a inteligência nacional, aqui e ali, sendo mandada às favas, caso um dia tenha havido?

A segunda tensão descende da anterior e afeta diretamente o ensino público: a normativa da universalização do ensino fundamental *versus* o crescente analfabetismo funcional de uma enorme parcela da população; alguns estudos o estimam no patamar de, no mínimo, 50%. Eis o efeito da negligência pedagógica redundando em sucateamento intelectual. E as estatísticas sazonais estão aí para comprovar o saldo da calamidade educacional brasileira: em termos de rendimento cognitivo tanto do alunado público quanto do particular, estamos na dianteira de apenas alguns países africanos. Ora, se os oito anos mínimos e obrigatórios não têm sido suficientes para oferecer uma qualificação razoável no que se refere, ao menos, ao letramento da população, por que tamanho dispêndio? Melhor seria restarem abertas apenas algumas poucas escolas públicas de excelência, à moda do ensino universitário? O Estado abdicar da missão educacional, delegando-a exclusivamente à iniciativa privada? Algo imponderável em tempos ditos democráticos, em que a melhoria das práticas educativas basilares é, inicialmente, ponto de honra e, depois, tema de amnésia dos governantes.

Daí a terceira tensão: dos palanques eleitorais às teses acadêmicas, repete-se em uníssono a prioridade da agenda educacional no tocante ao desenvolvimento econômico e social do país; donde a escolarização como suposto mecanismo básico de ascensão socioeconômica para os que dela usufruem. Contudo, os críticos apontam a face obscura de tal agenda massificadora: com o suposto fito de promover equidade, o ensino público teria se convertido num eficaz dispositivo de reprodução das injustiças sociais, e seus profissionais, num contingente de mão-de-obra a serviço da exclusão silenciosa dos alunos desfavorecidos, ratificando a vulnerabilidade social e pedagógica de que já padecem. Serviçais da ordem reinante, as rotinas escolares teriam se especializado na subtração daquelas mesmas crianças e jovens que alegam auxiliar, proteger, desenvolver. Estariam, então, as escolas condenadas à tarefa de perpetuar o *apartheid* socioeconômico brasileiro, quando, em tese, se lhes atribui o exato oposto? Estariam, pois, os profissionais da educação traindo flagrantemente a promessa democrática, a mais cara, talvez?

Acrescente-se a isso uma quarta tensão, fruto de uma crença social esquizofrênica. A escola é creditada como instituição vertebral dos contextos democráticos e, ao mesmo tempo, acusada de se encontrar em desuso ou decadência. Paradoxalmente, aqueles que partilham da convicção de que, sem escolas, não há sobrevida ao mundo democrático são os mesmos que pregam que os saberes escolares teriam se tornado anacrônicos, ante um mundo pautado pelo excesso de informação.

Assim, o monopólio pedagógico das práticas escolares estaria sendo preterido drasticamente por outras formas de ensino/aprendizagem, em particular aquelas propiciadas pelo mundo digital. Sem papel definido neste mundo volátil e imagético, o velho trabalho escolar deveria então se reduzir à guarda e tutela moral da infância e da juventude? Deveriam os professores sucumbir ao papel outrora exclusivo da família? Algo difícil de ser admitido e motivo de querelas infindáveis entre as duas instituições, sempre em disputa pela delimitação de suas fronteiras contíguas e cambiantes.

As quatro tensões anteriores convergem para uma última, cabal, agora no interior do trabalho educativo. No cotidiano escolar, é patente um inflacionamento das demandas pedagógicas advindo de um superávit de expectativas atribuídas aos profissionais – aqui *ensina-se tudo*: valores, atitudes, habilidades formais e informais e, enfim, destrezas intelectuais. *Grande escola!* Por outro lado, a alegação recorrente dos atores escolares é a oposta – aqui *já não se consegue ensinar quase nada*, dada a desfiguração radical dos papéis de professor e aluno e, por extensão, a esgarçadura dos vínculos entre eles. *Pobre escola!*

Sem a adesão voluntária dos mais novos, qual o sentido dos esforços?, interrogam-se os professores. *Sem uma sólida convicção dos mais velhos, qual a razão para a rendição?*, indagam os alunos. O resultado desse desencontro de desígnios é ora o esmorecimento crônico (pela mão docente), ora a depredação aguda (pela mão discente) da ambiência pedagógica das salas de aula, tornadas paisagens áridas e ermas do ponto de vista intelectual.

Dessas cinco tensões derivam quatro grandes efeitos de fundo. A saber: no tocante aos profissionais, a argumentação, embalada pela alegação onipresente de desgaste ocupacional crônico, de que o campo profissional é arbitrado tão-somente pela experiência solitária de cada um em sala de aula. Na esfera técnico-pedagógica, o advento do espontaneísmo e do vale-tudo metodológicos. No plano político, a ascensão crescente da privatização e da deslaicização do ensino. No âmbito ético, por fim, o desapego progressivo em relação às novas gerações e às especificidades do ato de educar com vigor e com responsabilidade.

Tais efeitos seriam chancelados pela sensação aguda de oscilação constante ou, no limite, de desregulamentação, como a entende Zygmunt Bauman (1998): uma aceleração dos processos de desencaixe dos modos de vida que nos ensinaram um dia a ser quem éramos e que já não somos mais.

A AUTORIDADE DOCENTE NO FIO DA NAVALHA

Inicio o enfrentamento da temática da autoridade com duas cenas antagônicas, avesso e direito de um mesmo eixo problematizador do lugar que os professores se atribuem quando em confronto com seus parceiros.

A primeira:

Então, o sujeito dirige-se ao palco, cumprimenta a platéia e informa sua missão ali. Há objetivos a serem cumpridos à risca e não há tempo a perder. Em seguida, uma meia-luz toma conta do recinto, dando destaque para uma tela de fundo, onde se projetam enunciados breves entrecortados por cores e formas chamativas. As imagens começam a se reproduzir em velocidade constante, cadenciando o ritmo de absorção da platéia. E assim se repete o ritual hoje quase onipresente; bem poderia ser uma exposição de vendas, um treinamento profissional, uma palestra de auto-ajuda ou uma aula qualquer. Diferença não há.

O sujeito nada faz além de repetir literalmente o que já está disposto na tela de projeção, essa espécie de lousa impecável preparada de véspera. A platéia se restringe a fazer o mesmo, em compasso com a leitura em voz alta do orador. Acaso ele suspeita que os ouvintes são incapazes de ler por si sós? Talvez sua presunção não chegue a tanto. Talvez apenas tenha escolhido tal estratégia porque pretende provar sua afiliação às novidades pedagógicas, conferindo assim uma suposta aura de validação ao que se propõe a ensinar. Seja como for, ele não suspeita que sua escolha é conseqüência (e causa, em igual medida) de uma drástica redução das formas narrativas ali possíveis.

Sua escolha é, por assim dizer, a senha de passagem para um mundo marcado pelo esvaziamento e pela mistificação da palavra, agora pretensamente objetiva e eficaz, em oposição à incerteza e à errância dos que outrora falavam pela própria boca.

As inovações tecnológicas despontam, então, como aliadas incondicionais em sua cruzada em favor da racionalização e da produtividade pedagógicas, rumo a um futuro promissor, o qual despontaria tão logo dele nos aproximássemos com destreza e destemor. Trata-se de se despojar de tudo aquilo que soe antiquado, inoperante, ultrapassado, enfim.

Embalado pelo utilitarismo obtuso dos tempos atuais, ele se esforça em controlar com mão-de-ferro não apenas o que se presta a ensinar, mas também os modos de decifração de quem se dispõe a escutá-lo. Para isso, constrange a palavra a ponto de

confiná-la numa espécie de grau zero intelectivo. Pretende informar, antes de dissertar. Quer pregar, mais do que confiar segredos.

Daí a ascensão de uma pedagogia *powerpoint* como prova material da lenta agonia pública do ofício de ensinar; antes uma prática artesanal e pacienciosa, em que mais importava a arte de lembrar em detalhes do que a de sintetizar com precisão. Um ofício quase cerimonial que nos atava, por meio do testemunho docente, aos hábitos dos antepassados que mereciam ser guardados na memória, fosse pelo exemplo, fosse pelo rechaço.

Condenados a vagar pelo mundo sem o norte dessa tela narrativa imemorial em que palavra e experiência se confundiam, só nos restaria permanecer paralisados fitando as imagens insossas dessas outras telas de projeção à meia-luz.

A segunda:

O velho professor de literatura ordena que seus alunos, futuros professores, guardem suas anotações. Pede então um cigarro e o acende. Senta-se sobre uma das carteiras, quer se fazer ouvir pela última vez:

Se algum de vocês acredita em verdades reveladas, em dogmas religiosos ou em doutrinas políticas, seria indicado dedicar-se a pregar num templo ou numa tribuna. Se, por desgraça, seguirem a profissão, tratem de deixar as superstições no corredor antes de entrar em aula. Não obriguem seus alunos a estudar de memória. Isso não serve. O que se impõe pela força é recusado e em pouco tempo se esquece. Coloquem-se como meta ensiná-los a pensar, que duvidem, que se façam perguntas.

Assim o protagonista de *Lugares Comuns*, filme argentino-espanhol de 2002 dirigido por Adolfo Aristarain, oferta sua derradeira lição. Obrigado a se aposentar, dá uma longa tragada no cigarro e encerra seu percurso profissional com um apelo:

Há uma missão, ou um mandato, que quero que cumpram. Uma missão que ninguém lhes encomendou, mas que espero que vocês, como professores, se imponham a si próprios. Despertem em seus alunos a dor da lucidez. Sem limites. Sem piedade.

O ultimato do velho professor é um soco no estômago até dos professores que se crêem suando a camisa pela educação. Quem, em sala de aula, ainda ousa despertar a *dor da lucidez* de pensar? Quem, frente a frente com as novas gerações, ainda se devota a duvidar das coisas do mundo? Raros e, pior ainda, em extinção.

Os poucos professores que ainda subsistem vêem-se cada vez mais acuados contra a parede. A parede de concreto do *afeto pedagógico*. Para conservar seus postos de trabalho, têm de sobreviver a um sem-número de palavras de ordem fraudulentas que

grassam no cotidiano escolar. Palavras de ordem que pregam como devemos tratar as novas gerações ao pão-de-ló da proximidade, da motivação, da auto-ajuda. Palavras de ordem de mau-gosto, acéfalas, perniciosas.

Contra o cínico *afeto pedagógico*, resta-nos uma antítese cabal: a amizade intelectual. Trata-se da atitude daqueles que não desejam nem fomentam nenhuma admiração pessoal, nenhum compartilhamento de intimidades, nenhuma sedução para agradar a freguesia. Por isso, jamais serão candidatos ao posto de patronos ou *patronesses* nas formaturas. São rigorosos, mal-humorados até, exatamente porque não negociam com seu posto profissional. Pagam um alto preço por suas escolhas. Apenas alguns alunos os compreenderão mais tarde, quando já não estiverem mais por perto.

Com eles aprendemos que só pode haver educação onde houver gerações em confronto. De um lado, o mais velho lutando para impor um olhar voltado ao passado, um olhar vagaroso e atento aos detalhes do mundo. De outro, o mais novo lutando com todas as forças para não deixar macular seu olhar inaugural sobre a vida, um olhar quase sempre plasmado no presente e suas urgências.

Dessa mútua incompreensão nasce lentamente o germe da amizade intelectual: uma atitude que em nada se assemelha ao comungar, respeitar ou dialogar, mas antes ao constranger, rivalizar, guerrear; sempre em favor de determinadas idéias que mereceriam perdurar no mundo quando dele já tivermos desertado. Uma atitude de interpelação constante, sem limites, sem piedade. A atitude de um professor.

Pois bem, as duas situações apresentadas remetem a um paradoxo fundante do lugar docente na atualidade, cuja problematização se firmou como algo imprescindível no decorrer de minha trajetória investigativa. Aqui, um recuo teórico sobre a temática da autoridade docente se faz obrigatório.

Já na década de 1930, o filósofo Bertrand Russell, no ensaio intitulado *Educação e disciplina*, trazia a público seu posicionamento em relação ao, talvez, mais emblemático debate educacional do século XX: a autoridade do educador *versus* a liberdade das crianças.

> Alguns dizem que as crianças devem ser completamente livres, ainda que sejam más; outros dizem que elas devem ser totalmente submissas à autoridade, por mais que sejam boas; e há, finalmente, os que dizem que elas devem ser livres e que, independente da liberdade, elas serão boas. Esta última facção é mais numerosa do que tem direito de ser [...]. A crença de que a liberdade garante a perfeição moral é uma relíquia das idéias de Rousseau, que não sobreviveria a um estudo com animais e bebês (2002, p.163).

O posicionamento de Russell não deixa dúvidas. Opõe-se ele àquela que se autoproclamaria educação *não intervencionista*, a qual o filósofo julga ser demasiado individualizante e imprudente em relação ao patrimônio do conhecimento humano.

Dentre seus argumentos, dois merecem destaque: a perigosa oposição a toda autoridade intelectual, gerando a adesão imediata a idéias pouco convencionais – "Quem acredita que a Terra é plana é um rebelde e um tolo também" (ibid., p.164) –, bem como a tirania brutal das crianças quando privadas da intervenção adulta – "Quando deixamos duas crianças de dois ou três anos de idade brincando sozinhas, elas descobrem, depois de algumas refregas, a que sairá sempre vencedora e a que se tornará escrava" (ibid., p.166).

Arrematando sua argumentação, Russell diagnostica aquela que poderia ser concebida como uma das principais mazelas pedagógicas do século: em nome de um ideário tido genericamente como *renovador* ou mesmo *libertador*, os educadores têm devotado demasiada atenção à não interferência no mundo infantil e, paradoxalmente, pouca importância ao desfrute da companhia das crianças.

Uma mostra das práticas a que Russell se opõe são aquelas perseguidas pelas denominadas escolas *progressistas* ou *libertárias*, cuja expressão máxima é Summerhill. A edificação de indivíduos genericamente *livres, autônomos e emancipados* representaria o objetivo magno de tais escolas. Para tanto, elas portariam, *grosso modo*, as seguintes características operacionais: os alunos, por não serem previamente agrupados, organizam seu tempo livremente e associam-se de acordo com seus interesses; não se preconiza a formação pedagógica dos educadores; a gestão da escola é realizada por meio de assembléias deliberativas; há uma instância semelhante a um tribunal que recebe, investiga e sentencia queixas disciplinares (SINGER, 1997).

Seguindo a trilha de Russell, seria possível contra-argumentar que, a título de uma suposta emancipação do alunado, corre-se o risco de banalização do âmbito relacional das salas de aula, posto que expressaria poderes assimétricos. O jogo de forças inerente ao campo pedagógico seria supostamente equalizado pela igualdade formal das posições de professor e de aluno, redundando na simetrização (ou até mesmo supressão) dos diferentes lugares institucionais escolares e, conseqüentemente, no embaralhamento das fronteiras cambiantes em torno das quais se movimentam os fazeres escolares.

É certo que, numa sociedade que se pretenda democrática, não se pode conceber a noção de autoridade pedagógica como algo prévio e imutável, mas como um atributo

provisório, oscilante, sempre em construção. Trata-se de caminhos que são construídos e reconstruídos paulatinamente na medida em que professores e alunos se dispõem a fazê-lo por meio de um ato comum, sem que isso implique erosão dos jogos de forças aí imanentes. Senão, o efeito insidioso é a falência das narrativas escolares, estas necessariamente assimétricas. Desse modo, o conhecimento ofertado findaria por ser eclipsado, deixando de ser encarado como o regulador preponderante das relações escolares.

Russell é contemporâneo de outra célebre filósofa: Hannah Arendt. Embora ela não tenha se dedicado a discutir as questões relativas à educação, um de seus ensaios da década de 1950 – *A crise na educação* – aborda exemplarmente algumas delas.

Nesse conciso trabalho, Arendt problematiza o tema mais caro e, ao mesmo tempo, mais espinhoso àqueles que tomam a educação como ofício: a intransferível responsabilidade dos adultos em relação ao mundo e, em particular, às crianças. "Face à criança, é como se ele [o educador] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo" (1992, p.239).

Para a autora, a existência de crianças impõe a toda sociedade humana dois tipos de obrigação: a continuidade da vida, a cargo do âmbito familiar, uma vez que as crianças são seres humanos em formação; e a preservação do mundo, a cargo do âmbito público, posto que elas são representantes de uma nova geração.

Para tanto, explicita o que concebe como papel fundamental da escola, qual seja: a engenhosa intermediação civil do mundo privado para o mundo público. Desse ponto de vista,

> a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ibid., p.246).

Arendt propõe que as escolas sejam instituições tributárias, por excelência, da missão de proteger o passado representado pelo patrimônio cultural. Trata-se da intrincada tarefa de, primeiro, conservar o que constitui o legado humano para que, mais tarde, se possa transformá-lo. Isso porque não há futuro sustentável para as crianças (e, por extensão, para o mundo) sem a imersão em certa tradição. E é exatamente nesse intervalo – *entre o passado e o futuro* – que encontramos o fulgor constituinte da vida. Fora dele, encarceramo-nos em *tempos sombrios*.

Aqui, a idéia de tradição – noção arendtiana definida sumariamente por Jurandir Freire Costa (2002, p.3) como "a imagem do mundo segundo a força e o talento dos ancestrais" – não se confunde com a de tradicionalismo, assim como a de conservacionismo sequer se assemelha à de conservadorismo. O que está em questão é o imprescindível apego ao âmbito do passado. Assevera Arendt: "[...] é de seu ofício [do educador] servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (1992, p.243-244).

Defensora da responsabilidade radical dos mais velhos em relação ao mundo ido e, por extensão, ao porvir, a filósofa contesta as teorias educativas nascentes naquele momento histórico. E três de suas características são problematizadas:

- o banimento infantil do mundo adulto: a instauração de um mundo autônomo e um governo tirânico do grupo de crianças, bem como a perigosa emancipação da autoridade dos mais velhos;
- a substituição do aprendizado/trabalho pelo fazer/brincar: a concentração dos esforços no exercício contínuo de atividades que veiculem habilidades extracurriculares em detrimento dos requisitos de um currículo formal;
- o negligenciamento da formação docente: a suposta prerrogativa pedagogizante, de ênfase pragmatista, segundo a qual as questões do ensino em geral devem se sobrepor aos conteúdos em particular.

Nota-se aqui uma clara oposição ao espírito escolanovista, segundo o qual devem-se priorizar programas de ensino calcados nas experiências infantis. O professor passa a ser tomado tão-somente como um *organizador* do contexto pedagógico, no qual o aluno, condutor do processo de aprendizagem, irá se desenvolver segundo seus interesses, sensibilidade e espontaneidade. O aqui-agora passa a ser o núcleo da ação, mediada quase exclusivamente pela iniciativa pessoal, livre e autônoma do aluno, e baseada na conformação psicológica de sua condição de aprendiz, tendo como referencial suas etapas de desenvolvimento.

Arrematando sua crítica, Arendt dá a conhecer seu posicionamento em relação às competências educativas. A noção de autoridade por ela defendida ultrapassa a qualificação pedagógica *stricto sensu*, desdobrando-se numa dimensão precisamente ético-política: a da responsabilização dos mais velhos pela herança cultural. Dirá ela: "A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo" (ibid., p.239).

Tratar-se-ia, assim, de fomentar entre os alunos uma sólida efervescência intelectual, a qual se transmutaria, mais tarde, na espinha dorsal de certo espírito público. O que importa, pois, é o dever laborioso de ensinar a pensar o presente pelas mãos do passado – único meio de preservação do mundo que nos antecedeu e que nos sucederá.

Outro teórico atento ao debate sobre autoridade *versus* liberdade na educação é o brasileiro José Mário Pires Azanha.

Notável pensador da educação brasileira, Azanha, já na década de 1970, dedicou-se a analisar os dilemas da democratização escolar, alertando sobre a migração indiscriminada da idéia de democracia (oriunda do domínio das instituições políticas) aos modos de organização pedagógico-burocrática, o que findaria por gerar distorções quanto aos propósitos nucleares da educação formal.

Para tanto, propõe um discernimento radical entre duas apropriações possíveis da noção de democracia nas escolas: como extensão de oportunidades a todos (por meio do acesso à produção cultural e aos códigos dominantes do mundo adulto), ou como expressão da liberdade do educando (por meio do exercício da autonomia infantil/juvenil, resistente, por sua vez, à coerção do mundo adulto).

Segundo ele, supor a democracia escolar como vivência do arbítrio individual de seus protagonistas redundaria num *faz-de-conta pedagógico*, na expressão do autor,.

Não se poderia, portanto, encarar termos como *liberdade* e *igualdade* como atributos individuais, mas como fatos do mundo político, já que a democracia se forja num espaço público de participação social, nunca no plano do livre arbítrio individual. Por isso, Azanha denuncia o simulacro pedagógico aí embutido, já que "o jogo de forças e de interesses que move a vida política é irreproduzível no âmbito da escola" (1987, p.40).

Mais ainda: quando as crianças são "deixadas a si mesmas, não se elimina a autoridade, apenas se substitui a sua fonte e sua força" (ibid., p.57), o que as levaria a se sujeitarem à tirania da maioria; o oposto do modo de vida democrático. Paradoxalmente, essa espécie de jogo de *faz-de-conta* poderia acarretar um efeito de esvaziamento do primado político quando subjugado pelo exercício das vontades individuais.

Azanha é taxativo: não se pode conceber uma sociedade democrática como mera reunião de homens livres formados por escolas democráticas; menos ainda que ela seja reflexo imediato dos indivíduos que a compõem. "Democracia se refere a uma situação

política, social e econômica que não se concretiza pela simples associação de indivíduos democráticos" (ibid., p.38).

Daí que a noção de democracia escolar, assim como entendida na maioria das vezes, figuraria como uma reprodução quase caricatural dos mecanismos preexistentes no âmbito político, em especial daquelas práticas de ordenamento legislativo e judiciário da sociedade. Cada escola tornar-se-ia, assim, uma espécie de cidadela-Estado, segundo o autor.

É preciso, pois, recusar a estratégia de mimetismo dos mecanismos ordenadores da democracia política quando da tomada de decisão no cotidiano escolar, atentando para as naturezas singulares e os planos organizativos necessariamente distintos das instituições políticas e sociais. Caso contrário, o risco imediato é o da desritualização das rotinas próprias à escola, assim como o do esvaziamento dos papéis e funções de seus protagonistas.

Algumas décadas separam os três autores, mas o debate em torno da questão autoridade *versus* liberdade na educação segue incólume, suscitando controvérsia. Na companhia deles, somos compelidos a nos distanciar de alguns bordões ao mesmo tempo tão consensuais quanto impraticáveis, tais como: *aprender a aprender*, *aprender a partir da experiência*, *aprender para a vida* etc. Aqui, o verbo em destaque passa a ser o *ensinar*.

Antes ainda, somos compelidos a desconfiar do afã criticista e ingênuo que, no esforço atabalhoado de denunciar os riscos do suposto *autoritarismo* de quem ainda ousa querer ensinar de fato, finda por se postar de maneira imediatista e depredadora do mundo.

Ademais, as próprias noções de autoridade e liberdade passam a figurar não como polaridades antagônicas, mas como elementos indissociáveis de uma equação imprescindível à ação escolar: só haverá liberdade exatamente onde houver uma prática exigente e generosa da autoridade.

Trocando em miúdos, a árdua e lenta reapropriação do legado cultural pelos mais novos, objeto precípuo do trabalho das gerações mais velhas, é condição *sine qua non* para a tão almejada emancipação ulterior das novas gerações – algo que principiaria no plano das destrezas escolares e se alastraria, mais tarde, para o domínio da participação na vida pública.

Disso decorre um importante desdobramento em relação à própria noção de infância: tratar-se-ia mais de um tempo de preparação para o ingresso responsável na

vida adulta, e menos de uma etapa autônoma da existência em que se devem *respeitar* suas especificidades e idiossincrasias, tal como se vê alardeado pelo jargão contemporâneo psico-pedagogicamente correto, mas empiricamente lábil.

Em suma, educar para a liberdade significaria menos continência aos difusos impulsos infantis/juvenis, e mais lapidação intelectual dos mais novos para a admissão no mundo dos feitos humanos e sua complexidade característica.

Pois bem, o acento na temática da autoridade docente constituiu-se numa marca distintiva dos estudos que levei a cabo durante anos. Uma temática sempre inquietante, posto que atravessada por dificuldades extremadas, quer na esfera teórica, quer, tanto mais, no plano empírico. Um exercício invariavelmente no fio da navalha.

Um dos intercessores mais inusitados com quem travei contato foi o Padre Antônio Vieira e, em particular, um de seus célebres textos: o *Sermão da Sexagésima*. Alguém diria tratar-se de uma obra à primeira vista pontual e datada, embora muito menos do que assim se possa reputá-la quando cotejada com os embaraços do universo escolar contemporâneo. Uma obra que dispensa qualquer espécie de exegese, dada sua clarividência intelectual e estilística. Uma obra exemplar, enfim, da arte do bem dizer, tão cara aos atuais profissionais da educação. A ela.

Há pouco mais de 350 anos uma terrível constatação atormentava o diligente Padre Vieira: a ineficácia dos sermões de então. Terrível se levarmos em conta o fato de que, até então,

> nunca na Igreja de Deus houve tantas pregações, nem tantos pregadores como hoje. Pois se tanto se semeia a palavra de Deus, como é tão pouco o fruto? Não há um homem que em um Sermão entre em si e se resolva; não há um moço que se arrependa; não há um velho que se desengane. Que é isto? (2000, p.33).

Relutante, o padre católico inquieta-se ante o *pouco fruto* das pregações quando comparado ao infinito poder da palavra divina, esta fonte exclusiva daquelas.

No magistral *Sermão da Sexagésima*, pregado em 1655 em Lisboa, Vieira dispõe-se a examinar as razões do fracasso dos sermões tomando como contraponto a consagrada parábola bíblica da semeadura do trigo. Versando inicialmente sobre os requisitos do semear, é apontado, de largada, um atributo indispensável do semeador: ele terá de sair, enfrentar infortúnios vários, jamais retornar; em suma, perseverar.

Aquele que semeia a palavra divina encontrará espinhos, pedras, aves e homens; e todos se lhe armarão contra. “As pedras secaram-no [o trigo], os espinhos afogaram-no, as aves comeram-no, e os homens? Pisaram-no” (ibid., p.30). Mesmo diante de toda

a adversidade – e quiçá por isso –, persiste intacta sua missão: há de pregar sem trégua a toda criatura. E decerto encontrará toda sorte de humanidade: homens-pedra, homens-tronco, homens brutos, homens homens. Donde o cardápio de seu infortúnio: trigo mirrado, trigo afogado, trigo comido, trigo pisado.

Não obstante sua má fortuna, a perseverança, se dela dispuser o semeador, lhe garantirá proveito, uma vez que, segundo a parábola, "ainda que se perderam os primeiros trabalhos, lograr-se-ão os últimos. [...] Depois de perder a primeira, a segunda e a terceira parte do trigo, [o semeador] aproveitou a quarta e última, e colheu dela muito fruto" (ibid., p.32).

Vieira compõe um discurso prodigioso, oferecendo excertos de rara beleza, como o que se segue. Trata-se de uma recomendação ainda plenamente cabível nos dias atuais:

> Já que se perderam as três partes da vida, já que uma parte da idade a levaram os espinhos, já que outra parte a levaram as pedras, já que outra parte a levaram os caminhos, e tantos caminhos, esta quarta e última parte, este último quartel da vida, porque se perderá também? Porque não dará fruto? Porque não terão também os anos o que tem o ano? O ano tem tempo para as flores e tempo para os frutos. Porque não terá também o seu outono a vida? (ibid., p.32).

Logo adiante, o *Sermão da Sexagésima* atinge seu meandro retórico. Trata-se da seqüência textual em que o orador examina as possíveis causas do malogro dos sermões. Segundo ele, para que a palavra cristã tenha eficácia, são indispensáveis três afluências: Deus com a graça, *alumiando*; os ouvintes com o entendimento, *percebendo*; o pregador com a doutrina, *persuadindo*. Daí que o insucesso dos sermões só poderia advir de uma dessas três instâncias. E cada uma será pormenorizada.

Quanto à primeira, Vieira de imediato refuta a responsabilização divina, já que "por parte de Deus não falta, nem pode faltar" (ibid., p.33). Retomando a parábola da semeadura, o pregador afirma:

> Deixará de frutificar a sementeira [...] por falta das influências do Céu, isso nunca é, nem pode ser. Sempre Deus está pronto da sua parte, com o Sol para aquentar, e com a chuva para regar; com o Sol para alumiar, e com a chuva para amolecer, se os nossos corações quiserem (ibid., p.34).

Sobre os ouvintes, Vieira é incisivo:

> Se são bons, faz neles fruto a palavra de Deus; se são maus, ainda que não faça neles fruto, faz efeito. [...] E se a palavra de Deus até dos espinhos e das pedras triunfa; se a palavra de Deus até nas pedras, até nos espinhos nasce; não triunfar dos alvedrios hoje a palavra de Deus, nem nascer nos corações, não é por culpa, nem por indisposição dos ouvintes (ibid., p.34-35).

Refutadas as duas hipóteses, só restará a Vieira concluir que o pouco fruto da palavra é de responsabilidade daqueles que por ela se incumbem: os pregadores.

Mas em que consistiria propriamente o delito dos semeadores da palavra? Segundo suas conjecturas, dever-se-ia a uma ou várias das seguintes circunstâncias: 1) a pessoa que o pregador é; 2) o estilo que segue; 3) a matéria que trata; 4) a ciência que tem; ou 5) a voz com que fala. E, novamente, cada uma das hipóteses será pormenorizada para, logo em seguida, ser refutada. O inimigo mora alhures, conforme se descobrirá mais tarde.

Sobre a pessoa do pregador, Vieira destaca a força moral do exemplo:

> Ter o nome de Pregador, ou ser pregador de nome não importa nada; as ações, a vida, o exemplo, as obras, são as que convertem o Mundo. O melhor conceito que o Pregador leva ao púlpito, qual cuidais que é? É o conceito que de sua vida têm os ouvintes (ibid., p.36).

Exalta-se a reputação do orador, para além de sua oratória. Pregar, diz ele, não se faz com a boca, mas com as mãos, destinando-se aos olhos dos ouvintes, não aos seus ouvidos. Em que pese a evidência de seu argumento, admite ele que essa não é a causa primordial ou exclusiva da derrocada dos sermões.

A suposição seguinte remete aos artifícios rebuscados utilizados na pregação (moda de então), aos quais Vieira não se alinha. Diz ele:

> O semear é uma arte que tem mais de natureza do que de arte. Nas outras artes tudo é arte; na Música tudo se faz por compasso; na Arquitetura tudo se faz por regra, na Aritmética tudo se faz por conta, na Geometria tudo se faz por medida. O semear não é assim. É uma arte sem arte, caia onde cair (ibid., p.39).

Comparando a composição do sermão à ordem celeste e as palavras escolhidas às estrelas, Vieira advoga em favor de um estilo mais natural, distinto e claro, avesso aos exageros e obscurantismos dos *cultistas modernos*. Mas finda por capitular novamente. Não é essa a razão exclusiva do malogro da palavra.

Prossegue Vieira sua busca, agora enfocando os temas tratados pelo pregador. Seu posicionamento é certeiro: “O Sermão há de ser duma só cor, há de ter um só objeto, um só assunto, uma só matéria” (ibid., p.42). Espanta-se ele com a profusão de temas abordados nos púlpitos e, conseqüentemente, com a superficialidade daí decorrente. A fim de evitá-las, evoca a analogia entre o sermão e a árvore: as raízes deverão estar fundadas nas Escrituras, devendo elas sustentar um só tronco (uma única matéria), do qual derivarão ramos, folhas, varas, flores e, por fim, frutos. Entretanto, mais uma vez Vieira acaba aquiescendo; não é essa a verdadeira causa que busca.

Sua quarta incursão hipotética remete à ciência do pregador, isto é, ao domínio que tem daquilo que prega. Eis que temos: “O pregador há de pregar o seu, e não o alheio” (ibid., p.43), o que significa que é preciso valer-se das próprias armas argumentativas para persuadir os ouvintes. Amparando-se na analogia com Eva, refere-se à maçã furtada como algo que “é bom para comer, porque dizem que é saboroso; não é bom para semear, porque não nasce” (ibid., p.43). E, assim, demonstra sua tese de que pregar em nada se assemelha a recitar outrem. Isso porque “as razões não hão de ser enxertadas, hão de ser nascidas. [...] As razões próprias nascem do entendimento, as alheias vão pegadas à memória, e os homens não se convencem pela memória, senão pelo entendimento” (ibid., p.44). Entretanto, alguns exemplos bíblicos não permitem que se tome essa variável como ponto de chegada de sua obstinada busca.

Há, ainda, a quinta e última hipótese causal do insucesso da pregação: a voz de que o orador se vale. “Antigamente pregavam bradando, hoje pregam conversando. Antigamente a primeira parte do pregador era boa voz e bom peito” (ibid., p.45). Diante do efeito retórico dos brados, Vieira aconselha que a voz do pregador, feito um trovão, por vezes faça tremer o mundo. No entanto, pondera que “falar mais ao ouvido que aos ouvidos, não só concilia maior atenção, mas naturalmente e sem força se insinua, entra, penetra e se mete na alma” (ibid., p.46), fazendo com que a palavra se assemelhe ao orvalho que cai sem alarde. Eis porque, novamente, não temos aqui a causa primordial da ineficácia dos sermões.

Chegamos, enfim, ao ponto nodal da *Sexagésima*: se todas as cinco hipóteses averiguadas, juntas ou separadamente, não são suficientes para justificar o malogro das pregações, qual seria a verdadeira e única causa para tal? “É porque as palavras dos pregadores são palavras, mas não são palavras de Deus. [...] Pregam palavras de Deus, mas não pregam a palavra de Deus” (ibid., p.46-47). A razão da tormenta pela qual passava a Igreja Católica, segundo o padre português, residia em não tomar as palavras

da Escritura em seu sentido verdadeiro. O pregador cairia, pois, em tentação. Em suma, o maior delito dos pregadores de então era o *falso testemunho*.

Adensando sua crítica aos falsos pregadores, evoca então a profecia de São Paulo, segundo a qual chegaria um tempo em que os homens "fecharão os ouvidos à verdade, e abri-los-ão às fábulas" (ibid., p.49). Eis aquilo no que, segundo ele, os púlpitos teriam se convertido: palco de fingimento, comédia, farsa enfim.

A título de exemplificação de seu horror, Vieira oferece uma visão ácida do pregador obscurantista de então:

> Vemos sair da boca daquele homem, assim naqueles trajos, uma voz muito afetada e muito polida, e logo começar com muito desgarro, a quê? A motivar desvelos, a acreditar empenhos, a requintar finezas, a lisonjear precipícios, a brilhar auroras, a derreter cristais, a desmaiar jasmins, a toucar primaveras, e outras mil indignidades destas. Não é isto farsa a mais digna de riso, se não fora tanto para chorar? (ibid., p.50).

Diante de tal embuste, só restará a Vieira, nos encaminhamentos finais da *Sexagésima*, formular duas precisas advertências complementares.

Primeiramente, é preciso enfrentar o desprezo e a zombaria dos ouvintes, caso não apreciem o que o pregador, por força do ofício, é compelido a dizer. "Que médico há que repare no gosto do enfermo, quando trata de lhe dar saúde? Sarem e não gostem; salvem-se e amargue-lhes, que para isso somos médicos das almas" (ibid., p.51).

Em segundo lugar, a mesma obstinação cética é aviada para a situação inversa: os aplausos dos ouvintes.

> O frutificar não se ajunta com o gostar, senão com o padecer; frutifiquemos nós, e tenham eles paciência. A pregação que frutifica, a pregação que aproveita, não é aquela que dá gosto ao ouvinte, é aquela que lhe dá pena. Quando o ouvinte a cada palavra do pregador treme; [...] quando o ouvinte vai do sermão para casa confuso e atônito, sem saber de si (ibid., p.51).

Como ilustração derradeira, Vieira cita um episódio segundo o qual se confrontavam, em Coimbra, dois famosos pregadores. Alguns *doutores da Universidade* debatiam qual deles detinha maior eficácia. Um deles manifesta-se da seguinte maneira: "'Quando ouço um, saio do sermão muito contente do pregador; quando ouço outro, saio muito descontente de mim'" (ibid., p.51).

Eis, no segundo caso, o fruto da palavra com que o Padre Vieira sonhava. Poderíamos, hoje, imaginar algo semelhante no campo pedagógico?

Alguns paralelos podem ser traçados entre o estado de coisas descrito por Vieira e aquele da escolarização brasileira contemporânea, a começar pela renitente atmosfera de instabilidade ético-política que parece caracterizá-la. Guardados os devidos limites e proporções, nossas salas de aula muito se assemelham aos auditórios religiosos de três séculos e meio. Lá, a primazia do discurso religioso encontrava seu ocaso; aqui, parece ser a vez da narratividade laica.

A título de exercício ideativo, percorramos um breve trajeto semelhante àquele formulado por Vieira, empregando os mesmos crivos argumentativos.

É certo que nunca houve na história da educação brasileira uma oferta tão extensiva de vagas escolares, bem como diretrizes tão explícitas quanto à permanência durante os anos mínimos previstos legalmente. Entretanto, o parco rendimento das *platéias* escolares está aí para nos estarrecer ou, ao menos, nos constranger; se não como categoria profissional, ao menos como testemunhas deste tempo histórico.

À moda do padre católico, indaguemos: qual a razão do minguado fruto escolar? Qual o fundamento da degradação da palavra civil, laica, propriamente humana: a matéria-prima das narrativas escolares?

Se a palavra docente traz em seu bojo o vigor dos feitos humanos, por que tamanha inépcia quanto à sua repartição junto aos mais novos? Mais ainda, se é do conhecimento humano que se nutre e se legitima o lugar institucional docente, como compreender a labilidade do ensino atual, seja em sua versão privado-mercantilista, seja em sua configuração estatal-caritativa? Que o pregador lance luzes sobre nosso claudicante presente.

Claro está que para haver ensino, hão de concorrer três instâncias: o conhecimento, o aluno e o profissional. Disso todos temos ciência. Ao primeiro, se tomado em sua vertente clássica, nada falta – a não ser que imaginemos uma escola pragmatista, amnésica, que não dialogue com o passado. Ao segundo, recém-chegado ao mundo, nada pode faltar de véspera – a não ser que tomemos o efeito como causa dos intentos escolares. Resta o terceiro elemento. Se referendarmos um percurso diagnóstico analógico ao de Vieira, seremos levados a crer que o pouco fruto das narrativas escolares remeteria aos que dela se incumbem.

Se tal asserção estiver correta, cumpre-nos indagar: qual o predicado básico daquele que, hoje, se dispõe a ensinar, senão uma obstinação semelhante à que Vieira

imputa ao pregador? Nos moldes do semeador, ele terá de amargar desventuras várias. E sua palavra secará entre as pedras do corporativismo, se afogará entre os espinhos da burocracia, será devorada pelas aves das especialidades parapedagógicas, será pisoteada pelos homens inescrupulosos do ensino público ou pelos empresários gananciosos do ensino privado ou confessional. Detração haverá em toda parte, isso é certo.

Mas recordemos: uma quarta parte da semeadura vingará, e dela o profissional da educação tirará todo o proveito. Só não nos é dado saber de antemão nem onde nem quando isso sucederá. Eis o maior mistério do ofício educativo.

Persistamos na trilha de Vieira. Quais as circunstâncias propagadoras do naufrágio educativo? Poderiam referir-se a cinco quesitos, todos eles substanciados na ação docente: sua vinculação com o posto; o método do qual é signatário; o que elegeu para ensinar; o domínio que porta disso; o modo como o faz. Examinemos um a um.

Quanto ao primeiro quesito, é preciso que haja envolvimento patente com o universo do conhecimento acumulado, cuja propagação o professor elegeu como lida. Um tipo de afetação instituinte, poder-se-ia dizer, que se transmutasse mais tarde, aos olhos do aluno, numa espécie de testemunho de uma existência devotada ao ato de pensar. Sem isso, ensino não há; aprendizado, tampouco.

O segundo esquadrinhamento do posto docente contempla a adesão a determinadas prescrições metodológicas – muitas vezes realizada de modo salvacionista e acrítico. Melhor seria preconizar um estilo simples, sem rodeios, sem excesso de artifícios, já que o que mais conta são a singularidade e a persistência do trabalho de narrar os segredos de determinado campo de conhecimento.

O terceiro ponto diz respeito à extensão dos conteúdos eleitos. A profusão de assuntos é refratária ao logro docente, o qual, por sua vez, restringe-se a certo minimalismo temático e boa dose de discernimento. Ensinar poucas coisas, para ensiná-las com profundidade. Ensinar, enfim, os fundamentos do pensamento em determinado campo de conhecimento, sempre com vagar e destreza: eis um dos segredos da docência.

A quarta dimensão, crucial à palavra docente, refere-se ao domínio que se tem daquilo que se ensina. Há de haver um professor que pense em voz alta e com liberdade diante dos alunos, capaz de recriar as bases do campo de conhecimento em questão. Portanto, ensinar jamais se coaduna com repetir informações. O trabalho em sala de aula tem, assim, sua cota de criação garantida.

A quinta e última condição para o exercício docente aponta para o tipo de eloqüência da qual o professor se vale. O brado, tal qual o pouco alarde, será empregado a depender das reivindicações cambiantes do campo concreto. Ora o clamor, ora o sussurro; ora o rogo, ora o mandamento. O que de fato faz diferença é o lastro da palavra por parte daquele que a professa, ou seja, o tipo de ressonância que produz.

Ponderemos: todos os quesitos acima, se contemplados em conjunto, não garantiriam compulsoriamente o triunfo da empreitada docente, do mesmo modo que a ausência de um deles não acarretaria necessariamente a derrocada educativa. Isso porque a lida pedagógica os tem como condições necessárias, mas não suficientes.

Desta feita, em que consistiria a razão primordial da falência educativa?

A tomar pelos achados de Vieira, a resposta seria uma só: no *falso testemunho* dos atuais profissionais da educação, do qual resultaria o colapso narrativo do posto e ofício docentes. Porque ausente de convicção na potência transformadora do ato de pensar diferente, a palavra docente encontrar-se-ia esvaziada de sentido, de força e de efeito.

Tal colapso narrativo redundaria num triplo delito ético-político, consubstanciado no desapego ao legado humano: a apatia para com o passado; no descaso pelas novas gerações: a imprudência para com o futuro; e no desapreço ao modo de vida democrático: a negligência para com o presente.

Seja pela via da deserção (quando abandona seu posto ante a refração dos destinatários), seja pela da fraude (quando macula seu ofício em favor dos apetites da *freguesia*), o profissional da educação estará condenado a carrear o que de mais nefasto pode haver para o campo pedagógico: a ruína e, em longo prazo, a dissipação da palavra laica no horizonte das relações entre os homens. Um mundo em agonia, pois.

E disso, as conseqüências já principiamos a conhecer ou, ao menos, a pressentir.

Contudo, nada nos impede de experimentar paragens germinais, já que o campo pedagógico constitui um universo ético-político inexoravelmente em obras. Tais paragens encontram-se intactas e à nossa espera, caso assim as reputemos. Basta que, à moda de Vieira, sejamos capazes de cultivar algum descontentamento com aquilo que temos feito de nós também e, sobretudo, nas salas de aula.

III – EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE GOVERNAMENTALIZAÇÃO

UMA POTÊNCIA GUERREIRA DE PENSAR

Há modos e modos de perspectivar o estado de coisas na educação nacional. E não há prevalência, nem isenção de quaisquer pontos de vista. São, ao contrário, forças divergentes, sempre em litígio. Ou melhor, trata-se de complexos de força dos quais derivam distintos modos de condução das vidas escolares. Eis três deles: o adesismo, o escapismo e o inconformismo.

A primeira força é aquela que aposta no desenvolvimento educacional da nação como mimetismo de realidades socioculturais alhures, sempre mais arrojadas, eficientes e, portanto, modelares. Daí que o adesista se compraz ao comparar dados estatísticos padronizados, sem se indagar se eles mais desfiguram do que descortinam os problemas concretos do país. Mesmo ignorando por completo os meandros do ato educativo, ele tem o firme propósito de arrancar das trevas a horda de profissionais *ignorantes* que conduzem a *obsoleta* educação nacional. Mensageiro das forças políticas dominantes, ele prega a inovação, a eficiência e a pressa para as reformas do mundo educacional, quando, em última instância, pretende deixá-lo como está. Sua diligência é a medida exata de sua confiança num progresso de fachada. Arrogante, vale-se do descrédito como estratégia de abatimento do interlocutor, ou, antes, como um modo despótico de tentar governá-lo.

A segunda força, bastante em voga, é prima distante da primeira, ou melhor, uma versão descerebrada sua. Adulam-se os profissionais com palavras de ordem abstracionistas, agora não mais amparadas *cientificamente*, como as prefere o adesista, mas mirabolantes, fantásticas, aparentadas ao universo da auto-ajuda. Avesso ao confronto de idéias, o escapista se vale da sedução identitarizante como estratégia de entorpecimento do interlocutor, investindo pesadamente na redenção individual em meio a um mundo público em destroços, que ele próprio ajudou a propagar. Para ele, a tarefa magna da existência é a subtração de um bem-estar fleumático ante um contexto social em guerra. O resultado: a disseminação da apatia coletiva, por meio do cultivo do cinismo individual, ambos consubstanciados em impostura educativa.

A última força, desafortunada por excelência, nutre-se de utopias errantes. O inconformista recusa-se a entrar no jogo farsesco do progresso ou da redenção da humanidade, já que toma a vida como expansão súbita e os homens como enigma. Para ele, a engrenagem do mundo é movida a gestos intempestivos, não a números capciosos. Por isso, sonha com realidades inéditas e disformes, à espera de quem tenha coragem suficiente para moldá-las com as próprias mãos. Sua estratégia, quando em posse da voz, é tão-somente a da severidade crítica, pelo que é acusado de radical, destemperado, inconseqüente às vezes. Provocador incorrigível, debate-se sem trégua contra a penúria deste mundo, mas nada almeja além da prerrogativa do livre pensar. Companhia intelectual é tudo que oferece a seu interlocutor. Quer apenas observar o fluxo contínuo dos acontecimentos e neles garimpar algum sentido, mesmo que absurdo, para o tempo presente. Um resquício, talvez, daquela vida com que sonhara.

O inconformismo aqui aludido requer uma atitude limítrofe em relação ao presente educacional. Uma atitude acalorada ante a fleuma ora adesista, ora escapista que parece assolar a educação brasileira de ponta a ponta. Uma atitude guerreira que Foucault nos ensina a ter diuturnamente por meio da ativação de um plano beligerante de pensamento imbricado a uma direção existencial expansiva. Mais ainda, um estilo dilatador dos modos de pensar e de agir que, na tarefa incansável de interrogar este mundo e suas formas claudicantes, está sempre pronto a dizer um sim apaixonado à vida, aquela ainda por se fazer, se a isso nos dispusermos sem reservas. Desdobremo-lo.

Foucault é, sem sombra de dúvida, o pensador cujas contribuições são cruciais para a análise do disciplinamento difuso, não só do ambiente escolar, que se desenrolou a partir do final do século XVIII e do início do século XIX.

As instituições disciplinares teriam se constituído, segundo o autor, consonantes a procedimentos de controle bastante minuciosos; dentre eles, aqueles voltados à racionalização do espaço, do tempo e dos corpos dos indivíduos sob sua tutela. A título de exemplificação, eis uma mostra da materialização de tal tecnologia no contexto escolar:

O primeiro procedimento, e talvez o mais evidente, refere-se à distribuição espacial e arquitetônica das instituições, a qual se deu por meio dos seguintes critérios:

- a especificação de certa reclusão, isto é, a edificação de um local heterogêneo em relação a todos os outros e fechado em si mesmo: a construção de prédios especificamente escolares e seus portões, muros, corredores, alas etc.

- a organização de um espaço celular e analítico, tendendo este a ser quadriculado individualmente em tantas parcelas quanto for o número de corpos a controlar, para que se possa assim "a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos" (Foucault, 1987b, p.131): as salas de aula definidas por séries específicas, e dentro delas as carteiras designadas a cada qual.

- a classificação e a seriação espaciais, por meio da figura da fila, criando uma série de repartições distintas quanto à ocupação dos espaços, já que aquela "individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações" (ibid., p.133): os pelotões de entrada ou saída, ou ainda, dentro das classes, a distribuição dos alunos por fileiras, por proximidade/afastamento do professor, por subgrupos de trabalho etc.

Quanto ao controle das atividades corporais, constituem procedimentos disciplinares:

- o rigor dos horários, com vistas à constituição de um tempo das ações integralmente útil; "a exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar" (ibid., p.137): os tempos cronometrados de entrada e saída, os intervalos, as saídas esporádicas da sala etc.

- o ritmo coletivo e obrigatório, produto da programação de uma série de gestos definidos aprioristicamente, por meio da definição da "posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma ampliação, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão" (ibid., p.138): as exigências do próprio ato coletivo da escrita e da leitura, o manuseio sincronizado de materiais em sala de aula etc.

- a adequação dos gestos à atitude do corpo como um todo, na busca de uma contextualização global do corpo em ato e, conseqüentemente, maiores eficácia e rapidez; "no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido" (ibid., p.138): a postura corporal subjacente às ações, a maneira adequada de se locomover, de se sentar, de escrever, de se referir ao professor, aos colegas etc.

- a articulação corpo-objeto, que define as cuidadosas prescrições que o corpo deve manter com o objeto que é manipulado, de acordo com uma precisa codificação

instrumental no que tange a seu manejo: o melhor exemplo é a caligrafia, ou o manuseio de alguns materiais escolares, o asseio do caderno etc.

- a utilização exaustiva, objetivando intensificar o uso do tempo despendido nas atividades, ou seja, encontrar na rapidez uma virtude: os prazos para entrega das tarefas, a fidelidade e a assiduidade ao cronograma de atividades, os exercícios realizados em sala, os trabalhos em grupo etc.

Ainda, no que se refere à organização temporal, "os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminável e estável. Em suma, um tempo 'evolutivo'" (ibid., p.145).

Tais procedimentos são da seguinte ordem:

- a segmentação seqüencial do tempo, em múltiplos estágios sucessivos ou paralelos: os níveis e sub-níveis de ensino (pré-escolar, fundamental, médio, superior, especialização, pós-graduação etc.).

- a organização progressiva dos diversos segmentos temporais, de acordo com uma complexidade crescente: os níveis de ensino subdivididos em séries, bimestres, semestres, termos etc.

- a sub-segmentação de cada estágio, decompondo até os mais simples elementos de cada fase e hierarquizando-os no maior número possível de graus: o calendário escolar, dividido em semestres, bimestres, meses, dias letivos e horas-aula, e estas de acordo com cursos, disciplinas, módulos, blocos, unidades temáticas etc.

- a fixação de um termo e de uma finalidade para tais segmentos, por meio de uma prova, indicando se o indivíduo atingiu o nível previsto, se sua aprendizagem está em conformidade com a dos demais, e a diferenciação de suas capacidades em relação aos outros: as avaliações, verificações, exames finais, trabalhos de conclusão etc.

A partir do inventário analítico até aqui, poder-se-ia concluir inadvertidamente que as escolas, em comparação com as outras instituições, apresentariam um caráter mais austero, mais poroso à contenção e ao controle dos sujeitos por ela abarcados. Ora, guardadas as devidas particularidades, todas as práticas sociais comungariam de semelhante economia disciplinar. Nelas, há um *modus operandi* ao mesmo tempo comum e peculiar, que as legitima como instituições e que se sacramenta no dia-a-dia. Que não se imagine, contudo, que essa maneira de funcionamento das instituições é exclusivamente repressiva, limitadora dos atos. Ela é, sobretudo, produtora desses atos, suporte invisível do fazer, e aquilo que lhe confere seu significado capital.

Em termos gerais, a isso se poderia denominar *poder*, nos termos foucaultianos. Não mais uma substância macrocósmica, indivisível e loteada por alguns, mas feixe de relações de força, múltiplo, partilhado e exercido por todos. Não mais substantivo guardado, mas verbo conjugado em tempo, espaço e corpos concretos.

De acordo com Foucault, a eficácia do poder disciplinar se deve ao emprego sistemático de instrumentos bastante corriqueiros: a vigilância (hierárquica, contínua e silenciosa), a punição (corretiva, diferenciadora e normalizadora) e a combinação de ambas num procedimento específico: o *exame*.

Sobre esse intrincado conceito, o próprio Foucault esclarece que se trata

> de algo, ou antes, de alguém que se deve vigiar sem interrupção e totalmente. Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. [...] Ele [o saber] se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer (1996, p.88).

Note-se que as instituições disciplinares, no próprio movimento repartir/comparar/diferenciar/hierarquizar, individualizam a condição humana, forjando duplamente a norma e o sujeito da norma. Isso faz com que surja, pela primeira vez na história humana, essa figura emblemática – o *homem* – como produto das relações de poder e também como objeto de saber. Com efeito, poder e saber, com Foucault, passam a constituir um binômio indissociável.

Do ponto de vista educacional, merece destaque o conceito de exame, uma vez que ele guarda estreita relação com a constituição do campo propriamente pedagógico. Isso significa que, por meio da disseminação das técnicas examinatórias no cotidiano escolar, a pedagogia propiciou a inauguração de um conjunto intensamente documentário de saberes sobre o aluno "ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às 'notas' que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um 'caso'" (1987b, p.171). Além disso, ensina-nos Foucault, "a era da escola 'examinatória' marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência" (ibid., p.166).

Pode-se concluir que os processos avaliativos/corretivos constituiriam, seguramente, uma das expressões mais evidentes do impacto das técnicas examinatórias nesse contexto. Por meio das práticas avaliativas, tornar-se-ia possível conhecer nos pormenores e controlar nas minúcias cada qual dos alunos, catalogando-os

individualmente e dispondo-os lado a lado, de acordo com o quadro de habilidades esperadas.

Vale pontuar, também, a inevitável coexistência da figura do aluno desviante, anômalo, expressão da desordem, como avesso complementar do aluno exemplar, mediano, retrato da norma: ambos cativos da mesma malha examinatória que caracteriza historicamente a escola como instituição.

Desta feita, a imagem que talvez sintetize mais claramente a *mise-en-scène* escolar contemporânea é a de um professor e seus alunos às voltas com alguma espécie de trabalho avaliativo. Atingir *bons indicadores* parece ser, em última instância e na maioria das vezes, a justificativa e o objetivo únicos da ação escolar na atualidade.

Outro dado espantoso é a proliferação discursiva em torno de uma necessidade generalizada de avaliar. Tem-se investido muita energia, desde os órgãos estatais até a camada discente, em discussões sobre a avaliação dos diferentes âmbitos ou segmentos implicados no trabalho escolar. Na busca de um pretenso intercâmbio público de análises confiáveis, porque técnicas, avaliam-se alunos, professores, disciplinas, currículos, cursos, instituições, programas e sistemas educacionais. De cima a baixo e transversalmente, todos parecem querer avaliar e ser avaliados, enredados numa espécie de enxurrada avaliativa que se abate sobre nossos espíritos e mentes.

O que parece obstinar a todos é a possibilidade de chegada a resultados ditos *objetivos* e à suposta eficácia que a partir deles se poderia vislumbrar. Isso demonstra que há em curso, no interior das relações escolares, uma tentativa de naturalização do ato avaliativo como regulador exclusivo ou prioritário do trabalho aí levado a cabo, ou seja, um hiperdimensionamento de apenas um de seus tantos usos e costumes.

Entretanto, tais fatos não são de se estranhar inteiramente mediante um plano de pensamento como o foucaultiano. Poder-se-ia concluir apressada e conformadamente que as instituições disciplinares funcionam exclusivamente a partir da idéia de avaliação. Se fosse o caso, esse raciocínio mereceria alguns reparos. Isso porque há todo um entorno disciplinar que ultrapassa os elementos isolados do cenário avaliativo: está na distribuição arquitetônica, no movimento do olhar que checa movimentos, na disposição espacial de cada qual, além, é claro, do propósito imediato de suas ações. Todos irmanados, avaliador e avaliados se confundem, se indiferenciam.

Pode-se atestar, ademais, que os procedimentos avaliativos constituem, na melhor hipótese, apenas uma das dimensões das práticas examinatórias no contexto escolar. O princípio do exame é muito mais abrangente do que a avaliação: ele constitui

certa atmosfera normativa das instituições disciplinares que se faz valer nos atos mais costumeiros, autoconsentidos, *naturais*.

Trata-se muito mais de observar e ser observado, de comparar e ser comparado, de diferenciar e ser diferenciado, de assumir, enfim, uma posição nas relações, em oposição e complementaridade aos outros. E isso está pressuposto na avaliação, mas a ultrapassa.

Independentemente das concepções que se tenham acerca da natureza do ato avaliativo e seus desdobramentos técnicos, o fato é que em todas elas subjaz a crença de que pela avaliação poder-se-ia aceder aos meandros de um mundo interno e secreto do sujeito-aprendiz. E mais, que essas descobertas poderiam ser aferidas, convertidas em um saber mensurável, quantificável. E que, sendo assim, certa visão prognóstica poderia ser atingida.

É bastante comum ouvir entre os profissionais da educação que é necessário avaliar a criança ou o jovem *como um todo*. O que se quer expressar com um enunciado desse tipo? Talvez que se deva penetrar nos imponderáveis âmagos humanos, para que só assim o empreendimento educacional se efetive a contento. E é a essa insólita sede de verdade que a investida psico-pedagogizante parece responder.

Isso equivale a dizer que, na demanda mesma de um saber totalizante sobre a criança em particular, o que se cria no cenário pedagógico é a justaposição do âmbito de competências da educação escolar sobre o de outras práticas afins. É o aluno que, na escola, se torna organismo/estrutura/sujeito/cidadão, um índice enfim, para então, e só assim, voltar a ser aluno. Sobreviverá ele a toda essa peregrinação conceitual?

Ora, não é impróprio deduzir o efeito colateral mais óbvio de tal turnê por tantos e tão diferentes discursos: a figura dos alunos *anormais* se alastra, instalando uma atmosfera de estranheza, de estigmatização e de alheamento pedagógicos.

Mutuamente enraizados, poder, saber e subjetividade operam em íntima implicação, engendrando realidades e provocando diferenças.

Até aqui, é evidente uma ênfase analítica calcada no segundo domínio da obra foucaultiana, ou seja, circunscrita às análises que Foucault havia conduzido, sobretudo em *Vigiar e Punir*, tal como boa parte dos estudos iniciais do campo educacional também o fizeram. Vejamos.

Duas publicações consecutivas, organizadas respectivamente por Tomaz Tadeu da Silva (1994) e por Alfredo Veiga-Neto (1995), são os marcos da ancoragem das

idéias foucaultianas na educação, legando ao campo outro patamar de problematização da pesquisa e da prática aí levadas a cabo.

Tratava-se, então, de formular os pilares político-filosóficos daquilo que se convencionou nomear genericamente tendência *pós-crítica*, ou *pós-estruturalista* em educação, a qual teria a obra de Foucault como uma de suas fontes primeiras de sustentação teórica; mais tarde, viriam se somar também a de Gilles Deleuze (e Félix Guattari) e, mais esporadicamente, a de Jacques Derrida.

Estavam delineadas, então, as condições para uma interrogação extensiva tanto dos ditames epistemológicos impostos pela tradição científico-iluminista hegemônica quanto dos crivos político-ideológicos determinados pelas vertentes críticas, que não mais encontrariam guarida irrestrita no universo da pesquisa educacional. Com efeito, estava dada a largada para uma interpelação sem precedentes das fundações dos regimes de verdade em circulação do campo pedagógico, quer de natureza cientificista, quer de ordem intervencionista, ambos padecendo de uma mesma intencionalidade idealista e prescritiva, marcada por um apelo tão redentor quanto infrutífero para que os rumos das coisas na educação fossem outros.

Ora, clamar por transformações substanciais da conjuntura educacional redundaria numa atitude ingênua e contraproducente, tendo em mente que o universo escolar oferece, no limite, sua engenhosidade à análise crítica, jamais sua cumplicidade ou simpatia.

Trata-se, portanto, de estar atento à admoestação de Veiga-Neto:

> A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria. Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar (2003a, p.30-31).

Assim, o reposicionamento teórico-metodológico operado pelos teóricos *pós-críticos* remete à obrigação auto-impingida de problematizar não apenas os limites e lacunas epistemológicas das pesquisas educacionais, mas as afiliações político-filosófico-morais de tais produções e, particularmente, as relações de dominação aí subjacentes. Desta feita, tratar-se-ia de focalizar não (apenas) a lógica argumentativa dos estudos em pauta, mas de posicioná-los segundo sua articulação intrínseca com as práticas de poder correntes e, em particular, seu nexo governamentalizador.

Com efeito, a designação *pós-crítico* não expressaria um sentido de negação, mas de ultrapassagem do pensar e agir críticos. Segundo Silva (2002), haveria um esgotamento das teorias críticas em curso desde a década de 1970, materializado em certa reiteração imobilista das idéias aí em voga, sem que se possa, com isso, menosprezar o impacto e significado que elas tiveram no cenário educacional até o início da década de 1990. Em que pese seu valor histórico, é inegável que a entrada em cena dos pensadores franceses de orientação pós-estruturalista abalaria indelevelmente as fundações dogmáticas e, em especial, os horizontes redentores da ação e do pensamento críticos, que se davam, em sua maioria, via *pastorado das consciências*, na designação de Maria Manuela Alves Garcia (2002).

Segundo Marlucy Alves Paraíso (2004), os estudos pautados na abordagem pós-crítica, a despeito de sua dispersão e multiplicidade, teriam em comum: 1) a abertura e a multiplicação dos sentidos atribuídos a certas temáticas educacionais canônicas; 2) a refração a explicações totalizadoras dos fenômenos educativos; 3) o desinteresse por conhecimentos pretensamente mais legítimos ou por modos mais adequados de ensinar; 4) o questionamento de determinados pressupostos presentes nos estudos a cargo dos pesquisadores alinhados à tendência crítica; 5) enfim, a desnaturalização de certos regimes de verdade que, historicamente, teriam encontrado no campo pedagógico um terreno fértil para sua sedimentação e proliferação.

Disso decorre que as linhas temáticas mais exploradas nessa vertente, de modo ora isolado, ora articulado, têm tomado diversos caminhos, desde o embate com os modos consagrados de levar a cabo a pesquisa acadêmica em educação, até a análise de diferentes objetos teóricos, dentre eles: as teorias pedagógicas em voga; as reformas educacionais recentes; o impacto da mídia educativa; as conturbadas relações de gênero; além do próprio currículo, este desconstruído e ressignificado de incontáveis maneiras. Daí ser possível assumir que o campo dos estudos curriculares foi um dos mais alvejados pela investida pós-crítica.

Ademais, pode-se afirmar que a perspectiva pós-crítica apresentar-se-ia como uma resposta mais do que consistente aos espectros aplicacionista e abstracionista atestado entre as pesquisas educacionais, tendo em vista a performatividade dos saberes aí em curso que, não obstante sua contingência e arbitrariedade, se tornam catalisadores de determinadas práticas de saber/poder/subjetivação no quadrante escolar que exigem ser interrogadas, caso estejamos dispostos a conferir outros horizontes ético-políticos ao presente educacional.

PARA ALÉM DA CISÃO DISCIPLINA *VERSUS* CONTROLE

> Interrogado pelo comissário, jurou inocência. Inquirido pelo delegado, voltou a jurar. Não acreditaram. Foi indiciado, pronunciado, julgado, condenado. Sempre gritando que estava inocente. No fim de cinco anos de prisão, acabou convencido de que era mesmo culpado. Pediu que o julgassem novamente, para agravamento de pena. Em vez disto, soltaram-no porque findara a pena. Saiu confuso, já não tinha certeza se era culpado ou inocente, ou as duas coisas ao mesmo tempo. Como toda gente (ANDRADE, 1985, p.63).

O pequeno conto acima, intitulado *Crime e castigo*, figura como uma excelente alegoria do que Foucault concebe como *sociedade disciplinar* (um dos conceitos mais fecundos e de especial interesse para o campo educacional), cujos efeitos são exemplarmente descritos nos textos de Franz Kafka. Constrangimento, contenção, coação, muros e muros.

Não por acaso o enredo do conto drummondiano se desenrola numa prisão, instituição modelar de relações sociais ancoradas na díade crime/castigo. No entanto, o que nele desponta é menos a insensatez da clausura e mais a própria produção de uma existência enraizada no *modus faciendi* disciplinar. A *incerteza de toda gente* de que fala Carlos Drummond de Andrade é a mostra da eficácia normalizadora das instituições disciplinares, esse modo característico de organização das relações sociais na era moderna que se viu radicar nos últimos três séculos.

O conceito de disciplina aqui se refere a um tipo de organização do mundo que floresceu a partir do século XVIII. Trata-se de um modo inédito na história humana, até então, de fabricar formas de vida – subjetividades, mais precisamente – de acordo com procedimentos minuciosos voltados à racionalização e à normalização do espaço, do tempo e dos corpos dos indivíduos sob a tutela das instituições sociais (FOUCAULT, 1979, 1987b, 1996).

A eficácia do poder disciplinar dever-se-ia ao emprego sistemático de certas técnicas combinadas num procedimento específico, o *exame*, por meio da constituição de um saber sobre aqueles que são vigiados, saber que se ordena em torno do que é *normal* ou não, do que se deve ou não fazer com a própria vida. Grande parte das ciências humanas, com destaque para a psicologia, teria aí sua origem.

As práticas educativas, junto com as prisionais, poderiam ser caracterizadas como as representações máximas da modernidade. Trata-se de uma complexa

maquinaria sócio-histórica encarregada, primordialmente, de forjar o sujeito moderno. Seu propósito, cumpre dizer, nunca foi exclusivamente o de veicular o patrimônio cultural, mas atuar

> como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida. Na medida em que a educação nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós (VEIGA-NETO, 2003b, p.108).

O objetivo último das instituições na sociedade disciplinar seria o aprendizado paulatino de um autogoverno minuciosamente controlado, isto é, que todos e cada um fôssemos capazes de dizer a nós mesmos o que é certo e o que é errado fazer com nossas vidas, qual, enfim, a destinação mais apropriada, produtiva e saudável de nossa força vital. Para os disciplinados, pertença: família, escola, trabalho, religião, lazer, honradez e dignidade existencial. Para os anômalos e disfuncionais, isolamento: reformatório, manicômio, asilo, prisão, vergonha e culpa.

Nesse sentido, a matéria-prima do trabalho disciplinar é o corpo. A essa ação extensiva sobre o corpo Foucault (1999) nomeia *biopoder*. Trata-se de uma forma de exercer as relações de poder distinta daquela da soberania, vigente até o século XVII. Enquanto o poder do soberano sustentava-se no direito de *fazer morrer/deixar viver*, o biopoder operará no eixo oposto: o de *fazer viver/deixar morrer*. Donde duas lógicas molares de gestão das vidas.

O biopoder, segundo o pensador francês, inscreve-se em duas vertentes: a primeira, sobre os corpos dos indivíduos institucionalizados (via técnicas disciplinares); a segunda, sobre os modos de vida das populações (via mecanismos biopolíticos). Vejamos a definição de um reconhecido comentador:

> Baseada no adestramento do corpo, na otimização de suas forças, na sua integração em sistemas de controle, as disciplinas o concebem como uma máquina (o corpo-máquina), sujeito assim a uma anátomo-política. A segunda forma, a biopolítica, surge no século seguinte [XVIII] e mobiliza um outro componente estratégico, a saber, a gestão da vida incidindo já não sobre os indivíduos, mas sobre a população enquanto população, enquanto espécie (PELBART, 2003, p.57).

Enquanto a disciplina se dedicaria ao assujeitamento dos corpos dos indivíduos nas instituições, a biopolítica voltar-se-ia à regulamentação dos fenômenos globais ligados à população, tais como: natalidade, morbidade, fecundidade, condições de higiene, de habitação etc. Daí a implacabilidade do poder de gerir a vida em suas duas

polaridades, individual e coletiva. Daí também o papel da educação como lugar articulador de ambas investidas.

No âmbito biopolítico, temos como efeito último a introjeção, em nossos hábitos cotidianos, de um conjunto de palavras de ordem procedimentais oriundas, em grande parte, do arsenal discursivo científico e, particularmente, da epidemiologia médica.

A normalização operada pela biopolítica é o que faz com que naturalizemos paulatinamente certos padrões relativos a como proceder no campo da sexualidade, da estética, da dietética, dos cuidados pessoais etc., que se converteriam em paradigmas morais com vistas a uma administração eficaz da própria existência. Trata-se, por exemplo, de tudo aquilo que se proclama hoje como *saúde* e *bem-estar*, convertido na demanda incessante por outro corpo, outra mente e outro espírito mais produtivos, mais saudáveis, mais elegantes, mais *up to date*.

O resultado, em termos das configurações da subjetividade, é um só: tornamo-nos pessoas faltantes, sempre em desvantagem em relação aos padrões de suposta normalidade, sempre aquém ou além daquilo que deveríamos ou poderíamos fazer de nossas vidas. Desse modo, tornamo-nos seres marcados pela incompletude, pela carência e pela cobiça de outro corpo, outra mente e outro espírito. Deleuze assim preconiza: “O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado” (1992, p.224).

Contudo, mais cedo ou mais tarde, e independentemente de nossos esforços salvacionistas, tornamo-nos um número a mais das estatísticas do câncer, das doenças cardiovasculares, dos distúrbios afetivos, das desordens alimentares, e assim por diante.

Um bom exemplo do vigor biopolítico nas práticas educativas é a alegação, bastante em voga, da existência de um número crescente de crianças e jovens disléxicos. Segundo os oniscientes pesquisadores da área médica, entre 5% e 17% dos brasileiros da população padeceriam do mal das letras. Somem-se a isso os 7% de crianças e jovens vitimados pelos transtornos de atenção e hiperatividade.

Estendendo o raciocínio, poderíamos entrever o seguinte quadro: 5% de obesos mórbidos e outros 5% de anoréxicos em potencial, 9% de cleptomaníacos em potencial, 15% de homossexuais em potencial, 17% de drogadictos e 20% de alcoolistas em potencial, 22% de deprimidos em potencial, 35% de fumantes em potencial, 50% de oriundos de famílias potencialmente desestruturadas. E daí por diante. O problema é que as contas não fecham. Sobram anomalias, faltam sujeitos; a não ser que alguns as acumulem. E as acumularão.

Ademais, só restaria aos profissionais da educação, encurralados por essa espécie de pânico epidemiológico-moral, permanecerem à espreita das manifestações dos males que afligem a população escolar, para então poder encaminhá-la a quem supostamente de direito: os especialistas parapedagógicos, técnicos autorizados do *bem viver*.

Àqueles que apreciam estatísticas epidemiológicas (e psiquiátricas em particular), nada melhor do que a leitura de *O Alienista*, do Machado de Assis (1975). Uma pequena obra-prima, absolutamente visionária, escrita no final do século XIX, sobre os desmandos da psiquiatria então nascente.

Passado mais de um século, caber-nos-ia indagar: por que a lógica disciplinar, principalmente a partir das últimas décadas, estaria dando mostras de extenuação ou, ao menos, inocuidade? Foucault o previu:

> Há quatro ou cinco séculos, considerava-se que o desenvolvimento da sociedade ocidental dependia da eficácia do poder em preencher sua função. Por exemplo, importava na família como a autoridade do pai ou dos pais controlava os comportamentos dos filhos. Se esse mecanismo se quebrava, a sociedade desmoronava. O assunto importante era como o indivíduo obedecia. Nesses últimos anos, a sociedade mudou e os indivíduos também; eles são cada vez mais diversos, diferentes e independentes. Há cada vez mais categorias de pessoas que não estão submetidas à disciplina, de tal forma que somos obrigados a pensar o desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina (FOUCAULT, 2003, p.268).

Da sagaz intuição foucaultiana decorre que as instituições clássicas viriam perdendo paulatinamente o monopólio sobre seus objetos, todos eles antes atrelados à edificação de um caráter disciplinado dos indivíduos sob sua tutela. Estaria o mundo caminhando para uma espécie de apocalipse disciplinar, materializado na rarefação dos *corpos dóceis*?

É certo que as famílias, fábricas, hospitais e prisões se encontram em um alegado estado de crise crônica, que se traduziria na idéia de descompasso ou defasagem em relação às múltiplas exigências do volátil meio sociocultural. E talvez o melhor exemplo da derrocada disciplinar seja encarnado pelas práticas escolares, vide a queixa generalizada de indisciplina por parte expressiva dos profissionais da educação.

Além disso, o fato de essas instituições estarem sempre em *reforma* é uma prova cabal da concordata do modelo disciplinar clássico. Recorramos a Deleuze novamente:

> Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que as instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam (1992, p.220).

Tal estado agônico das instituições sociais, responsável pela reconfiguração do quadro societário contemporâneo em favor da emergência das *novas forças* prenunciadas por Deleuze, faz também com que alguns autores, como Anthony Giddens (2003, 1991), Zygmunt Bauman (2001, 1998) ou Gilles Lipovetsky (1994, 1983), acatem o conceito de pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade líquida ou tardia para pensar a complexidade do presente.

Os complementos e prefixos não remetem, aqui, ao término ou à superação dos ditames da era moderna, mas a uma mutação – talvez, sofisticação – do ideário disciplinar na contemporaneidade.

Tempos de desencaixe. Tempos de caça de novas formas de disciplinamento. Tempos de *sociedade de controle* – conceito empregado por Deleuze, o qual designa uma modalidade sinuosa, flexível e mutante de organização das relações sociais, a qual viria se firmando nas últimas décadas em substituição ao (ou aprimoramento do) modelo disciplinar clássico. Se o aço e o concreto são os materiais de que as instituições disciplinares são constituídas, o cristal parece ser a matéria-prima da sociedade de controle, o que leva Veiga-Neto a afirmar que "numa sociedade assim de cristal, o ganho imediato é o aumento da segurança social; o custo é a saturação do constrangimento individual, imposto de fora para dentro" (2003b, p.118).

Aqui, o complexo disciplinar da visibilidade constante é levado ao limite, convertendo-se, por vezes, em espetáculo, na acepção de Debord (1997). Os verbos da contemporaneidade passam a ser *dar-se a ver/exigir ser visto*.

Voluntariar-se à (super)visão alheia torna-se, então, a palavra de ordem dos atuais processos de subjetivação. Isso porque, mediante a volatilidade e o anonimato das relações sociais, a demanda auto-impingida é a de se tornar uma imagem relevante para o outro, mesmo que a memória de tal aparição sequer dure os intermináveis 15 minutos canonizados por Andy Warhol. *Existência = evidência*: eis a equação resultante da pasteurização de nossos mundos privados. Mundos aflitivamente paranóicos e devidamente controlados.

Deleuze cria uma analogia-síntese para distinguir o regime de subjetivação carreado pela disciplina daquele pautado no controle: a toupeira e a serpente.

A primeira constrói galerias subterrâneas, verticais, exíguas, onde passa confinada toda sua vida fabril, sempre no escuro. Uma vida laboriosa vivida de galeria em galeria, de instituição em instituição. Da família para a escola, da escola para a caserna, da caserna para a fábrica, da fábrica para a família (eventualmente para o manicômio ou a prisão), e assim consecutivamente.

A serpente, por sua vez, move-se no escuro, mas também na superfície e na luz, sempre de modo desalinhado, inesperado. Ela não conhece a clausura voluntária, espalhando-se em qualquer ponto. Tampouco constrói túneis subterrâneos; não deixa legado algum para trás. Seu traçado é transversal e ondulante, sempre à espreita do bote. "O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo" (DELEUZE, 1992, p.223).

Da toupeira à serpente, inaugura-se uma nova e acachapante modalidade de fabricação da vida muito mais versátil, cambiante, flexível, mas nem por isso menos controladora, disciplinadora, vigilante. Daí o vaticínio deleuziano: "Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados do que os buracos de uma toupeira" (ibid., p.226).

Também Bauman define exemplarmente esse mecanismo de controle social:

> Mudamos agora [...] de uma sociedade do estilo panóptico para uma sociedade do estilo *sinóptico*: as mesas foram viradas e agora são muitos que observam poucos. Os espetáculos tomam o lugar da supervisão sem perder o poder disciplinador do antecessor. A obediência aos padrões (uma maleável e estranhamente ajustável obediência a padrões eminentemente flexíveis, acrescento) tende a ser alcançada hoje em dia pela tentação e pela sedução e não mais pela coerção – e aparece sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa (2001, p.101).

Não mais apenas exclusão da disciplina, mas também a aderência do controle. Não mais a coerção explícita, mas o livre-arbítrio tutelado. Não apenas a separação normal/anormal, mas a virtualidade nefasta de toda conduta.

Na trilha foucaultiano-deleuziana, afirma Michael Hardt: "Haverá, portanto, cada vez menos distinções entre o dentro e o fora. Trata-se, efetivamente, de um elemento de mudança geral na maneira pela qual o poder marca o espaço, na passagem da modernidade à pós-modernidade" (2000, p.358).

A erosão do primado da contenção/obediência, representada pelas rachaduras dos antes sólidos muros das instituições modernas, não acarretaria necessariamente a dissolução da lógica disciplinar. Tratar-se-ia aqui de uma versatilidade e de uma

eficácia ainda maiores, por meio do apagamento das fronteiras do dentro e do fora das instituições, cujas funções estariam agora expandidas, alargadas, difusas. Controle ao ar livre e em larga escala espaço-temporal.

Novamente Veiga-Neto pontua a distinção entre as lógicas da disciplina e do controle:

> Enquanto na *sociedade disciplinar* a ênfase recai no autogoverno a ser apreendido no internamento em certas instituições durante uma fase de nossas vidas, na *sociedade de controle* todos controlam todos, todos vigiam todos, durante todo o tempo em qualquer lugar do espaço social (2003b, p.117-118).

Outro comentador das proposições deleuzianas, Silvio Gallo, reitera a tese de que "a característica básica dessas sociedades é dar a ilusão de uma maior *autonomia* mas, mesmo por isso, serem muito mais totalitárias que as anteriores" (2003, p.108).

Da lógica operacional do controle já conhecemos alguns efeitos. E talvez o mais corrente deles seja o singelo enunciado *sorria, você está sendo filmado*. Mas, valeria indagar: estamos sendo filmados por que e por quem? Quem, afinal, está por trás das câmeras? Talvez ninguém em específico. E essa talvez seja a única justificativa para esses tempos tão estranhos quanto perturbadores em que vivemos.

As fitas de gravação que ninguém vê poderiam compor, por exemplo, as paredes de uma cidade imaginária, à moda d'*As Cidades Invisíveis* de Calvino (1990a). Uma cidade composta apenas por imagens projetadas em telas como se fossem paredes. Paredes/telas de pessoas indo e vindo, carreando suas vidas sem sentido, flagradas em sua desimportância cotidiana. Imagens sem nexo, sem nenhum sentido apriorístico, apenas contingencial. Imagens de pequenas lutas contra inimigos invisíveis, espalhados por todo canto e em canto nenhum.

Daí que, num futuro não longínquo, os muros das instituições disciplinares tenderiam a desaparecer. Eles não seriam mais necessários. As câmeras de autocircuito interno (leia-se, aquelas que carregamos dentro de nós) são menos dispendiosas e infinitamente mais eficazes, principalmente se forem instaladas e manejadas desde a mais tenra idade. Daí a ascensão de outras instituições, com destaque para a mídia, agora imbuídas de uma missão psico-pedagogizante difusa (essencialmente biopolítica, leia-se), cujo poder de fogo normalizador parece ultrapassar o das práticas escolares.

O chamamento principal, aqui, remete diretamente à noção deleuziana de sociedade de controle, esta imbricada à de biopolítica, formulada por Foucault. Não

obstante a agudeza analítica de Deleuze, o problema que hoje se nos coloca é o da própria pertinência desse (proto)conceito ante a extensão analítica da governamentalidade, a qual abarcaria a noção de controle e de biopolítica. Ou melhor, ambas estariam subsumidas naquela.

Mais plausível, portanto, seria supor não um apartamento dos regimes de disciplina e de controle, mas entendê-los como concomitantes, articulados e, às vezes, fundidos, atuando de modo convergente. Na égide da governamentalidade, opera-se por incitação e inclusão, não por progressão e separação. Sua peculiaridade estratégica residiria, assim, não na gramática, mas na economia da normalização, agora muito mais flexível, flutuante, difusa. Uma norma menos diagnóstica e mais prognóstica. O que aí está em causa é precisamente um jogo ininterrupto com a liberdade, não seu impedimento. Regulação dos modos e dos estilos de vida em vez de contenção deles.

Daí parecer haver uma relação de simultaneidade entre os regimes de controle e não apenas o de disciplina, mas também o de soberania.

A seguir, uma fabulação textual a quatro mãos (junto com Thomas Stark) relativa a tal discussão no âmbito propriamente educativo, por meio dos tipos de vinculação estabelecidos entre as figuras animais da toupeira e da serpente com suas respectivas crias, bem como a propositura de uma terceira figura: o corvo. Do ponto de vista analítico, trata-se de dimensionar a irrupção de uma modalidade-réptil de trato com os mais novos em íntima implicação (e não mera oposição ou superação) à clássica modalidade-mamífero. Espectros múltiplos e concomitantes das relações de poder em circulação. Vejamos.

Do ponto mais alto de uma árvore ancestral, um *Corvus Corax*, impassível, observa o ermo. Sua rotina se divide entre a necessidade de manter o equilíbrio sobre um galho retorcido e a contemplação da paisagem nas imediações de sua árvore-reino. *Axis mundi*.

De um lado, o desenho cambiante dos montículos de terra expelidos dos túneis subterrâneos onde habita uma família de toupeiras. Do outro, um traçado desalinhado, frenético. Um emaranhado de répteis escamados, ondulantes, justapostos. A ave insone entretém-se com o murmúrio incessante que brota da circunvizinhança.

Aos pés da árvore-feudo, serpentes de diferentes formas e tamanhos encontram-se absortas com sua própria música sibilante, atonal. Algaravias. Em vez da hierarquia de vozes ritmadas dos vizinhos do subterrâneo, uma algazarra de sons, um disse-me-disse incompreensível ao observador do cume do mundo. Intensidades flexíveis e

fugidias, sopros ofegantes, murmúrios solitários. Os seres da superfície operam segundo modulações, cada um isolado em seu próprio buraco negro. Sem ontem, nem amanhã, deitam suas existências sem nada legar às crias. Estas são submetidas a um jogo permanente de forças que ora incita seus gestos, ora os oprime. Jogos de ação e reação tão-somente: do ovo ao bote, ou à morte, em iguais medida e probabilidade. Risco puro.

Sem cessar, os corpos alongados anunciam movimentos inesperados que voltam a curtocircuitar com as linhas mestras do emaranhado solitário. As serpentes sabem que não durarão muito tempo, já que encarnam vidas expressas, condensadas. Por sua vez, as crias, libertas das paredes do ovo, são recepcionadas com botes incessantes, vindos de vários pontos, imputando-lhes a certeza de que apenas rivalidade e hostilização as aguardam. O bote maternal avisa: *não pára, movimenta-te; não te defendas, ataca*. E não é incomum a agonia de um filhote sufocado da cabeça à cauda pelos próprios pares.

Naquele território cambiante, o deslocamento é a chave da sobrevivência. Sem desvelo de nenhuma ordem, as serpentes-mães demonstram que justamente esse *continuum* molecular, quântico, é o que eventualmente garantirá sobrevida aos rebentos. Pouco importam os buracos negros que se formam naquele pântano de escamas. Há ali uma independência sem precedentes, mas também a iminência da autodestruição. Os botes constituem, portanto, o próprio mecanismo de individuação no interior daquela multiplicidade, já que, desde sempre, cada ofídio seguirá suas linhas próprias, impondo a si a cadência do movimento de vida-morte, indistintamente.

Alguns palmos abaixo dali, o burburinho dos filhotes das toupeiras é perfeitamente audível para o observador. No mundo subterrâneo, tudo é conduzido de modo diligente pelas toupeiras-mães que, além da manutenção habitual da edificação, têm como tarefa precípua demonstrar às crias, futuras mantenedoras dos túneis seculares, a maneira apropriada de proceder. Repetem-se os movimentos maternos em uníssono: escavar, arrastar, empurrar, bater a cabeça, solidificar, descansar e, então, recomeçar.

Rebeldias tímidas despontam, porém, entre os filhotes, que se dão conta desde cedo da eficácia incerta das técnicas que lhes são ensinadas, o que é tão logo abafado pelas mães, cônscias de seu dever de vangloriar a experiência acumulada como a alma do trabalho, e este como razão de ser de suas existências. Tudo ali se resume a dar cabeçadas, a fim de que se edifique um novo túnel que desemboque numa outra praça interna, da qual derivarão novos túneis, e assim sucessivamente. Trata-se, portanto, de uma questão essencialmente energética.

Não obstante sua missão honorífica, os mamíferos subterrâneos andam se queixando da instabilidade dos dutos. A terra está mais arenosa do que de costume, o que exige o dobro do tempo e do esforço para manter rígidas as paredes. Sempre exaustas, as pobres criaturas vêem sua testa sangrar com freqüência, resultado de sua obstinação apaixonada. E, quando menos se espera, sua engenhosa obra ameaça desabar, principalmente nos estratos altos, mais exíguos e mais frágeis. Pequenos deslizamentos são constantes. Há ainda a tarefa mais intrincada de todas: a monitoração dos filhotes, a fim de protegê-los dos perigos do mundo externo que, sem cessar, rondam a toca-refúgio.

Para as toupeiras, os piores inimigos são os próprios sentidos. É preciso ter acuidade e atenção máximas para memorizar os caminhos labirínticos, para internalizar as poucas rotas de escape, mediante a aproximação pressentida dos predadores. Entretanto, o esforço contínuo e o número incontável de cabeçadas as desorientam amiúde, principalmente as crias, levando-as a confundirem sua localização precisa na estrutura e, tanto pior, aproximando-as perigosamente do fora. Falha na equação. Excesso de variáveis. Desorientação.

Certa feita, deu-se que as cavidades arenosas que uma das crias havia começado a escavar dobraram-se, fazendo curvar a linha de sustentação da estrutura. Situação limítrofe. O filhote, sem sabê-lo, estava tão próximo da superfície que o desabamento foi insuficiente para manter seu corpo abrigado, catapultando-o para o fora. Somente suas pequenas patas ainda permaneciam enterradas.

Não se podia precisar ao certo se a expressão de pasmo, no rosto do filhote, era produzida pela intensa claridade ou pela lufada de vento que jamais testemunhara no interior de sua morada. A pequena toupeira, agora arremessada a um plano de existência desconhecido, conheceria de imediato as dentadas, o entorpecimento, a vertigem. Tateando sofregamente o entorno, vê-se então subsumida a um duto escuro, úmido e quente. Uma segunda pele; anéis, não mais órgãos. O inimaginável. Deixa-se então tragar, adormecendo lentamente.

E eis que, enfeitiçado pela canção dos guizos, o velho corvo lança-se num vôo cego.

A GOVERNAMENTALIDADE E A DÍADE PODER-LIBERDADE

Em que pese sua sinuosidade, meu percurso de idéias em torno de determinadas inflexões da atualidade escolar reclamou, é fato, uma aproximação crescente aos aportes teóricos foucaultianos. Uma escolha que se impôs menos por arbítrio do que por exigência do tipo de problemática com que me defrontei em meu itinerário investigativo, o qual sedimentou um escopo teórico-metodológico específico: a engenhosidade dos processos de governamentalização educacional contemporâneos, em relação aos quais concorre um sem-número de práticas e saberes, sobretudo, aqueles afeitos aos campos psicológico e pedagógico.

Curiosamente, aquilo que para muitos pesquisadores desponta como ponto terminal na rota teórica foucaultiana, a mim, oriundo da área de formação psicológica, se mostrou como ponto desencadeador de minha aproximação a ele. Ou seja, a questão do sujeito, a mesma que levou Foucault a situá-la retrospectivamente como tema fulcral de suas pesquisas, se me afigurou como objeto primeiro de atenção.

Nunca é demais relembrar o próprio pensador enfatizando que seu objetivo foi, precisamente, o de "criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos" (FOUCAULT, 1995a, p.231); modos ancorados em três vetores de objetivação propiciados, respectivamente, pelos sistemas de conhecimento, pelas práticas divisoras e pelas técnicas de si.

Trata-se, no diagrama do pensamento foucaultiano, de se debruçar sobre três âmbitos distintos, mas imbricados: o epistemológico, o político e o ético, tomando como objeto de problematização a questão da verdade, do poder e da conduta individual. Mas a novidade em Foucault reside no fato de que ele as transversaliza, abordando-as como entrelaçadas e, portanto, indissociáveis.

Com efeito, a aproximação aos aportes foucaultianos findou por me fazer subscrever alguns de seus conceitos sem hesitação. Em particular, a tópica da governamentalidade – noção capital que preside o intervalo teórico entre o segundo e o terceiro domínios da obra foucaultiana – mostrou-se imprescindível nos últimos anos, principalmente a partir da recente publicação no país dos cursos oferecidos por Foucault nos anos 1977/1978 e 1978/1979, respectivamente *Segurança, território, população* e *Nascimento da biopolítica* (2008b; 2008a).

Assim, o conceito de governamentalidade firmou-se como um *leitmotiv* analítico, a despeito de, na maior parte do tempo, eu preferir a expressão *processos de*

governamentalização. Isso porque se trata de uma marcha contínua, uma seqüência prolongada de operações, sempre a se refazer; mais precisamente, uma tecnologia sempre em uso, nos termos do próprio Foucault (2004c).

Sobre ela, o pensador francês dirá sumariamente: “Esse contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si, eu chamo de governamentalidade” (ibid., p.324). Objetivação do sujeito, no primeiro caso; subjetivação, no segundo.

Jorge Ramos do Ó (2007) aponta que, por meio do conceito de governamentalidade, torna-se possível uma apreensão das relações de poder em voga na vida social, no que se refere tanto ao plano individual quanto ao campo social. O que está em causa é, precisamente, a gestão das populações como objetivo das tecnologias de poder, por meio das dinâmicas tanto de individualização quanto de totalização, sendo ambas correspondentes a um único processo de governamento.

Dito de outro modo, pelos processos de governamentalização se perfaz um duplo golpe: a regulamentação das condições de vida das populações e a disciplinarização da existência de seus componentes individuais. Trata-se de compatibilizar dois níveis paralelos e complementares de gestão social da vida: a anátomo-política, por meio do disciplinamento do corpo-máquina, e a biopolítica, por meio da regulamentação do corpo-espécie (previsões, estatísticas, medições globais etc.); ambas imbricadas no governo da conduta. Daí que os processos de governamentalização constituiriam o ponto exato de articulação das tecnologias de si e de dominação sobre os outros, operando de modo homólogo no que diz respeito às condutas de todos, em conjunto, e de cada um, em separado.

O relevo conferido à governamentalidade como operador analítico requer destaque ao conceito de biopolítica, intimamente articulado ao primeiro e retomado posteriormente por pensadores como Giorgio Agamben (2002, 2004), Michael Hardt e Antonio Negri (2001, 2005), Paul Rabinow e Nikolas Rose (2006), dentre outros.

Disciplina e biopolítica estariam assim enfeixadas nos processos de governamentalização, estes tidos como uma forma dominante das relações de poder em curso na contemporaneidade.

A governamentalidade, entendida genericamente como razão de Estado, remete inicialmente, no traçado do pensamento foucaultiano, ao conjunto das racionalidades políticas e dos procedimentos técnicos polimorfos, com vistas à supervisão e à

maximização calculadas das forças da sociedade, pelo qual operou o governo dos homens no Ocidente dos últimos séculos.

As relações de poder sob a égide da governamentalidade, nos termos de Ramos do Ó, seriam consoantes aos "[...] modos como, numa dinâmica onde a autonomia e liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos. Estes não são mais destinatários, mas intervenientes nos jogos e nas operações de poder" (2005, p.17).

De modo sucinto, trata-se de uma guinada englobadora do *modus operandi* estatal, focado não apenas no assentamento territorial, mas nos problemas populacionais, por meio do investimento na gestão capilarizada das condutas partilhadas pelos viventes naquelas coordenadas espaço-temporais.

Com o fito de arregimentar tanto os mecanismos de manutenção do Estado quanto as múltiplas formas de (auto)governamento de seus habitantes, tal investida se valerá de uma série de dispositivos de normalização espraiados pelo corpo social, por meio das mais variadas práticas que lhe são contingentes, mas alçadas à condição de necessidade e suficiência, com destaque para a educação.

Recorrendo a Foucault mais uma vez, a gestão da vida nas sociedades liberais se instauraria por meio da ação conjugada entre mecanismos disciplinares e regulamentadores. Esclarece o autor: "A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação" (1999, p.302).

O ordenamento disciplinar racionalizaria as condutas individuais, tornando-as úteis e eficazes, por meio da aderência ao padrão normativo, ao passo que a gestão governamentalizadora controlaria as condições da existência por meio do cálculo do (im)provável, regulamentando o espectro de variabilidade das condutas das populações em relação à norma.

Ao ressaltar o vetor da liberdade como fulcral na condução de condutas, Foucault impele-nos a pensar que, no registro da governamentalidade, a normalização funcionaria segundo outra economia de poder. Se os regimes disciplinares privilegiam a condição de fixidez da norma, esquadrinhando os indivíduos de acordo com os nichos normal/anormal, a investida governamentalizadora, por sua vez, aciona o efeito modular da norma, mapeando e recolhendo a multiplicidade de ações emergentes em determinado plano (sempre contingencial) de possibilidades de condutas.

Por meio dos processos de normalização, tratar-se-ia de produzir *topografias morais*, na acepção de Nikolas Rose – este que é, sem dúvida, o autor que se dedicou

com mais argúcia à questão da governamentalização social no recorte da produção da subjetividade. *Grosso modo*, tal autor poderia ser reputado como uma espécie de exímio anatomista das formas de governamento perpetradas pelos regimes do eu. Vale a pena ouvi-lo com vagar.

> O indivíduo não é mais, naquilo que concerne às autoridades, meramente o possuidor de capacidades físicas a serem organizadas e dominadas através da inculcação de padrões morais e hábitos comportamentais. Seja na casa, no exército, ou na fábrica, o cidadão está ativamente pensando, desejando, sentindo e fazendo, relacionando-se com outros em termos dessas forças psicológicas e afetado pelas relações que os outros têm com ele. Esse sujeito cidadão não deve ser dominado no interesse do poder, mas deve ser educado e persuadido a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas (1998, p.43).

Trata-se, aqui, de uma ação à distância operando sobre as escolhas dos cidadãos, sempre alinhadas aos padrões e aos valores políticos e de consumo dominantes, não obstante pareçam livremente arbitradas. É o governamento da alma decretando a própria experiência subjetiva, regulando cada passo individual, perpetrando modos de ser tão estereotipados quanto idiossincráticos.

Uma espécie de tradução dessa maquinaria subjetivadora pode ser encontrada no poema *Diário de sete dias*, de Alan Dugan. Um pequeno compêndio de uma existência banal, em que as forças vitais são tragadas por uma circularidade obsedante e petrificadora.

> Ah, eu me levantei e fui para o trabalho
> e trabalhei e voltei para casa
> e comi e conversei e fui dormir.
> Então me levantei e fui para o trabalho
> e trabalhei e voltei para casa
> do trabalho e comi e dormi.
> Então me levantei e fui para o trabalho
> e trabalhei e voltei para casa
> e comi e vi televisão e dormi.
> Então me levantei e fui para o trabalho
> e trabalhei e voltei para casa
> e comi bife e dormi.
> Então me levantei e fui para o trabalho
> e trabalhei e voltei para casa
> e comi e trepei e dormi.
> E então era sábado, sábado, sábado!
> O amor deve dar sentido à semana.
> Fomos às compras! Vi nuvens!

> As crianças explicavam tudo!
> Eu podia falar do principal!
> Que bebi no sábado à noite
> que me fez perder a primeira, a melhor metade do domingo?
> A segunda metade não foi digna desse nome.
> Então me levantei e fui para o trabalho
> e trabalhei e voltei para casa
> do trabalho e comi e dormi
> renovado, porém cansado do fim-de-semana
> (In: WANDERLEY, 1992, p.249-251).

Em consonância à perspectiva de Rose, é preciso conceder prioridade analítica, no que se refere à problematização dos processos de governamentalização, à justaposição das tecnologias de dominação a determinadas técnicas de si em circulação nos espaços sociais – também e, sobretudo, no quadrante escolar.

Para tanto, é preciso atentar para duas dificuldades principais:

> [...] primeiro, as técnicas de si não exigem o mesmo aparelho material que a produção de objetos e são, portanto, técnicas freqüentemente invisíveis. Segundo, são freqüentemente ligadas às técnicas de direção dos outros. Por exemplo, se tomarmos as instituições educacionais, compreendemos que alguém está governando os outros e ensinando-lhes a governar-se (FOUCAULT, 1995b, p.276).

Um bom exemplo da dupla-mão de tais técnicas é oferecido por Veiga-Neto, quando desvela o nexo entre poder e subjetividade, forjado pela governamentalidade neoliberal. Tratar-se-ia de um efeito combinado entre duas instâncias antagônicas, mas complementares: "o *jogo da cidade* – totalizador, jogado na população – e o *jogo do pastor* – individualizador, jogado no indivíduo" (2000, p.185).

A escola despontará, então, como um dos espaços privilegiados de criação, de aplicação e de difusão de tecnologias de si, de modo convergente ao processo de autonomização da sociedade via a maximização da liberdade individual dos cidadãos, estes tornados *sujeitos parceiros* que se crêem autônomos, mas que são ininterruptamente monitorados.

Também Jorge Larrosa, em um texto que poderia ser considerado um compêndio histórico sobre a questão – *Tecnologias do eu e educação* –, dispõe um panorama detalhado das práticas de governamentalização escolar, por meio das experiências de si aí corriqueiras. Por exemplo: a auto-avaliação, as histórias de vida e a auto-reflexão; todas elas estratégias amplamente difundidas entre os fazeres escolares. Segundo ele, não se pode conceber o âmbito pedagógico como um espaço neutro de desenvolvimento

do “autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (1994, p.57).

Desta feita, seria necessário reconhecer que a atenção teórica à noção de governamentalidade impõe-se como requisito indispensável àqueles que rumam à tematização dos modos de subjetivação e do campo ético – este compreendido como o cenário de lutas em favor de modos potentes de vida ou, como o queria Foucault, lócus de um jogo vital baseado num “mínimo possível de dominação” (2004b, p.284).

O conceito de governamentalidade passa, assim, a figurar como uma espécie de dobradiça articuladora do *ser-poder* e do *ser-consigo*, de acordo com terminologia de Veiga-Neto (2003a) acerca dos três grandes domínios analíticos em Foucault.

Àqueles que tomam a governamentalidade como o conceito analisador capital da atualidade educacional/escolar, cumpriria focalizar analiticamente o governo da conduta aí em curso, o qual “categoriza o indivíduo, marca-o como sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele” (FOUCAULT, 1995a, p.235).

Mais ainda, ao atentar para os processos de governamentalização educacional, é preciso ter em mente as relações simultâneas e indissociáveis entre poder e liberdade, o que pode ser verificado na síntese foucaultiana de que o poder se define tão-somente como *condução de condutas*. Sustenta o pensador:

> A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estáveis) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade (FOUCAULT, 1995a, p.243-244).

Ao tomar o exercício do poder como conjunto de ações sobre ações possíveis, destacando o plano de relações em detrimento de supostas substancializações intrínsecas, Foucault forja uma analítica mais afeita à idéia de paisagens em movimento do que à de retratos estruturais. Por meio de tal mobilidade, as estratégias de poder organizar-se-iam não como respostas imediatas a necessidades contextuais, mas a partir de eventualidades daí desdobradas. Estaríamos, portanto, diante de uma espécie de *menu* de probabilidades de ações que se abrem ao tempo futuro, articulando os modos de condução dos outros e de si próprio. Trata-se, em suma, do ato de governar.

Por conseguinte, a gestão de um campo de probabilidades de conduta requereria necessariamente o reconhecimento da insubmissão da liberdade. Assim, poder e liberdade não se definiriam por uma relação de exclusão, segundo a qual o exercício do primeiro implicaria a neutralização ou o desaparecimento da segunda. Ao contrário, nos rastros do próprio Foucault, estaríamos diante de

> um jogo muito mais complexo: neste jogo a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria) (ibid., p.244).

Reciprocamente constituídos e mutuamente constituintes, poder e liberdade instauram-se como uma dupla tecnologia de gestão das formas e dos modos de vida, por meio dos processos de governamentalização que investem e de que são investidos.

No que diz respeito à produção das pesquisas educacionais sob a rubrica dos estudos foucaultianos, torna-se necessária uma problematização explícita das condições de liberdade que são inerentes às relações de poder no quadrante escolar, sem o que uma possível romântica eleição da liberdade como estado *a priori* de isenção do poder tornar-se-ia vetor de fragilização dos pilares teórico-metodológicos de tais estudos.

Tal proposição justifica-se na medida em que as práticas escolares têm operado deslocamentos múltiplos em relação ao quadro normativo dos usos e dos costumes educacionais, cujo enfrentamento analítico poderia evidenciar matizes outros da materialidade normativa do campo pedagógico contemporâneo. Trata-se, em suma, da problematização das estratégias de governo da alma tanto discente quanto docente, as quais atuariam, sobretudo, via uma convocação psico-pedagogizante ao exercício de uma liberdade intimizada e auto-regulatória por parte dos sujeitos escolares.

A premissa da liberdade como condição irredutível dos processos de governamentalização educacional ancora-se no já clássico, e sempre indispensável, mote oferecido por Foucault: “No centro da relação de poder, *provocando-a* incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade” (ibid., p.245).

É na sustentação desse jogo de retroalimentação e de mútua provocação entre poder e liberdade que o ato de governar se tornaria possível; fruto de uma correlação indefectível de forças de acordo com a qual a liberdade, de modo simultâneo e complementar ao poder, instigaria linhas de escape, forçando novas coordenadas e

incessantes investimentos por parte deste. Na outra direção, trata-se também da sofisticação intensiva dos agenciamentos de poder incitando insubordinação, resistência e, quiçá, criação.

Deixar fluir as possibilidades de liberdade, calcular sua probabilidade de emergência e cartografar seus movimentos fáticos tornam-se, na perspectiva da governamentalização das sociedades liberais contemporâneas, a via arterial que nutre as estratégias de controle. Assim, essa condição de falibilidade do poder, de modo engenhoso, lhe conferiria seu próprio vigor (FOUCAULT, 2003).

Tal modo de gestão das condutas atuaria segundo um equilíbrio instável. Ramos do Ó sintetiza esse movimento governamentalizador com precisão:

> As soluções encontradas para um segmento da realidade tendem a se tornar dificuldades para outro. O conhecimento acumulado sobre as coisas, as pessoas e os acontecimentos não evita, bem pelo contrário, que eles respondam de forma diferente da esperada. [...] A tese da imperfeição permanente justifica que a acção do poder se amplie (2003, p.34-35).

Essa fluidez incapturável impõe limites estritos à lógica da dominação *stricto sensu*, decretando a necessidade de o poder acionar movimentos perenes de (auto)regulação. Trata-se, pois, de uma espécie de inacabamento compulsório das relações de poder, responsável, por sua vez, pela vitalidade que lhes é característica. Uma vitalidade que, paradoxalmente, tem a liberdade como fonte e, ao mesmo tempo, como barreira.

Nessa perspectiva, a ativação de saberes/poderes que convocam os sujeitos cada vez mais ao exercício de uma liberdade subjetivada desponta como estratégia nuclear de governamentalização na atualidade, fazendo multiplicar as modulações normativas em toda parte. Daí a ascensão da maquinaria contemporânea da *libertação*, transformando a liberdade, paradoxalmente, num estado subjetivo essencialista e, por isso, território de disputa com vistas à colonização última da forma homem: sua alma.

É nesse sentido que os processos de psico-pedagogização da vida, constituídos pelos e constituintes dos atuais processos de governamentalização, configuram-se como potentes recursos de normalização que têm atualizado os agenciamentos de poder, na chave de uma liberdade intimizada e auto-regulatória.

Ao trazer à baila a opressão da alma individual e pedir passagem a uma liberdade subjetivada, as tecnologias psico-pedagógicas pretendem constituir uma

blindagem humanista de proteção do indivíduo frente à opressiva marcha normalizadora do mundo social. Situada na tribuna psicológica como espaço porta-voz da subjetividade, a liberdade assim proclamada parece emergir isenta de quaisquer relações com o poder – o que resulta insustentável no confronto com o pensamento de Foucault sobre as práticas de subjetivação.

Segundo Edgardo Castro, "a noção foucaultiana de liberdade se situa, em primeiro lugar, no abandono desse mito humanista de uma essência do homem. A liberdade foucaultiana não é da ordem da liberação, mas da constituição. [...] A liberdade é a condição de existência do poder e do sujeito" (2009, p.246-247).

Do ponto de vista de Foucault, é obrigatório admitir que a singularidade dos processos de governamentalização conecta as tecnologias psico-pedagógicas dessa liberdade subjetivada a outros filamentos de poder, dentre eles, os próprios saberes dos quais derivam. Estes teriam por função a implicação do corpo e da alma, agora no horizonte da população, desenhando novas modulações à gestão dos viventes, por meio da reordenação das práticas sociais em torno do imperativo categórico de um eu supostamente autônomo, espontâneo, seminal.

Operando uma crítica radical desse imperativo, Rose discute amplamente o hiperinvestimento na subjetivação a partir do uso de tecnologias de si orientadas por saberes psicologizantes. Em um de seus estudos, refere-se ao ser psicológico precisamente como "a interioridade que tem sido dada aos humanos por todos esses projetos que buscam conhecê-los e agir sobre eles a fim de dizer-lhes sua verdade e tornar possível seu aperfeiçoamento e sua felicidade" (2001, p.197).

Ponto pacífico, a noção de interioridade psicológica é uma invenção que se converte em força substantivada, conferindo legitimidade aos saberes que a formularam. Trata-se de saberes e de subjetividades que se produzem mutuamente, naturalizando-se nas relações de poder e, sobretudo, tornando invisível a invenção de uma liberdade subjetivada como recurso capital da governamentalização da vida. O autor ainda afirma ironicamente que o ideal da liberdade se prestaria a inspirar projetos de emancipação em nome dos quais "viemos a autorizar tantas autoridades para nos ajudar no projeto de sermos livres de qualquer autoridade menos a nossa própria" (ibid., p.198).

Na trilha aberta por Rose, é possível deduzir que o cotidiano educacional faz espraiar determinadas modulações normativas por meio, sobretudo, do afã psico-pedagogizante incrustado em suas ações corriqueiras. Vejamos como isso se dá.

Van der Horst e Narodowsky (1999), após efetuarem uma análise genealógica dos dispositivos educacionais de poder/saber, concluem que a escola contemporânea parece operar sobre os escombros do ideário pedagógico moderno, este centrado na tarefa de diagnosticar e de corrigir as anomalias humanas, bem como, dependendo das circunstâncias, de eliminá-las. Agora, tratar-se-ia de uma pedagogia da multiplicidade, segundo a qual a intervenção escolar não mais se firmaria pelo conflito, mas pelo consenso; não mais pela imposição, mas pela participação; não mais pela segregação, mas pela inclusão. Daí o veredicto de uma transmutação sensível no diagrama das relações de poder e de subjetivação nas escolas.

Para melhor compreender tal investida, é preciso perspectivar as estratégias governamentalizadoras aí em ação. Isso porque, na contemporaneidade pedagógico-escolar, não se trataria apenas de *vigiar e punir* a anormalidade, mas também de convertê-la em diversidade biopolítica, por meio de uma espécie de inclusão preventiva da diferença (VEIGA-NETO, 2001). Dito de outro modo, os fazeres escolares visariam não apenas à exclusão dos diferentes, mas à adesão voluntária de todos; não apenas à coerção do disciplinamento, mas à cooptação do controle; não apenas à contenção física dos corpos, mas à incitação da coletividade rumo a ideais consensuais.

Donde uma educação intensamente psico-pedagogizante, donatária de um projeto humanista de melhoramento das pessoas e das coisas. Educação que não mais se restringiria a remediar danos, mas que se voltaria intensivamente à antevisão dos riscos, a fim de preveni-los. Estaríamos, assim, diante de um complexo de estratégias cada vez mais difusas de controle da conduta alheia, agora em suas dimensões mais recônditas. Na acepção precisa de Rose, mais uma vez: *governo da alma*.

Essa saturação psico-pedagogizante da vida escolar tem sido efetivada de forma a corroborar a tese de que a liberdade do sujeito representaria um valor em si, cuja defesa arregimentaria a luta dos profissionais da educação contra *o* poder. Desta feita, destituir a liberdade de uma suposta natureza virtuosa e ensimesmada, apreendendo-a de modo relacional, conectivo e necessariamente conflitivo, firma-se como tarefa daqueles que se dispõem a analisar empiricamente os processos de governamentalização na atualidade educacional.

Nos jogos de verdade da atualidade educacional, as modulações normativas conclamam exatamente o exercício de uma liberdade lastreada pela lógica da restituição humanizadora, via conhecimento de si, logo emancipação tanto psicológica quanto pedagógica.

Assim, a associação entre liberdade e verdade de si (e a educação como lugar idealizado em que ambas viriam à tona) findaria por justificar um hiperinvestimento psico-pedagogizante dos modos de subjetivação como vetor privilegiado das atuais modulações normativas em sua multiplicidade.

Daí a urgência política de repensar a educação com Foucault, convocando a tomar a própria liberdade como objeto de problematização, jamais como metafísica emancipatória das formas de vida escolares. Trata-se de deflagrar a crescente racionalidade psico-pedagogizante aí em uso, esta operando sempre com vistas à edificação de um homem renovado, expandido, sempre mais *consciente* de si e, por essa razão, cada vez mais *livre*, porque cada vez mais (auto)governável.

Enquanto a produção de liberdades subjetivadas por parte dos protagonistas escolares se alastra e se sofistica, ela conclama, no mesmo movimento, a tarefa inadiável do pensamento analítico na esteira foucaultiana: a esgarçadura dessa força colonizadora das vidas escolares, forçando, assim, a irrupção de suas fissuras e de suas dobras.

Inquirir a produção das formas de vida no presente educacional decreta um desconforto fático: se as modulações normativas aí atestadas têm conduzido a marcha governamentalizadora à sua condição de excelência, caber-nos-ia concluir: onde mais na atualidade, senão na educação, poderia vicejar a promessa de "felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade" de que falava Foucault (2004c, p.324)?

DA DISCIPLINARIZAÇÃO À GOVERNAMENTALIZAÇÃO EDUCACIONAL

De Santo Agostinho a Freud, de Kant a Makarenko, de Durkheim a Paulo Freire, de Comenius a Alain, quase todos que se debruçaram em algum momento sobre a tarefa educativa pronunciaram-se, em alguma ocasião, sobre a correlação entre educação e disciplina. E um daqueles que, de certo modo, melhor expressou o espírito pedagógico calcado na idéia de disciplinamento parece ter sido Freinet:

> Só há desordem quando há falha na organização do trabalho, quando a criança não está ocupada numa actividade que responde aos seus desejos e às suas possibilidades (apud ESTRELA, 1994, p.21).

Na declaração acima, parece residir a chave-mestra para a compreensão da engenhosidade disciplinar moderna, a qual terá como ponto de partida e, igualmente, de chegada a ocupação constante dos alunos, não apenas de seus corpos, mas também de suas almas, aqui encarnadas nos *desejos e possibilidades* de cada qual. Em suma, é o sujeito da educação que passa a habitar o espaço escolar, e não mais apenas um mero aluno.

Semelhante constatação faz Veiga-Neto asseverar que

> boa parte das práticas que se dão na escola não foram simplesmente criadas com o objetivo de que as crianças aprendessem melhor. Nem foram, tampouco, o resultado de uma inteligência melhor dos professores, dos pedagogos e daqueles que pensaram a escola moderna (2003b, p.107).

Daí ser possível afirmar, com razoável margem de segurança, que toda a discussão pedagógica da modernidade aos dias atuais se deteve em um aspecto central: a busca de uma conformação tão edificante quanto infalível para as experiências dos mais novos. Daí também a valoração inquebrantável da educação formal no imaginário social como continente privilegiado para tal conformação.

Como afirma António Nóvoa,

> os tempos de hoje são mais complexos do que os tempos passados. E mais difíceis. Mas grande parte das crenças fundadoras da profissão docente continua actual. A começar por esse sentimento de que nos compete cuidar das crianças e do seu futuro (1999, p.18).

Tanto do ponto de vista teórico, quanto no quadrante empírico, o que mobiliza a grande maioria daqueles que tomam a educação seja como profissão, seja como objeto de investigação, parece ser nada além do que o desígnio de proteger os mais novos, retirando-os de uma suposta minoridade potencialmente nefasta que os assolaria. Daí a missão salvacionista auto-atribuída pela quase totalidade dos educadores e pesquisadores. Trata-se, em suma, da obstinação de talhar as existências por vir, imputando-lhe um sentido de ultrapassagem de uma suposta condição de insuficiência, de labilidade, de incapacidade enfim.

Ponto pacífico para os teóricos pós-críticos, a escola será desinvestida da missão adaptacionista, utilitarista e/ou enobrecedora que lhe conferem tanto as teorias clássicas quanto as teorias críticas. Isso porque ela ocuparia o posto de pedra angular em um contexto social marcado por mecanismos de assujeitamento e de controle produtivo das existências.

Sobre a economia disciplinar da instituição escolar, há uma quantidade expressiva de estudos que a dissecam pormenorizadamente, sob diferentes recortes e diferentes ângulos. Dentre tais estudos, despontam inicialmente os já clássicos *A maquinaria escolar* (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), *O sujeito da educação* (SILVA, 1994), *Crítica pós-estruturalista e educação* (VEIGA-NETO, 1995), e também *A escola (in)visível* (EIZIRIK; COMERLATO, 1995), além daqueles contidos em *Foucault y la educación* (BALL, 1993). Destaque para *Foucault & a educação* (VEIGA-NETO, 2003a). Há também uma série expressiva de estudos veiculados em *Liberdades reguladas* (SILVA, 1998), no *Dossiê Michel Foucault* de *Educação & Realidade* (2004), além do recente *Por que Foucault?* (PETERS; BESLEY, 2008). Sem deixar de mencionar o estudo que talvez seja a mais notável análise genealógica da educação escolar já realizada: *O governo de si mesmo* (Ó, 2003).

Não seria o caso aqui de retomar o percurso das análises foucaultianas acerca do traçado disciplinar da escola moderna, uma vez que, do ponto de vista bibliográfico, a situação atual é bastante privilegiada. Em vez disso, proponho um enfrentamento da disciplinarização escolar na atualidade, cuja materialidade, em razão da própria onipresença da queixa disciplinar entre os educadores, talvez seja responsável por efeitos insuspeitos no âmbito dos fazeres concretos.

Contudo, não é de meu interesse perseguir uma contextualização globalizante e generalizável da disciplinarização escolar, mas operar uma desnaturalização da volúpia ainda disciplinarizante em curso no interior dos regimes de saber/poder/subjetivação no quadrante escolar. Nessa perspectiva, interessa-me problematizar a ascensão de determinadas linhas de força carreadas nas queixas disciplinares, as quais se materializam numa demanda multiforme de governamento das vidas escolares, de modo que elas possam ser ressignificadas a ponto de se tornarem ocasião de interpelação dos próprios fazeres pedagógicos, jamais expressão de sobredeterminações exógenas a eles.

De modo análogo às conclusões de Ana Lúcia Silva Ratto, que empreendeu um extenso trabalho investigativo, de matriz foucaultiana, sobre as narrativas contidas em *livros de ocorrência* empregados no cotidiano escolar das séries iniciais do ensino fundamental, é preciso reiterar a tese de que,

> se assumimos a perspectiva de que a disciplina e a indisciplina são cotidianamente produzidas pela escola, a partir das configurações específicas adquiridas pelas relações de poder e pelo tipo de lógica que, em cada contexto, institui a ambas, é possível desnaturalizá-las, retirá-las de uma dimensão de inevitabilidade (2007, p.256).

Trata-se, portanto, de problematizar sem trégua a expansão desenfreada dos discursos normativos no cenário escolar. Uma simples questão formulada por Foucault seria suficiente para isso: “por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” (1996, p.121). Uma questão cuja réplica faria abalar todo o aparato psico-pedagógico que aí se espraiou.

Meu itinerário investigativo acerca da disciplinarização escolar possibilita concluir que se os atos indisciplinados, num primeiro momento, são solidários a uma espécie de esgarçadura dos moldes clássicos da maquinaria disciplinar frente às formas incapturáveis de resistência, num segundo momento, eles passam a apontar exatamente para a irrupção de modos de controle ainda mais sutis não apenas dos passos do alunado, mas também do professorado, ambos convertidos em um nicho populacional como outro qualquer, respondendo a um movimento de achatamento das especificidades escolares em favor de um giro normalizador comum a outras esferas sociais.

Nesse sentido, as salas de aula muito pouco distariam, em seus fazeres corriqueiros, de outras práticas sociais, todas elas irmanadas em favor de uma missão psico-pedagogizante comum: a da construção de um sujeito que, enredado na ilusão performativa de um autogoverno de múltiplas frentes, nada estaria provando além da sucumbência voluntária aos ditames seculares dos poderes/saberes em circulação no espaço social. Servidão mais que voluntária: auto-impingida, auto-gerida e retroalimentadora. Donde a lógica e o vigor da governamentalidade.

Um dos motes dos processos de governamentalização educacional já havia sido prenunciado por Deleuze: “[...] assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa” (1992, p.221). A tradução escolar para o presságio deleuziano são as práticas de formação continuada, também elas tributárias de uma insuficiência generalizada imputada a conta-gotas, perpetrada por um modo calculista das formas de vida. Tempos esquálidos estes, marcados por uma espécie de fome normativa que não se farta.

No quadrante escolar, as tecnologias de poder/saber serão franqueadas não apenas por meio da busca de estandardização dos gestos de seus protagonistas, mas também pelo esquadrinhamento e pela manipulação de suas motivações *profundas*.

Por exemplo, não obstante a alegação onipresente entre os agentes escolares acerca do espraiamento do desrespeito, do revanchismo ou mesmo da apatia do alunado, tais queixas, se observadas de outro ângulo, parecem apontar, paradoxalmente, para

uma espécie de triunfo governamentalizador das práticas escolares contemporâneas, consubstanciado num controle acirrado não apenas dos passos ao alunado, mas também de suas supostas raízes inconfessas. Destarte, a ortopedia normativa de outrora se vê converter em profilaxia psicopedagógica do amanhã.

Agora, tratar-se-ia de uma investida sistemática direcionada a um controle do tipo prognóstico, o qual visa ao rastreamento contínuo de tudo aquilo que não foi previsto pelos enquadres normativos, absorvendo os desígnios inconfessos das almas dos protagonistas escolares, de modo a intervir em destinos virtualmente funestos. Daí haver modulações normativas materializadas na justaposição dos usos e costumes escolares a determinadas tecnologias subjetivadoras, as quais reclamam, no plano analítico, ferramentas expandidas.

No que diz respeito à disciplinarização do cotidiano escolar, trata-se, então, de deslocá-la rumo à problematização dos processos de governamentalização aí em curso, situando-os no registro de uma marcha de ações cada vez mais concêntricas e espraiadas, cujo foco de atenção passa a ser os movimentos de conformação consensual das populações escolares, abarcando tanto a multiplicidade quanto a singularidade que lhes são características.

Nesse sentido, as atuais modalidades de normalização seja discente, seja docente terão como aliada a biopolitização extensiva dos modos de vida escolares, abrangendo um sem-número de normativas existenciais espargidas por todo canto e ponto.

Estaríamos, pois, diante de uma espécie de fundamentalismo psico-pedagogizante cuja missão principal seria a de assegurar, por meio de jargões e fórmulas prontas repetidas à exaustão, a gestão da própria conduta segundo padrões estritos de observância dos comandos alardeados pela expertise técnico-científica, numa chave tão aconselhadora quanto prescritiva, tão emancipatória quanto doutrinária, tão apostólica quando policialesca, tendo como saldo a melancolização do mundo, o debilitamento das formas de vida e o encurralamento da invenção da liberdade.

É o apogeu do empresariamento de si, este tomado como um capital semelhante a outro qualquer, não obstante suas idiossincrasias. Empresariamento cujo objetivo principal será o usufruto eficaz de uma liberdade intimizante e, no mesmo golpe, massificante. Liberdade ditada pelos chavões convergentes e reiterativos da ciência, do mercado, da mídia, e, por fim, do bom senso. Liberdade refreada apenas pelo “basta das vísceras”, na designação certeira de Freire Costa (1998). Liberdade profética, auto-sustentável e à disposição para consumo tão instantâneo quanto interminável, também

nas salas de aula, nos gabinetes do staff escolar, nos currículos ora ocultos, ora explícitos, nos espaços pedagógicos como um todo.

Liberdade frenética, vertiginosa e implacável, frente à qual muito pouco nos restaria além de "seguir adiante, mas uma opção que não temos a liberdade de fazer é parar de nos movimentar. Como Ralph Waldo Emerson já advertia muito tempo atrás, se você está esquiando sobre o gelo fino, a salvação está na velocidade" (BAUMAN, 2005, p.77).

A celeridade e o espraiamento dos processos de psico-pedagogização das formas de vida na contemporaneidade redundariam, assim, num totalitarismo radicalmente novo na história humana, porque apoiado paradoxalmente no *direito* ao usufruto de uma liberdade individual sem amarras. Um totalitarismo de comandos brandos, porém ubíquos, posto que consensuais. Um totalitarismo de caráter provedor, devocional e redentor, que terá o próprio indivíduo como ponto de mira e artífice.

Algo semelhante faz Foucault se assombrar com o fato irrefutável de que "[...] nunca, na história das sociedades humanas – mesmo na antiga sociedade chinesa –, houve, no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização" (1995a, p.236).

Em outra passagem ainda mais inquietante, o autor, referindo-se às duas formas *patológicas* do poder no século XX – o fascismo e o estalinismo –, relembra que, "apesar de sua singularidade histórica, elas não são originais. Elas utilizam e expandem mecanismos já presentes na maioria das sociedades" (ibid., p.232-233), valendo-se de artifícios da racionalidade política em voga.

Daí que se trataria agora de um totalitarismo de tintas neo-higienistas e de lastro pastoral, sustentado pela promessa de salvação laica no presente e, ao mesmo tempo, por um complexo aparato de inspiração cientificista-fiscalizatória, ambos propiciados por saberes de matriz quantitativa, com pretensão demiúrgica e com efeitos duplamente universalizantes e individualizantes.

Segundo Fuganti (2008), isso se deve a uma operação de extração de energia secundada por um corte. Mais precisamente, a eficácia de tal extração dever-se-ia a uma separação radical do corpo e do pensamento daquilo que eles podem, por meio de da instauração de uma desqualificação interior e, imediatamente, de uma requalificação externa via a aderência subjetiva aos regimes de verdade aí disseminados, submetendo a condição humana, assim, a um endividamento eterno e, por extensão, a uma inapetência indiscriminada. *Pastorado* puro, pois.

Poder pastoral, tecnologia advinda do Cristianismo e englobada pelo Estado moderno laico, é um dos conceitos mais intrigantes de Foucault. A genialidade estratégica de tal modalidade de gestão das diferentes formas da vida humana residiria no fato de que, enquanto na racionalidade cristã visava-se conquistar a salvação individual alhures, agora tratar-se-ia de assegurá-la neste mundo. Daí que a idéia de salvação passa a ter uma matriz mundana, recodificada em termos de saúde, seguridade, bem-estar, felicidade terrena. Isso se daria, some-se, por meio da educação das almas.

Trata-se de uma forma de poder que almeja cuidar não apenas do coletivo, mas também de cada um de seus integrantes em particular, durante toda a sua vida. Função que, reforçada pelos próprios cidadãos, passa a ser exercida pelo Estado, por meio de suas instituições e, em especial, pela polícia, surgida no século XVIII não com a tarefa de manter a lei e a ordem pública, tal como hoje a conhecemos, mas principalmente de manter as condições de higiene e de saúde urbanas. Também as instituições privadas, mormente de filantropos, foram mobilizadas nessa direção, assim como as famílias, a medicina, a pedagogia, formando assim uma rede pastoral espraiada, ostensiva.

Outra característica do poder pastoral é a de que ele é exercido por meio do acesso à intimidade das pessoas, da exploração e do controle de suas almas. Daí o trabalho incessante sobre as consciências, a fim de dirigi-las, de conformá-las aos regimes de verdade agora de matiz mormente científico. Esse desígnio estratégico avassalador do poder pastoral, na modernidade disciplinar, será responsável pelo desenvolvimento de um saber sobre o homem estruturado segundo duas polaridades complementares: um, populacional e quantitativo (biopolítica), e outro, individual e analítico (anátomo-política). Daí o duplo tentáculo da racionalidade pastoral: enquanto totaliza, individualiza, e vice-versa.

O que seriam as práticas educacionais, em quaisquer de suas vertentes, senão uma prova histórica da solidez do poder pastoral em seu aporte tão disciplinar quanto biopolítico?

A governamentalização dos espaços sociais, também e sobretudo das escolas, se fará, em específico, com o auxílio de uma psico-pedagogização extensiva dos mínimos gestos pessoais. Uma tática inquebrantável, tão ou mais potente do que todos aqueles outros poderes regionalizados (a saúde, a justiça, a religião, o próprio Estado) que são reconhecidos como constritivos e em relação aos quais mantemos seja uma atitude de desconfiança, seja alguma resistência tímida, ainda que intermitente.

E quem haveria de contestar que o *approach* psico-pedagogizante – ou, mais genericamente, *educativo* – é uma das formas mais suavemente tirânicas, de que falava Foucault? Quem haveria de negar que ele é acatado de maneira inconteste, atravessando as relações sociais de ponta a ponta, como se se tratasse de um bem indisponível ou da resposta de época a necessidades postas desde sempre na condição humana?

É preciso, portanto dimensionar o movimento de psico-pedagogização das formas de vida contemporâneas como um efeito cabal dos modos de exercer o poder; este que, segundo Foucault, "[...] vai tão longe, penetra tão profundamente, é veiculado por uma rede capilar tão cerrada, que você se pergunta onde ele não existiu" (POL-DROIT, 2006, p.95).

O TOTALITARISMO PSICO-PEDAGOGIZANTE

> *O totalitarismo é uma forma de domínio radicalmente nova porque não se limita a destruir as capacidades políticas do homem, isolando-o em relação à vida pública, como faziam as velhas tiranias e os velhos despotismos, mas tende a destruir os próprios grupos e instituições que formam o tecido das relações privadas do homem, tornando-o estranho assim ao mundo e privando-o do seu próprio eu.*
>
> Hannah Arendt

1. Duzentos e noventa e nove pontos não formam uma reta. Ponto.
2. Totalitarismo é um sistema de governo em que um grupo centraliza todos os poderes políticos, administrativos e pedagógicos. Ponto.
3. Tudo no Estado, nada contra o Estado, nada fora do Estado. Ponto.
4. O tempo todo com você – Banco do Brasil. Ponto.
5. Desculpem-nos pelo transtorno. Estamos em obras. Ponto.
6. Adote um lema, um hábito, novas medidas, um hobby. Tenha coragem, fé, sorte, vontade. Faça barulho do seu jeito, muitos aniversários, o que der na telha. O melhor plano de saúde é viver. O segundo melhor é Unimed. Ponto.
7. Ao persistirem os sintomas, o médico deverá ser consultado. Ponto.
8. Manda quem pode, obedece quem tem juízo. Ponto.

9. Pinho Bril, Pinho Sol, Lysoform, Sanol, Harpic, Lysol, Veja. Indispensável. Ponto.

10. Não alimente os pombos. As fezes secas das aves contêm fungos que se espalham no ar, podendo causar doenças pulmonares graves. Ponto.

11. Deposite aqui o seu lixo. Separar metal, papel, plástico e vidro. Descartar orgânico. Ponto.

12. Não se esqueça da lei dos três erres: reciclar, reduzir e reutilizar. Seja gentil com o planeta. Ponto.

13. Também não se esqueça dos outros três erres: respeito por si próprio, respeito pelo próximo, responsabilidade por suas ações. Ponto.

14. Durante a relação sexual, sangue e esperma do parceiro nunca devem entrar em contato com partes internas de seu corpo, através do ânus, boca ou ferimentos. Seja homem ou mulher, a camisinha é item obrigatório. No sexo anal, não se esqueça de usar também gel lubrificante, para evitar o rompimento da camisinha. Ponto.

15. A vida na sua mão – Claro. Ponto.

16. *Cansa-me ser assim quem sou agora: planície, monte, treva, transparência*. Ponto.

17. Sistemas esquelético, muscular, circulatório, nervoso, endócrino, respiratório, digestivo, urinário e reprodutor. O corpo humano é uma máquina fisiológica complexa, cujo funcionamento e constituição são quase inteiramente idênticos aos dos corpos de outras espécies de animais, particularmente daquelas que estão evolucionariamente mais próximas do homem (os mamíferos, dentre estes os primatas, e, dentre os primatas, os macacos antropóides). Ponto.

18. Você só tem um corpo. Cuide bem dele – Rainha. Ponto.

19. Durma pelo menos oito horas e tente acordar sem despertador. Ponto.

20. Modafinil é o nome da nova droga que reduz a necessidade de sono a 3 ou 4 horas apenas, sem as conhecidas conseqüências da privação de sono no ser humano (depressão, visões, dores de cabeça etc.). O Modafinil é uma antecipação de uma série de medicamentos que, nos próximos 10 ou 20 anos, serão capazes de manipular o ritmo circadiano, de forma a desligar e ligar o sono, criando turnos de atividade de 22 horas seguidas, sem conseqüências negativas. Ponto.

21. Trabalhamos pela vida – Pfizer. Ponto.

22. Carpe diem! Carpe diem! Ponto de exclamação.

23. Todo homem tem seu preço. Ponto.

24. Anderson: moreno claro, malhado, 25 anos, 1,82, 70 kg, 21 cm, liberal. Insaciável. Para homens e casais. Atende no local. 24 horas. Ponto.

25. Pagável em qualquer banco até o vencimento. Após esta data, somente nas agências do Santander. Inovando para você crescer. Ponto.

26. Jogue fora seus velhos extratos bancários. O que ficou para trás não importa mais. Ponto.

27. Desde cedo faça seu filho entender a importância de não desperdiçar e cuidar do dinheiro. Dar mesada à criança irá ajudá-la a tomar decisões e fazer escolhas, mesmo que em pequena escala. Ponto.

28. O melhor da vida – Credicard. Ponto.

29. *Está chovendo dinheiro em Nova York. Deu no rádio. Deu na CBN* – A rádio que toca notícia. Ponto.

30. *Na segunda noite, já não se escondem; pisam as flores, matam nosso cão, e não dizemos nada.* Ponto.

31. O totalitarismo fundamenta-se numa doutrina que abrange todos os aspectos vitais da atividade e da existência humanas, aos quais todos devem aderir. Ponto.

32. Dedicação total a você – Casas Bahia. Ponto.

33. Invista em você, consulte um cirurgião-dentista. Ponto.

34. Você pode ser o que quiser – O Boticário. Ponto.

35. Os sintomas físicos de uma crise de pânico aparecem subitamente, sem nenhuma causa aparente. Diante do perigo, o organismo trata de aumentar a irrigação de sangue no cérebro e nos membros usados para fugir – em detrimento de outras partes do corpo, incluindo os órgãos sexuais. Eles podem incluir: contração muscular, palpitações, vertigem, náusea, dificuldade de respirar, calafrios ou ondas de calor, distorções de percepção da realidade, medo de perder o controle, medo de morrer. Ponto.

36. Com Maracujina, você vai ficar calminho, calminho. A *fleur de la passion* pragmática, servil, assexuada. Ponto.

37. 50% dos medicamentos vendidos no Brasil são prescritos ou usados de maneira inadequada. Quando o medicamento é um antibiótico, a situação é ainda pior: 75% das prescrições são equivocadas. O uso inadequado de medicamentos é a principal causa de intoxicações no Brasil, com 27% do total de casos. Os remédios amargam a segunda posição no número de mortes causadas pela utilização inadequada de fórmulas químicas, perdendo apenas para os agrotóxicos. Ponto.

38. Seja breve no embarque e desembarque. Ponto.

39. Fazendo do céu o melhor lugar da Terra – Air France. Ponto.

40. *Quando eu me encontrava preso na cela de uma cadeia foi que vi pela primeira vez as tais fotografias* – Terra, qual é a sua? Ponto de interrogação.

41. *Eu preciso jejuar, não posso evitá-lo* – disse-me o franzino. Ponto.

42. Mirem-se no exemplo da apresentadora Patty. Café da manhã: uma bisnaguinha com uma colher de sobremesa de requeijão + uma fatia de bolo de cenoura com calda de chocolate + sanduíche de pão integral com queijo branco quente + chá à vontade. Almoço: um prato grande de salada de verduras e legumes cozidos + quatro colheres de sopa de arroz integral + um filé médio de carne de soja + um doce. Jantar: um prato grande de salada de verduras e legumes cozidos + quatro colheres de sopa de arroz integral + um filé médio de peixe + uma pêra. Ponto.

43. É impossível comer um só – Elma Chips. Ponto.

44. O que você faria com uns quilos a menos? Informe-se com seu médico. Ponto.

45. No seio de certas populações indígenas, aquele que, por meio de magia e conhecimentos medicinais práticos, debela as enfermidades, acumulando muitas vezes os papéis de curandeiro e de chefe do grupo. Ponto.

46. Medicina é a nossa vida – Amil. Ponto.

47. Então, ele jurou solenemente: Em toda casa, aí entrarei para o bem dos doentes, mantendo-me longe de todo o dano voluntário e de toda a sedução, sobretudo longe dos prazeres do amor, com as mulheres ou com os homens livres ou escravizados. Ponto.

48. O mais seguro – Jontex. Ponto.

49. Só se lembra de Santa Bárbara quando troveja. Ponto.

50. Se as coisas não vão bem entre o casal, procure um terapeuta sexual. Ponto.

51. Olá, me chamo Adalgisa e procuro mulher do Recife para meu marido, para amizade ou algo mais. Tenho 29 anos, sou morena clara, cabelos longos. Ele tem 32, moreno, 1,80. Procuro mulheres maduras ou descompromissadas que queiram esse tipo de relacionamento, pois me sinto muito carente. Aguardo contato. Ponto.

52. Intimus entende você. Ponto.

53. E se eu desaparecesse de repente, alguém sentiria minha ausência? Ponto de interrogação.

54. *Uma carta que chegou antes, o amor acaba.* Ponto.

55. Mandou, chegou – Sedex. Ponto.

56. *Uma carta que chegou depois, o amor acaba.* Ponto.

57. Conte Comigo – Chevrolet. Ponto.

58. Se A é igual a “eu dirijo” e B é igual a “Deus me guia”, então C equivale a “sou rastreado por Jesus”, certo? Ponto de interrogação.

59. O Brasil gera um passivo anual de 40 milhões de unidades de pneus usados. Segundo o Ministério do Meio Ambiente, existem mais de 200 milhões de pneus abandonados à espera de uma destinação economicamente sustentável. Ponto.

60. Potência não é nada sem controle – Pirelli. Ponto.

61. *Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo*. Ponto.

62. Inscrições! Inscrições abertas! Ponto de exclamação.

63. Totalitarismo é um termo surgido nos anos 1920 e designa um fenômeno típico da modernidade revolucionária. Ponto.

64. O futuro em nossas mãos – Bolsa de Mercadorias e Futuros. Ponto.

65. Ufologia, cabala, Quiromancia. Fitoterapia, tarô, Numerologia. Teosofia, feng shui, Cromoterapia. Psicografia, runas, Grafologia. Reflexologia, mantras, tantras, Bioenergia. É verdade que cada um de nós tem um anjo particular? Ponto de interrogação.

66. Aline: 19 aninhos, loira, universitária, pele branquinha, linda. Para executivos. Com direito a beijo grego. Atende no local, hotel e motel. Speak english. Ponto.

67. *Olhei muito para ela, boca não disse palavra*. Ponto.

68. Boca limpa de verdade – Listerine. Ponto.

69. Rumba, rumba, rumba: era só o que meu coração dizia. Ponto.

70. *E então era sábado, sábado, sábado! O amor deve dar sentido à semana.* Ponto.

71. Declare seu amor com os melhores presentes. www.submarino.com.br. Ponto.

72. Não há sábado sem sol, domingo sem missa, nem segunda sem preguiça. Ponto.

73. Dê férias para seus pés – Raider. Ponto.

74. Não estacione dia ou noite. Sujeito a guincho. Ponto.

75. Mapeie as zonas erógenas de sua parceira. Ponto.

76. Não confie em ninguém que beija de olhos abertos, lembrei-me. Ponto.

77. *O amor, já de si, é algum arrependimento. Abracei Diadorim, como as asas de todos os pássaros.* Ponto.

78. Para não pintar arrependimento, acerte na lata. Suvinil. Ponto.

79. *Traduzir uma parte na outra parte, que é uma questão de vida ou morte.* Ponto.

80. *I see dead people*. Ponto.

81. Fumar causa impotência sexual e infarto do coração, que se dilata e se quebra, e o médico sentencia imprestável para o amor. Ponto.

82. O amor tem esse sabor – Sonho de Valsa. Ponto.

83. *A gente não quer só comer*. *A gente quer comer e quer fazer amor*. Ponto.

84. Alimente-se a cada três horas, em pequenas quantidades. Cheire a comida, pegue as folhas com as mãos e mastigue o mais devagar possível. Ponto.

85. O envenenamento por agrotóxicos no Brasil atinge mais de 14 mil pessoas por ano, causando em média 250 mortes. Na verdade, os números podem ser muito maiores, porque os casos registrados são, geralmente, de intoxicação aguda, com sintomas imediatos. Por isso, todo cuidado é pouco. Prefira os alimentos orgânicos. Custam um pouco mais, mas valem a pena. Ponto.

86. Quem pede um pede Bis. Ponto.

87. Dar de comer a quem tem fome. Dar de beber a quem tem sede. Vestir os que estão nus. Visitar os enfermos. Dar pousada aos peregrinos. Remir os cativos e oprimidos. Enterrar os mortos. Ponto.

88. *Por isso temos braços longos para os adeuses*. Ponto.

89. O que arde cura, o que coça sara, e o que aperta segura. Ponto.

90. Picou, coçou, ardeu? Caladril. Ponto.

91. Seja paciente com seu corpo. Em um mês, você não vai recuperar o atraso de dez anos. Ponto.

92. Córnea: R$ 30.000. Rim: R$ 80.000. Fígado: R$ 120.000. Pâncreas: R$ 170.000. Coração: R$ 400.000. Pulmão: R$ 550.000. Saúde! Ponto de exclamação.

93. Pra curar, Apracur. Ponto.

94. Em gestantes, o cigarro provoca partos prematuros, o nascimento de crianças com peso abaixo do normal e facilidade de contrair asma. Ponto.

95. Quem sai aos seus não degenera. Ponto.

96. Pense em você amanhã, exija Orloff hoje. Ponto.

97. A melhor linha pedagógica é aquela cujos resultados deixam perceber que seu filho está crescendo, aprendendo e amadurecendo intelectual, afetiva e socialmente. Ponto.

98. Hasta la vista, baby. Ponto.

99. Para a mais empolgante de todas as estradas: a vida – BMW. Ponto.

100. Uma vez por ano, vá a algum lugar onde nunca esteve antes. Amplie seus horizontes. Ponto.

101. Porque a vida é agora – Visa. Ponto.

102. *Ópios édens analgésicos; não me toquem nessa dor; ela é tudo que me sobra.* Ponto.

103. Anota aí para não te esqueceres: não tenho dez coisas para fazer antes de morrer. Ponto.

104. *Existe uma providência especial na queda de um pardal. Se for agora, não está para vir; se não está para vir, é esta a hora; e se esta é a hora, virá de qualquer modo. Tudo é estar prevenido. E como nenhum homem é senhor do que abandonará um dia, que importa abandoná-lo cedo ou tarde? Seja como for*. Ponto.

105. Totalitarismo é um regime inserido na sociedade de massas e conduz à desintegração da sociedade civil organizada. Ponto.

106. *O que é permitido a Júpiter não é permitido aos bois*. Ponto.

107. Um estilo de aprendizagem é um método que uma pessoa usa para adquirir conhecimento. Cada indivíduo aprende do seu modo pessoal e único. Atualmente, existem pelo menos sete diferentes tipos identificados: Físico; Interpessoal; Intrapessoal; Lingüístico; Matemático; Musical; e Visual. Descubra seu estilo de aprendizagem na clínica psicopedagógica mais próxima. Ponto.

108. Tecnologia para a vida – Bosch. Ponto.

109. A verdade é que eu me arrependo de quase tudo que fiz até hoje. Ponto.

110. Resista à tentação às drogas e maneiras falsas de ser feliz. Não se esqueça que a felicidade e o sucesso são construídos no dia-a-dia por nossas atitudes e comportamentos. Acredite em você! Lembre-se que você é a pessoa mais importante do mundo! Você merece o melhor! Cuide-se! Ponto de exclamação.

111. Você é o que você consome. Simples assim – Oi. Ponto.

112. Conheça o valor calórico de cada dose que você ingere. Conhaque: 249 calorias; Rum: 231; Vodca: 230; Cerveja: 126; Uísque: 120; Vinho: 80; Champanhe: 70 calorias. Ponto.

113. *Se em certa altura tivesse voltado para a esquerda em vez de para a direita*. Ponto.

114. Deslize por aí – Motorola. Ponto.

115. Este assento é reservado para idosos, gestantes ou com crianças no colo, deficientes e obesos. Na ausência de pessoas nessas condições, o uso é livre. Ponto.

116. Crianças no banco traseiro, reza a lei. Ponto.

117. Ninguém quer ser velho nem morrer novo. Ponto.

118. A terceira idade deve ser a melhor fase da vida. Estude, exercite-se e leia. Ficar parado acelera o envelhecimento. Ponto.

119. Pedra que rola não cria limo. Ponto.

120. Faz parte da sua natureza – OB. Ponto.

121. Repetir, recordar e elaborar. Até a semana que vem. Ponto.

122. Manter a mente quieta, a espinha ereta e o coração tranqüilo. Ponto.

123. O queijinho do coração – Chambinho. Ponto.

124. Demonstre afeto incondicionalmente por seu filho, isso não o tornará mimado. É muito saudável abraçar e beijar os filhos, independentemente da idade deles. Ponto.

125. É gostoso e faz bem – Kibon. Ponto.

126. Não há alimento proibido. O segredo é não exagerar em nada. Fuja das fórmulas mágicas e das dietas milagrosas. O importante é aprender a comer. Ponto.

127. Abra a boca, é Royal. Ponto.

128. Somos felizes? Essa é uma pergunta que fazemos com certa freqüência, e cuja resposta geralmente não satisfaz, porque cobramos muito de nós mesmos. Desejamos ser bem-sucedidos em todas as áreas de nossa vida, para condizer com as nossas expectativas e com as dos outros. Procuramos uma vida plena e feliz que não sabemos onde encontrar. Mas ela é fácil de encontrar. As melhores dicas para viver bem e ser mais feliz, escrito por um grupo de renomados psicanalistas da USP, é o mais novo lançamento da Editora Mais Você. Por apenas 29,90. Ponto.

129. Lugar de gente feliz – Pão de Açúcar. Ponto.

130. Diga “saúde” quando alguém espirrar. Quando disser “eu te amo” ou “sinto muito”, seja verdadeiro e olhe para a pessoa nos olhos. Ponto.

131. Há números felizes e números tristes. Para descobrir a fórmula da felicidade, escolha um número natural maior do que 1 e calcule a soma dos quadrados dos seus algarismos. Pegue o número encontrado e repita a operação, calculando a soma dos quadrados dos seus algarismos. Quando a seqüência calculada terminar em 1, teremos um número feliz. De 1 a 50, são números felizes: 7, 10, 13, 19, 23, 28, 31, 32, 44 e 49. Apenas. Ponto.

132. Saia da rotina, ligue 23 – Intelig. Ponto.

133. *Onde foi exatamente que larguei naquele dia mesmo o leão que sempre cavalguei? Lá mesmo esqueci que o destino sempre me quis só. Um deserto sem saudade, sem remorso, só, sem amarras. Barco embriagado ao mar*. Ponto.

134. Questão de ordem! Questão de ordem! Ponto de exclamação.

135. No totalitarismo, o discurso cientificista adquire conotação profética. Ponto.

136. O desenvolvimento humano abrange processos fisiológicos, psicológicos e ambientais. Eles produzem mudanças nos âmbitos físicos, mental, emocional e social do indivíduo, independentemente de sua vontade. As mudanças ocorrem segundo uma ordem invariante. Apesar das diferenças individuais de cada criança, há evidências de que o processo maturacional, a seqüência dos estágios evolutivos e a direção do desenvolvimento são comuns a todos os seres humanos em todos os lugares e em todos os tempos de sua história. Ponto.

137. Os cães ladram e ladram e a caravana passa. Ponto.

138. Lamber o líquido seminal, deixar gozar na boca ou engolir o esperma são práticas arriscadas. Já o sexo oral no ânus traz menos riscos em relação ao HIV, mas pode ser a porta de entrada para sífilis, hepatite e outras doenças. Ponto.

139. É gripe? Benegrip. Ponto.

140. Não há mal que sempre dure, nem bem que não se acabe. Ponto.

141. Ó meu Deus! Não deixes nenhum mal me sobrevir em tempos de provações e, em momentos de inadvertência, guia meus passos no caminho certo, através de tua inspiração. Ponto.

142. Tudo anda bem com Bardahl. Ponto.

143. Segundo informes dos peritos da ONU sobre as mudanças climáticas, restam apenas dez anos para que possamos frear a catástrofe ambiental e climática que se aproxima. A responsabilidade não é só política e empresarial, mas também de cada habitante da Terra diante do fenômeno. Definitivamente, cada um de nós pode e deve colocar seu grão de areia. É a chave para salvar o planeta, nossas vidas e as futuras gerações. Ponto.

144. A união faz a força – Açúcar União. Ponto.

145. Obediência também se aprende. Disciplina e autoridade são necessárias para o equilíbrio psicológico da criança. Em um ambiente de exigência, os filhos vivem mais seguros e felizes. Ponto.

146. Compartilhe momentos. Compartilhe a vida – Kodak. Ponto.

147. O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. Suas bases encontram-se nas formulações de Piaget, para quem a criança raciocina segundo estruturas lógicas

próprias, que evoluem conforme faixas etárias definidas, e são diferentes da lógica do adulto. Ponto.

148. Quem pariu Mateus que o embale. Ponto.

149. Crianças começam a fumar ao verem os adultos fumando. Ponto.

150. Onde há fumaça, há fogo. Ponto.

151. Calcule seus gastos calóricos diários. Limpar a casa: 300 calorias por hora; fazer compras no supermercado: 270; fazer amor: 190; digitar: 95; falar ao telefone: 85; trabalho mental: 60 calorias por hora. Ponto.

152. *Às vezes começa-se a brincar de pensar, e eis que inesperadamente*. Ponto.

153. Refresca até pensamento – Brahma. Ponto.

154. Para relaxar, ponha um comedouro para pássaros na janela de sua casa ou apartamento e observe os movimentos dos animais. Com eles, você aprenderá que todas as crises são passageiras. Ponto.

155. Dedique-se mais ao sexo. Na hora do sexo, faça apenas sexo. Ponto.

156. Justifica tudo – Negresco. Ponto.

157. Água morro abaixo, fogo morro acima, mulher quando quer dar ninguém segura. Ponto.

158. Corretores de plantão. Ponto.

159. A Ritalina, nome comercial do metilfenidato, experimenta um aumento de vendas surpreendente no Brasil. Estima-se que mais de um milhão de caixas são consumidos hoje no país. Utilizada no tratamento do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, a droga ganha adeptos entre executivos, estudantes e moças que querem emagrecer. Alguns adolescentes trituram as drágeas e cheiram o pó. Outros diluem o comprimido em água, para injetá-lo na veia. Ponto.

160. Até o que já é perfeito pode ficar melhor – Peugeot 307. Ponto.

161. Sempre alerta! Sempre alerta! Ponto de exclamação.

162. Jacaré que fica parado vira bolsa. Ponto.

163. Não perca muito tempo do seu dia no trânsito. Se você mora longe do trabalho, mude-se para mais perto do trabalho. Se não for possível, aproveite o trânsito para escutar alguma música de que goste, estudar um idioma ou, se não estiver dirigindo, leia. Ponto.

164. Faça o seu caminho – Hyundai. Ponto.

165. *Queria querer gritar setecentas mil vezes como são lindos, como são lindos os burgueses e os japoneses, mas tudo é muito mais*. Ponto.

166. O totalitarismo conta com um sistema de terrorismo policial, apoiado na ciência moderna e, especialmente, na psicologia científica. Ponto.

167. *Eu sou é doido. É por isso que eu como cocô.* Ponto.

168. Obsessões são pensamentos ou impulsos que invadem a mente de forma repetitiva e persistente. Podem ainda ser imagens, palavras, frases, números, músicas etc. Sentidas como estranhas ou impróprias, as obsessões geralmente são acompanhadas de ansiedade, medo, aflição ou desconforto que a pessoa tenta neutralizar realizando rituais ou compulsões. Ponto.

169. Mais barato, mais barato. Extra! Extra! Em pesquisa realizada pelo IBOPE com os psicólogos credenciados junto ao Conselho Federal de Psicologia, os entrevistados escolheram os principais autores de referência e admiração. Os três primeiros são: Sigmund Freud, Carl Jung e Içami Tiba. Ponto.

170. Muito mais para sua vida – Itaucard. Ponto.

171. *Oncinha pintada, zebrinha listrada, coelhinho peludo*. Legiões deles. Ponto.

172. A psicanálise ocorre num contexto de confiança, no qual a pessoa pode se desnudar, entrar em contato com suas emoções mais profundas, suas feridas. O psicanalista é como um espelho que a ajuda a enxergar sua verdade pessoal, de forma a ficar livre de medos e culpas que a perseguiam, de padrões e mecanismos de defesa destrutivos, dos fantasmas de sua herança familiar e de sua história pessoal. É um espaço de reconciliação consigo mesmo. Até a semana que vem. Ponto.

173. Desperte o tigre em você – Kellogg's. Ponto.

174. Passarinho que anda com morcego acaba dormindo de ponta-cabeça. Ponto.

175. *Cuidado com os pregadores. Cuidados com os sabedores. Cuidado com aqueles que estão sempre lendo livros*: disse o velho safado. Ponto.

176. Boca saudável, hálito puro – Cepacol. Ponto.

177. Dar bons conselhos. Ensinar os ignorantes. Consolar os tristes. Castigar os que erram. Perdoar as injúrias. Sofrer com paciência as fraquezas do próximo. Rogar a Deus pelos vivos e defuntos. Ponto.

178. *No caminho do inferno encontrei tantos anjos. Bandos, revoadas, falanges*. Ponto.

179. Homem negro, cor parda, procura mulheres, com finalidade de amizade ou algo mais. Tenho 35 anos, solteiro, um pouquinho acima do peso, não sou bonito nem feio. Procuro mulher do Rio de Janeiro ou São Paulo, enfim alguém independente, solteira,

que queira amar e ser amada. Não precisa ser bonita por fora; tem que ser elegante por dentro. Ponto.

180. Ou você tem, ou você não tem – Fiat Stillo. Ponto.

181. Desfrute do poder e da beleza da juventude. Não se preocupe com o futuro. Ponto.

182. Porque você vale muito – L'Oreal. Ponto.

183. A anorexia nervosa caracteriza-se pela recusa voluntária a ingerir alimentos, devido a uma percepção deformada da imagem corporal, havendo a preocupação em se manter um peso excessivamente baixo: em média, 15% do peso ideal. Na compulsão alimentar, por outro lado, há uma vontade irresistível de ingerir grandes quantidades de alimento, até o limite do desconforto físico. A bulimia também é caracterizada por surtos de compulsão alimentar, mas eles são seguidos por sessões de desintoxicação, por meio de vômitos, laxantes, diuréticos, jejuns e exercícios físicos excessivos. Ponto.

184. Sua vida com mais vida – Quaker. Ponto.

185. Mais vale ser rabo de pescada que cabeça de sardinha. Ponto.

186. *Os peixes na travessa, vamos dormir. Coisas prateadas espocam*. Ponto.

187. Você não imagina do que uma Du Loren é capaz. Ponto.

188. Procure logo um serviço de saúde se aparecer ferida, verruga, corrimento, ardência ou coceira, seja no pênis, no ânus ou na vagina. Ponto.

189. O importante é ter saúde – Golden Cross. Ponto.

190. Inclua pelo menos três frutas na alimentação diária. Elas garantem quantidades mínimas de vitaminas, fibras e minerais, que ajudam a prevenir diversos tipos de câncer. Ponto.

191. Goiaba na beira de estrada, ou é verde ou está bichada. Ponto.

192. Atualmente, muitos tipos de câncer são passíveis de cura, desde que diagnosticados e tratados nos estágios iniciais da doença. São mais de 200 tipos de tumores. Os mais comuns são: entre crianças, a leucemia, o linfoma, os do sistema nervoso central e o de olho. Entre as mulheres, o de mama e de colo do útero. Para os homens, o de próstata e o dos testículos. Para ambos, o do reto e o de pele. Ponto.

193. Seja o primeiro a saber – CNN. Ponto.

194. *Parem os relógios. Cortem o telefone. Impeçam o cão de latir*. Ponto.

195. Questão de ordem! Questão de ordem! Ponto de exclamação.

196. O totalitarismo destrói as fronteiras entre o público e o privado. Ponto.

197. Absorvente, Hastes flexíveis, Adstringente. Fio dental, Sabonete, Loção facial, Papel Higiênico, Enxágüe bucal. Condicionador, Creme depilatório, Gel fixador. Desodorante, Shampoo, Hidratante, Antiacne, Esfoliante. Espuma de barbear, Antirugas, Filtro solar. Acreditem em mim quando eu falo do filtro solar. Os benefícios, a longo prazo, do uso do filtro solar foram cientificamente comprovados, enquanto os demais conselhos que dou baseiam-se unicamente em minha própria experiência. Ponto.

198. Invente seu jogo – Olympikus. Ponto.

199. Prezado usuário, sua conta será banida em 72 horas por motivo de irregularidade. Você está utilizando dados não autorizados. Para que sua conta não seja excluída do sistema, clique aqui e siga as instruções no nosso programa. Esta mensagem serve unicamente como notificação, e não serão monitoradas as respostas. Ponto.

200. Quem avisa amigo é. Ponto.

201. Não deixe a torneira aberta enquanto escovar os dentes ou se barbear. Mantenha a ducha aberta só o tempo indispensável, fechando-a enquanto está se ensaboando. Tome banho com água fria, que é mais saudável. E muito cuidado com os vazamentos: 10 gotas de água por minuto desperdiçam dois mil litros de água por ano. Ponto.

202. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura. Ponto.

203. Protege o que é bom – Tetra Pak. Ponto.

204. Seja mais um dos Amigos da Escola, projeto criado pela Rede Globo que tem o objetivo de contribuir com o fortalecimento da escola pública de educação básica por meio do trabalho voluntário e da ação solidária. Ponto.

205. O fenômeno que não pára de crescer – Assolan. Ponto.

206. O voluntariado é uma ação social de transformação, por meio da prestação de serviços não remunerados em benefício da comunidade. Doando seu tempo e conhecimentos, o voluntário realiza um trabalho gerado pela energia de seu impulso solidário, atendendo tanto às necessidades do próximo ou aos imperativos de uma causa, quanto às suas próprias motivações pessoais, sejam estas de caráter religioso, cultural, filosófico, político ou emocional. Ponto.

207. Só ele é assim – Campari. Ponto.

208. Por medida de segurança, portas e janelas deverão permanecer trancadas. Ponto.

209. Você passa a maior parte do dia no trabalho. Por isso, você precisa amar o que faz. Dê o melhor de si no trabalho. Ponto.

210. De olho no futuro – Itautec. Ponto.

211. Colocando os profissionais numa pirâmide, podemos dividi-los em três partes. Na base estão os trabalhadores não especializados, que vendem sua força física e precisam estar presentes na empresa. No centro da pirâmide ficam os profissionais que têm especialização. No topo, estão os que, além de terem especialização, têm qualidades adicionais para serem líderes. Esse profissional top deve ter autoconhecimento, autocontrole, empatia, coragem de optar sem medo e, finalmente, mas não menos importante, habilidade de se antecipar ao futuro. Ponto.

212. Pode entrar que o mundo é seu – HSBC. Ponto.

213. Não dê esmola. Dê igualdade de oportunidade. Ponto.

214. Uma grande oportunidade para quem tiver condições e puder adotar um filhote de Weimaraner. É doação; paga-se apenas R$ 50,00 da vacina. São muito lindos. Faça essa caridade, senão os coitadinhos serão sacrificados. Ponto.

215. Não jogue no vaso sanitário cotonetes, papéis, pontas de cigarro, compressas, absorventes ou preservativos. Utilize a lata do lixo. Ponto.

216. Só tire a camisinha da embalagem na hora em que for usá-la. Aperte a ponta para sair todo o ar. Desenrole a camisinha até a base do pênis. Ao término da relação, tire a camisinha com o pênis ainda duro, segurando-a pelo anel, para evitar vazamentos. Use uma nova camisinha para cada relação sexual. Ponto.

217. Quando dois búfalos lutam, quem sai mal é o capim. Ponto.

218. O seu companheiro de aventuras – Toddynho. Ponto.

219. Antenor, 46 anos, boa presença, corpo legal, pele branca, cabelo castanho grisalho curto, olhos verdes, 1,72 de altura e 67 kg de peso. Sou bastante peludo. Estou à procura de homem jovem, ativo, simples de corpo e mente legal, para amizade e futuro relacionamento. Uso óculos. Ponto.

220. Faz com carinho – Walita. Ponto.

221. *Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro. Transformam o país inteiro num puteiro.* Ponto.

222. Brasil – um país de todos. Ponto.

223. Se os pais têm dificuldade em estabelecer limites e metas educacionais e se, além disso, são superprotetores, os reflexos dessa permissividade costumam se fazer sentir na escola. Ponto.

224. Mais forte que a sua dor de cabeça – Neosaldina. Ponto.

225. A criança disléxica é um mau leitor: é capaz de ler, mas não é capaz de entender eficientemente o que lê. A estimativa é a de que, no Brasil, existem pelo menos 15

milhões de crianças e jovens que sofrem com distúrbios das letras. Elas apresentam uma caligrafia muito defeituosa, verificando-se irregularidade do desenho das letras, e denotando, assim, perda de concentração e de fluidez de raciocínio. A dislexia pode conduzir a comportamentos anti-sociais, à agressividade e a uma situação de marginalização progressiva. Ponto.

226. Sua companhia para a vida toda – Faber Castell. Ponto.

227. Antes de sair para caminhar, não se esqueça de levar boné, garrafa d'água, protetor solar, repelente, esparadrapo, bactericida, antiinflamatório e analgésico. Ponto.

228. Tomou Doril, a dor sumiu. Ponto.

229. Em posição de lótus, feche os olhos e respire profundamente por cinco minutos. Então, com os joelhos contra o peito e o queixo nos joelhos, balance de frente para trás e da direita para esquerda. Ponto.

230. Bem estar bem – Natura. Ponto.

231. Veja o nascer do sol pelo menos uma vez por ano. Admire o mais bonito espetáculo que Deus criou para cada um de nós. Ponto.

232. *Eu tenho um gosto rasteiro de ir por reentrâncias baixar em rachaduras de paredes por frinchas, por gretas - com lascívia de hera. Sobre o tijolo ser um lábio cego. Tal um verme que iluminasse.* Ponto.

233. Um aparte! Um aparte! Ponto de exclamação.

234. O totalitarismo apóia-se na mobilização de uma sociedade inteira ao mesmo tempo em que elimina a sua autonomia. Ponto.

235. Onde canta galo, não canta galinha. Ponto.

236. Independente, sem deixar de ser mulher – Revista Cláudia. Ponto.

237. Além das diferenças anatômicas externas e dos caracteres sexuais primários e secundários, está provado que homens e mulheres têm funções cerebrais distintas, por exemplo, quando calculam o tempo, estimam a velocidade de objetos, realizam cálculos matemáticos mentais, orientam-se no espaço e visualizam os objetos tridimensionais. Por isso, existem mais homens matemáticos, pilotos de avião, arquitetos e pilotos de Fórmula 1 do que mulheres. Por outro lado, as mulheres são melhores em relações humanas, na expressão emocional e artística, na apreciação estética, na linguagem verbal e na execução de tarefas detalhadas e pré-planejadas. Por exemplo, as mulheres normalmente são melhores do que os homens para lembrar listas de palavras. Ponto.

238. Alfazema, Chafariz, Azulejo, Elixir, Alecrim, Alcachofra, Xadrez, Azeitona, Zênite, Açúcar, Xeque-mate. Palavras-tuareg, hermafroditas, desérticas. Ponto.

239. *Tenho um dragão que mora comigo. Não, isso não é verdade*. Ponto.

240. Reclamar da vida só causa stress. Em vez de resmungar porque faz frio, vista um agasalho. Ponto.

241. Exerça alguma atividade física pelo menos três vezes por semana. A regularidade traz mais benefícios à saúde do que a intensidade da atividade física. Ponto.

242. Deixe a pessoa que você era para trás – Honda Civic. Ponto.

243. Jatobá, almoço de páscoa e vírgula no lugar errado são coisas detestáveis. Ponto.

244. *As coisas não têm paz.* Não têm. Não têm. Ponto.

245. Não compre ou use produtos de PVC em nada. Eles contaminam muitíssimo o meio ambiente e não são recicláveis. Ponto.

246. *As almas são incombustíveis. A sua pegou fogo alguma vez?* Ponto de interrogação.

247. Santo Anjo do Senhor, meu zeloso guardador, se a ti me confiou a piedade divina, sempre me rege, me guarda, me governa, me ilumina. Ponto.

248. *Eu não via nenhum espetáculo mais edificante do que pertencer ao chão*. Ponto.

249. Porque se sujar faz bem – Omo. Ponto.

250. Coelhinho da Páscoa, o que trazes pra mim? Ponto de interrogação.

251. Total Shape Plus é um programa para entrar em forma. Ele produz pequenas estimulações liberadas de forma suave pelas placas eletroestimuladoras colocadas sobre a musculatura das coxas e do glúteo. Essas estimulações ativam os nervos motores adjacentes, criando contrações musculares sem risco ao usuário. Foi especialmente criado para melhorar sua qualidade de vida e garantir bumbum e coxas enrijecidos e tonificados. Ponto.

252. Porque você nasceu para brilhar – IG. Ponto.

253. Eu sou a ressurreição e a vida. Quem crê em mim, ainda que morra, viverá; e quem vive e crê em mim nunca morrerá. Ponto.

254. Você nasceu para voar – TAM. Ponto.

255. Depilação a laser. Grandes promoções. ½ braços e axilas: R$ 1.104,00; coxas: R$ 1.326,00; ½ pernas, buço e ½ linha do abdômen: R$ 1.323,00. Para homens, barba por R$ 663,00. Sem dor, tecnologia de ponta, profissionais qualificados. Satisfação 100% garantida. Ponto.

256. Fiado, só amanhã. Ponto.

257. Não existe idade certa para falar de sexo com os filhos. A conversa deve acontecer quando for o momento adequado. E o importante é responder especificamente aquilo que se pergunta. Quando os filhos perguntam se podem namorar, a resposta deve ser sempre negativa. Liberar as crianças para fazerem o que quiserem só porque pediram, é educar mal. Ponto.

258. Me aperta, me cheira, me chama de Mon Bijou. Ponto.

259. Estou à procura de um companheiro para relacionamento sério. Gostaria muito de me apaixonar, ter aquelas noites românticas, acordar como se o mundo fosse cheio de flores, surpresas, alegrias, fascinação. Quer fazer parte da minha história? Tenho 27 anos, extrovertida, formada em Letras, falo espanhol e inglês fluentemente. Procuro homens estrangeiros e estabelecidos na vida, na faixa etária entre 40 e 50 anos. Os interessados favor deixar e-mail ou telefone que entro em contato logo mais. Ponto.

260. Casa de ferreiro, espeto de pau. Ponto.

261. Se você tem dificuldade em acordar de manhã, deixe a janela do quarto entreaberta. A luz ajuda o cérebro a perceber que já é dia. Ponto.

262. Os melhores pedaços do dia – Pullman. Ponto.

263. Em casa onde não tem pão, todos ralham e ninguém tem razão. Ponto.

264. *Talhado em penumbra sou e não sou, mas sou. Mas sou cada vez mais, eu que não me sabia e cansado de mim julgava que era o mundo um vácuo atormentado, um sistema de erros.* Ponto.

265. O totalitarismo tem o controle e a direção central da economia, e os meios de comunicação de massa são monopolizados. Ponto.

266. Os nossos japoneses são mais criativos que os japoneses dos outros – Semp Toshiba. Ponto.

267. Carga e descarga permitidas. 15 minutos. Pisca alerta aceso. Ponto.

268. Na nossa frente, só você – SBT. Ponto.

269. Fumar causa mau hálito, perda de dentes, câncer de boca e de pulmão. Ponto.

270. Pés de galinha, bigode chinês, rugas de preocupação. Carne navalhada pelo tempo, o rosto perde o contorno em poucos anos. A única opção é você cuidar de si mesma e, na medida do possível, tentar reverter ou pelo menos amenizar a situação. Sua pele reflete sua história. Existem alguns bons cremes antienvelhecimento no mercado. Prefira os franceses. Ponto.

271. I can’t get no satisfaction. I try and I try and I try and I try. Ponto.

272. Traga sua mamografia recente e ganhe 80% de desconto na matrícula. Ponto.

273. Para você ficar legal, Melhoral. Ponto.

274. Devido aos avanços científicos recentes da área, tornou-se possível diagnosticar personalidades históricas portadoras do déficit de atenção. A lista não pára de crescer. Eis apenas alguns exemplos: Beethoven, Churchill, Dali, da Vinci, Einstein, Galileu, Hemingway, Lincoln, Napoleão, Newton, Nostradamus, Picasso, Rachmaninov, Rodin, Sócrates, Tolstoi, Van Gogh. Caso o distúrbio do déficit de atenção tivesse sido descoberto antes, o mundo seria diferente do que é hoje. Ponto.

275. Aqui, o espetáculo é a vida – Rede Record. Ponto.

276. Diminua o consumo de carnes vermelhas. A criação bovina contribui para o aquecimento global, para a devastação de ecossistemas e para a diminuição dos rios. Produzir um quilo de carne gasta mais água do que 365 duchas. Ponto.

277. *O mundo, meu bem, não vale a pena*. Não vale, não vale. Ponto.

278. Viva o que é bom – Coca-Cola. Ponto.

279. Julgue seu sucesso pelas coisas que você teve que renunciar para consegui-las. Mas a corrida é longa e, no final, tem que contar só com você. Não espere apoio de ninguém. Ponto.

280. A gente se vê por aqui – Globo. Ponto.

281. Em tempo de guerra, não se limpam armas. Ponto.

282. Aborto é a interrupção da gravidez pela morte do feto ou embrião, junto com os anexos ovulares. Pode ser espontâneo ou provocado. O feto expulso com menos de 0,5 kg ou 20 semanas de gestação é considerado abortado. No Brasil, são realizados, em média, 1.400.000 abortos anuais. A morte por aborto constitui a terceira causa de mortalidade feminina no Brasil. Ponto.

283. Porque nós somos mamíferos – Parmalat. Ponto.

284. *Agora apenas deslizo, sem excessivas aflições de ser feliz.* Ponto.

285. Algema: R$ 58,00; arreio: R$ 85,00; capuz: R$ 90,00; chibata: R$ 65,00; chicote: R$ 45,00; coleira: R$ 32,00; máscara: R$ 10,00; mordaça: R$ 52,00; palmatória: R$ 55,00; venda de olhos: R$ 20,00. Modelos em couro, vinil e látex para o seu prazer mais requintado. Produtos de primeira linha. Compre com segurança, praticidade e conte com o nosso atendimento online. Embalagem para presente grátis nas compras por boleto bancário ou cartão de crédito. Ponto.

286. Viva o amanhã – Avon. Ponto.

287. *Depois de amanhã, sim, só depois de amanhã... Levarei amanhã a pensar em depois de amanhã, E assim será possível; mas hoje não... Não, hoje nada; hoje não posso*. Ponto.

288. O totalitarismo opera uma combinação habilidosa de propaganda e terror. Ponto.

289. In the very top of my soul: Volkswagen; Zero cal; Indaiá; Nokia; Arno; Gallo; Banco do Brasil; Nestlé; Mercedes Benz; Visa; Skol; Petrobrás; LG; Caixa Econômica Federal; Rexona; Dako; Parmalat; Ninho; Samsung; Itambé; Casas Bahia; Philips; C&A; Hellmann´s; Doriana; Sadia; Cônsul; Nike; TIM; Colgate; Unimed; Pirelli; Coca-cola; Orient; Omo; Lux; Bradesco; Seda; Kibon; Carrefour; Suvinil; Ser Feliz. Ponto.

290. Encaminhamentos, por favor! Ponto de exclamação.

291. *Desligue a TV, o rádio, o computador. Apague a luz, feche a porta e deixe de ter barulhos de chinelos no corredor*. Ponto.

292. Em caso de emergência, empurre a janela com as duas mãos. Ponto.

293. *Quando um cronópio canta, as esperanças e os famas acorrem a ouvi-lo, embora não compreendam muito seu arrebatamento e, em geral, se mostrem um tanto escandalizados*. Ponto.

294. Mal por mal, antes na cadeia do que no hospital. Ponto.

295. Don´t try: está escrito numa lápide num lugar qualquer. Ponto.

296. Seu espaço em disco está atingindo o limite máximo. Favor verificar pastas e remover arquivos desnecessários. Ponto.

297. Encaminhamentos! Encaminhamentos, por favor! Ponto de exclamação.

298. Então, ele soprou antes de partir: *O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas*. Ponto.

299. Encarcerado num presente reiterativo, sempre em busca de experiências customizadas, só restaria ao homem contemporâneo o apego a formas-pastiche de vida, esse veredicto implacável da miséria do mundo atual. Recusá-las exige uma atitude limítrofe de volúpia criativa e improvável liberdade. Arte por se fazer. Ponto final.

A opção estilística da escritura acima se define não pelo usufruto de uma forma pretensamente heterodoxa, extravagante ou clandestina em relação aos cânones expressivos, em especial os acadêmicos, mas pela invocação de um modo intemperante de endereçamento à robustez e à sofisticação dos processos de governamentalização em ação na atualidade, consubstanciados num totalitarismo de razão psico-pedagogizante.

Assim, visou-se dimensionar faticamente a performatividade minuciosa e incansável de determinados mecanismos de conformação dos modos de vida, por meio de uma estratégia de bricolagem de seus enunciados-comando, empilhando-os, confundindo-os, banalizando-os; estratégia que intentou abrigar não apenas os movimentos de repetição aí presentes, mas também seus possíveis pontos de fuga. Pontos cegos e movediços, pontos de virada.

Trata-se de um tipo de conduta mais afeito à instalação artística do que à demonstração acadêmica, à moda de uma composição feita de restos, migalhas, rebotalhos, insignificâncias do cotidiano – algo parecido ao procedimento que Deleuze e Guattari evocam:

> O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão (1992, p.262).

Guarda-me também nessas horas a assertiva foucaultiana, de todo reconfortante, de que "o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta" (1998, p.26). Ou ainda a prescrição de Manoel de Barros: "Repetir repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom de estilo" (1993, p.13).

Em outras palavras, interessou-me uma espécie de repetição distorcida, hiperbólica, monstruosa até, de alguns clichês, de tal modo que ela fosse capaz de funcionar como espelhos de circo que não refletem, que não representam, que não pretendem ser emissários da verdade do outro, mas que arbitrarizam, que caricaturizam a imagem daquele que ali se posta em busca de alguma iluminação.

Tal procedimento tem em vista não descrever, mais uma vez, os mecanismos governamentalizadores em suas filigranas conceituais, mas precisamente atiçar suas nervuras operacionais, desalojando temporariamente os enunciados de sua pretensão de naturalização. Ou seja, no mero ato de trazer à tona o excesso circular e reiterativo que os anima, objetivou-se levá-los ao limite da ecolalia e, com isso, fazê-los girar em falso, no intuito declarado de trapacear com tais comandos discursivos ou, mais ousadamente, de quebrar a banca enunciativa que sustenta sua existência fastidiosa, dogmática e impassível.

Um gesto limítrofe não a fim de edificar uma zona-do-pânico – um espaço supostamente blindado à ação dos poderes que aí pedem corpo e passagem –, mas de se debater sem trégua, na própria superfície de sua aparição, contra sua naturalidade impávida, contingenciando sua volúpia governamentalizadora e, quiçá, seqüestrando provisoriamente sua força ilocutória.

Edificação de uma *zona autônoma temporária*, assim como a quer Hakim Bey (2004): levantes, não salvo-condutos; festivais, não revoluções. Pirataria lingüística, pilhagem enunciativa, terrorismo de sentidos. Nomadismo especulativo, enfim.

Na esteira de Foucault, trata-se de fazer *pirotecnia.*

> Um pirotécnico é, inicialmente, um geólogo. Ele olha as camadas do terreno, as dobras, as falhas. O que é fácil cavar? O que vai resistir? Observa de que maneira as fortalezas estão implantadas. Perscruta os relevos que podem ser utilizados para esconder-se ou lançar-se de assalto (POL-DROIT, 2006, p.69).

Defrontar-se com a voragem intelectiva propiciada pelos processos de governamentalização na atualidade educacional exige um esforço ético-estético tão dissonante quanto despudorado, tão intensivo quanto inusitado. É o que a próxima etapa deste trabalho terá o encargo de desdobrar.

IV – A DOCÊNCIA E OS TRABALHOS DA LIBERDADE

REINVENTANDO O *ETHOS* DOCENTE

You cannot imagine how time can be so still. It hangs. It weighs. And yet there is so little of it. It goes so slowly. And yet it is so scarce.

Assim o diz Vivian Bearing, personagem central de *Wit*, filme norte-americano de 2001, dirigido pelo prestigiado Mike Nichols, cujo título foi traduzido no país como *Uma lição de vida*.

Ao fundo, acordes menos que mínimos, saiba-se. Piano e violino delicadíssimos, em módico compasso, têm a missão de não ofuscar a última aula da professora de literatura inglesa.

Um fio de vida insiste em animar suas vísceras. Quer então contemplar o que lhe acorre para que, talvez assim, seja capaz de dissecar a matéria opaca e, ao mesmo tempo, quebradiça de que todos somos feitos. Não vencerá, contudo. Ainda que lhe exubere o verbo, falta-lhe a carne. E ela o sabe.

Qual o propósito de ter demorado tanto para aqui chegar e já estar de partida?

Estudiosa do extenuante John Donne, frente a quem Shakespeare poderia ser considerado texto de folhetim, Vivian é uma mulher de meia-idade cujas entranhas estão tomadas por tumores malignos. No limite da dor – esse vocábulo *tão diminuto*, medita – enfrentará o pior dos tratamentos, sem sucesso. E nada a acompanhará senão a rememoração dos dias de professora impassível que um dia fora. Suas reminiscências são as peças únicas do escrutínio de si e a medida mesma de seu desamparo.

Acostumada a sobrepujar paradoxos, esforça-se em vão para resolver aquele último que lhe acomete: jamais há tempo o bastante para um epílogo à altura da existência que se teve. Antes de partir em definitivo, quer ofertar a grande lição: de como uma vida se arrasta com vagar e, então, se esvai subitamente. Nada a temer, adverte a professora, pois a brevidade é a virtude dos espíritos sagazes; livres, talvez.

Discussão semelhante é levada a cabo por Machado de Assis (2005) num conto quase sempre esquecido pelas antologias – *A segunda vida* –, no qual é narrada a história de um sujeito que, depois de morrer, chega aos céus e descobre que, a cada milésima alma que lá aportava, era concedido o privilégio compulsório de cumprir uma nova vida. Era a sua vez.

Egresso de uma velhice ruim e pouco mobilizado pela dádiva, o sujeito impõe, como condição única para seu retorno à Terra, que nascesse com a lembrança da experiência acumulada na existência anterior. Nesse momento, jamais imaginaria que algo terrível lhe estava reservado: a fatalidade da memória, que o condenava a uma prudência desmedida, resultando em apenas medo, desconfiança e desgosto de enfrentar os riscos da nova vida. Feito um grande pássaro, batendo as asas e amarrado pelos pés, ele havia se tornado um fugitivo da própria existência. Um fugitivo catatônico, acorrentado ao eterno retorno do nada.

A saga machadiana é elucidativa de uma ameaça que espreita a docência o tempo todo: a sobredeterminação da experiência pregressa, reduzindo o viver a um misto de recapitulação e artificialismo. Os dias como farsa, enfim.

Aqui, à moda da velha angústia de Fernando Pessoa, existir equivaleria a se lamentar por ter dito sim em vez de não, por não ter virado para o lado irreparavelmente perdido, e nem sequer ter pensado em virar.

Uma segunda vida para quê, então? Aquela de que já se dispõe basta, desde que lastreada pela obstinação e pelo destemor de impermanecer, a qualquer custo.

Habitar a indeterminação em vez de assistir à atrofia da vontade de experimentar. Inventar estilos em vez de restituir modos idos de existir. Aventurar-se em vez de se enraizar. Abrir-se à incessante novidade do mundo. Desencarcerar-se de si mesmo. Decompor-se na multiplicação. Honrar a brevidade da vida.

Se assim for eleito o viver, três conseqüências ser-lhe-ão decorrentes.

A primeira: se atados ao aqui-agora das circunstâncias e à astúcia que elas demandam, nenhum ressentimento nos assombrará. Viver acompanhado de certo contentamento, sem a salvação do amanhã, nem o desperdício do ontem, significa habitar espaços estreitíssimos, mas infinitamente grávidos de mais-vida.

A segunda: no fluxo contínuo dos acontecimentos, nenhuma sobredeterminação nos assolará, além daquelas advindas das próprias pautas do agir. Daí a questão-chave: de que modo determinado ato meu repercutiu no mundo ao redor? Dilatou-o? Contraiu-o? Ou foi-lhe indiferente?

A terceira: se orientada em direção à mais-vida, a existência será atravessada por nenhuma tragicidade além daquela da sua própria finitude. Pelo fato mesmo de ser inapelavelmente breve, ela exige parcimônia, algum desapego e nenhum inflacionamento inútil, desde que se possa aferrar-se, no meio da tralha desimportante do dia-a-dia, àquilo a que se veio. E nada mais.

O filme e o conto selecionados são intercessores estratégicos de uma discussão que, de algum modo, perpassou todo o tempo o itinerário de pensamento aqui proposto: o *ethos* docente. Enfrentemo-la.

Numa das raras passagens em que Foucault se pronuncia explicitamente acerca do domínio pedagógico, deixa patente seu ponto de vista acerca da relação de poder aí corrente. Diz ele:

> Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de ethos, de prática de si e de liberdade (2004b, p.285).

O convite foucaultiano ao reposicionamento da questão da liberdade no âmbito pedagógico torna-se imprescindível, visto que ela é usualmente confinada ao horizonte crítico da *libertação*, a qual teria como meta, no limite, a supressão dos lugares instituídos de professor e de aluno. Na mirada de Foucault, pode-se supor, tratar-se-ia, ao contrário, de conceber a liberdade como desde sempre aí, jogando incessantemente com o poder na própria superfície dos acontecimentos cotidianos.

Em vez de sonhar com o desaparecimento das forças carreadas nas relações pedagógicas – como o querem as teorias ditas *libertárias*, *progressistas* etc. –, tratar-se-ia de exercê-las sempre no limite que a liberdade decreta, esta forjada no próprio encontro entre professor e aluno, e não necessária ou exclusivamente às suas margens. Um encontro arriscado, pontilhado por perigos, mas plenamente factível e do qual, em última instância, não se poderia abrir mão.

Que não se imagine, portanto, que entre poder e liberdade se estabeleceria um nexo de contradição, do qual seria preciso se desvencilhar. Ao contrário. Emancipação metafísica de véspera não há. Dito de outro modo, a prática da liberdade no âmbito pedagógico sobreviria não a despeito do exercício do poder na relação professor-aluno, mas às custas ou a reboque de um modo de conduta em íntima consonância e em mútua implicação com a liberdade, a qual o intercepta, o interroga e, por vezes, o transtorna, fazendo-o vergar.

Machado de Assis oferece, creio, a mais precisa síntese de tal perspectiva: “A liberdade não é surda-muda, nem paralítica. Ela vive, ela fala, ela bate as mãos, ela ri, ela assobia, ela clama, ela vive da vida” (apud LOPES, 2001, p.194).

A fim de explorar mais pormenorizadamente tal argumento, valho-me de uma passagem do romance autobiográfico *Quase memória*, de Carlos Heitor Cony, em que o escritor traz à baila as experiências com seu memorável pai por ocasião da preparação daquele, na década de 1930, para os exames de admissão do seminário.

No período dos cinco meses anteriores às provas, o pai de Cony decide tomar para si a tarefa de capacitar o filho para enfrentar aquilo que era considerado à época um desafio rigorosíssimo, ainda mais porque, até então, o garoto não freqüentara regularmente os colégios em virtude de um problema de dicção.

> Aprendera a ler e a escrever – e só. Fazia contas nos dedos – e geralmente erradas. Com nove para dez anos, já era um retardatário na vida. Havia agora o desafio. Os exames exigiam um nível igual ou superior ao do curso primário completo. [...] Eu teria de fazer, em cinco meses, o equivalente aos cinco anos do primário para me habilitar à admissão de um curso ginasial truculento (1995, p.104).

Iniciam-se os trabalhos, considerados pela mãe do menino demasiado austeros para a criança. Deveria o filho/aluno acordar às sete horas da manhã e ter aulas até as dez. Das duas às cinco, dedicar-se-ia aos deveres, e, aos domingos, as aulas prosseguiriam o dia todo.

Quanto às funções do pai/professor, temos o seguinte:

> O quadro-negro, o giz, o apagador, os cadernos, tudo fazia parte de uma técnica especial e inédita para ele: “De como ensinar em casa um filho retardado a fazer exames”. Era, na vida dele, a primeira experiência no gênero, mas parecia que nunca fizera outra coisa – tantas regras ditou para mim e para ele. Além do equipamento básico de uma escola, do horário estipulado, ele redigiu regras suplementares que copiou com sua melhor letra (à qual não faltaram borrões) colocando o papel na porta do meu quarto, a fim de que, a cada manhã, ao acordar, eu tomasse conhecimento do que faria na vida em geral e naquele dia em particular. Uma dessas regras obrigava a me preparar física e espiritualmente para as aulas que ele daria na sala, na sua escrivaninha escura (ibid., p.105).

Após a higiene pessoal e a organização da sala tornada *setting* pedagógico, a cargo do garoto, os trabalhos do dia começavam com as correções, sempre rigorosas, dos exercícios que o pai/professor prescrevera na véspera. Quando detectava um erro,

riscava a página do caderno com um "enorme zero, escrevendo dentro dele a palavra *zero,* a fim de não deixar terreno onde pudesse plantar uma dúvida ou contestação" (ibid., p.105). Às vezes, mandava o filho/aluno para a lousa e repetia o exercício. As matérias ensinadas eram português, aritmética, geografia, história do Brasil e ciências.

Afora o trivial pedagógico, o pai tinha, segundo Cony, "idéias que infelizmente, pelo resto da vida, nunca mais encontrei em outros professores que passaram pelo meu caminho" (ibid., p.106).

Novato no ofício, o pai-professor, vez por outra, arriscava algumas experiências pedagógicas alternativas. Uma delas em particular, referente aos pontos cardeais, é relembrada em detalhes pelo escritor:

> Pelo menos naquele tempo, a ilustração era suficiente para que uma geração de meninos em todos os quadrantes do globo terrestre soubessem onde era o Norte e o Sul, bastando ficar de frente para o sol no momento em que este nascia e, ao abrir os braços, poder se orientar, na certeza de que atrás dele ficava o oeste. Para o pai era pouco. Na véspera da lição, ele deixou escrita no quadro-negro uma mensagem para mim: "Amanhã, às cinco e meia, impreterivelmente, partiremos de casa para os altos do Sumaré a fim de assistir ao nascer do sol e com ele aprender a orientação sobre o planeta Terra. Traje: esporte. Atenção: acordar meia hora antes da saída, fazer a higiene, tomar café e apresentar-se à sala na hora aprazada. PS: haverá merenda para o aluno" (ibid., p.106-107).

Não interessa, aqui, destacar o espírito investigativo que marcou as iniciativas do pai do autor, mas tão-somente o teor do encontro entre professor e aluno, por meio da mensagem disposta no quadro-negro. O que lá se vê? Para além do caráter pitoresco da mensagem, trata-se de alguém traçando destinos, distribuindo ordens a outrem, determinando obrigações e horários, até mesmo a vestimenta apropriada para determinada tarefa. Em suma, alguém disparando um conjunto de ações pontuais em nome de um propósito específico – no caso, um ensinará algo ao outro. Esse é o norte exclusivo do encontro dos dois naquele momento.

O curioso é a necessidade de, ao final da mensagem, o pai/professor insistir em especificar o âmbito da relação aí estabelecida: não é o *pai* que levará o *filho* a um *passeio* que contará com um *lanche*, mas o *professor* que proporcionará ao *aluno* uma *atividade* que contará com uma *merenda*. Tais vocábulos parecem não despontar aleatoriamente; eles se prestam a marcar a diferença de posição da cada qual no diagrama de forças que sustentam a relação de ambos naquele momento.

Saliente-se que, além de uma espécie de distanciamento estratégico entre as posições de pai e de professor, faz-se necessária uma clara distinção das funções de professor e de aluno. Ainda, podem-se observar outras condições necessárias para que o encontro entre ambos se materializasse: a organização do espaço e do tempo, além das *tantas regras* de conduta prescritas.

Estamos diante de uma relação de poder, portanto. Uma relação ordenada por uma sucessão de rotinas regradas que delimitam e, ao mesmo tempo, facultam suas existências concretas. Sem tais regras dispostas para ambos os parceiros, a relação entre professor e aluno poderia não se efetivar a contento, ou sequer acontecer.

Disso decorre que todo encontro que se queira fecundo não pode prescindir de algumas condições fundamentais quanto a seu funcionamento, as quais implicam desde o estabelecimento dos parâmetros de conduta para ambas as partes até, e principalmente, a explicitação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação, sob pena de se confundi-la com outros enquadres e, portanto, de se colocar em risco sua potência.

A reboque das proposições de Bauman (1998), talvez provenha daí a sensação de desencaixe, de instabilidade e de descrença que parece acompanhar o homem contemporâneo, já que não mais tomamos as relações sociais instituídas e as funções de seus protagonistas como algo sólido, compulsório, inquebrantável, o que era antes franqueado por rotinas dadas de antemão.

Partindo do pressuposto de que toda relação social descreve uma parceria pontual entre personagens específicos às voltas com um objeto comum, pode-se afirmar que uma espécie de jogo os entrelaça. Um jogo muitas vezes implícito, mas com uma densidade notável, posto que suas regras balizam silenciosamente o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos. Sem tais regras dispostas, não há jogo, nem jogadores.

Estamos, de certo modo, diante de um *dispositivo* na acepção foucaultiana: uma rede entre os elementos ditos e não ditos de determinada prática, rede que abarca tanto os fundamentos da ação, quanto as pautas de convívio entre os pares.

Um exemplo da magnitude desse tipo de ação é oferecido por Ricardo Reis. Conta ele que, no meio de uma guerra, dois jogadores de xadrex persas jogavam tranquilamente à sombra de uma ampla árvore, ao lado de um púcaro com vinho. Prosseguiam jogando sem se darem conta de que a cidade próxima era invadida e saqueada. Não muito distantes dela, poderiam escutar os gritos das mulheres violadas e

das crianças assassinadas. Mas não o faziam, absortos que estavam com os movimentos das peças alheias. Apenas prosseguiam jogando calmamente.

> [...] Quando o rei de marfim está em perigo,
> Que importa a carne e o osso
> Das irmãs e das mães e das crianças?
> Quando a torre não cobre
> A retirada da rainha branca,
> O saque pouco importa.
> E quando a mão confiada leva o xeque
> Ao rei do adversário,
> Pouco pesa na alma que lá longe
> Estejam morrendo filhos.
> [...] Caiam cidades, sofram povos, cesse
> A liberdade e a vida,
> Os haveres tranqüilos e avitos
> Ardem e que se arranquem,
> Mas quando a guerra os jogos interrompa,
> Esteja o rei sem xeque,
> E o de marfim peão mais avançado
> Pronto a comprar a torre
> (PESSOA, 1986, p.267-268).

Com efeito, determinado jogo social opera por meio do reconhecimento e da validação das posições de cada um dos jogadores, o que exige: uma clareza razoável, para ambos, quanto aos propósitos da relação; uma nítida configuração das atribuições de cada parte envolvida; hábitos e pautas de convivência conhecidos e respeitados por ambos; e resultados concretos que validem seu processamento cotidiano.

Sem tais condições atendidas ou promovidas, corre-se o risco de se ver instalar, quer de modo sutil, quer de modo explícito, um estado de coerção, despotismo ou tirania: manifestações múltiplas da opressão, derivadas das relações de poder aí em uso.

E como isso se daria no jogo pedagógico?

Um primeiro elemento a ser considerado, talvez o mais evidente, é a posição dita *superior* do professor em relação ao aluno, relativa à estratificação funcional dos lugares de cada qual, o que não significa uma qualidade substantiva, em si mesma, mas um efeito circunstancial, fugidio.

É inegável que, além dos tantos aparatos formais que caracterizam seus diferentes lugares e atribuições, professores e alunos distinguem-se basicamente pelo tempo de iniciação em determinado campo de conhecimento e, conseqüentemente, pelo grau de complexidade discursiva acerca desse campo. Sob esse aspecto, mais correto seria afirmar que entre eles há uma relação de assimetria.

Não obstante, seria obrigatório reconhecer, com Marilena Chauí, que o professor é tão-somente um dos pólos da relação pedagógica, e sua função precípua, a de dar vazão a um discurso já constituído. O saber, então, lhe seria propriedade transicional, e seu lugar, inexoravelmente de passagem.

> Se o diálogo dos estudantes for com o saber e com a cultura corporificada nas obras, e, portanto, com a práxis cultural, a relação pedagógica revela que o lugar do saber se encontra sempre vazio e que por este motivo todos podem igualmente aspirar por ele, porque não pertence a ninguém (1989, p.69).

Ainda que o saber, em última instância, seja terra de ninguém e, ao mesmo tempo, de todos, claro está que uma relação de nítida dependência delimita o encontro inicial de ambos. A relação é disparada pela crença comum de que um possui, ou guarda, algo de que os outros carecem, o que conferiria ao primeiro algumas características particulares.

Esse *a priori* formal poderia ser sintetizado de acordo com as seguintes prerrogativas, formuladas por Rodolfo Bohoslavsky:

> (1) que o professor sabe mais que o aluno; (2) que o professor deve proteger o aluno de que este não cometa erros; (3) que o professor deve e pode julgar o aluno; (4) que o professor pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno; (5) que o professor pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno (1981, p.321).

Embora para o autor tal espectro sinalize o caráter maniqueísta, gerontocrático e conservador imanente à relação professor-aluno, uma vez que o professor portaria o monopólio dessa espécie de *script* relacional, trata-se de um conjunto de funções sem o qual não há encontro possível entre ambos.

É bem verdade que o professor deve saber mais do que seus alunos a respeito daquilo a que se propõe ensinar; isso porque a confiança destes é diretamente proporcional ao domínio teórico daquele em relação a determinado campo discursivo. Se o oposto ocorrer, a relação corre o risco de se esgarçar.

De posse de um domínio diferenciado em relação àqueles dos alunos, os quais trazem invariavelmente consigo saberes conexos e em diversos níveis de sistematização, caberia ao professor escolher a forma mais propícia de comunicação possível com a heterogeneidade do grupo. É aí que entra em cena o domínio operacional. Por essa razão, não se é biólogo, matemático ou escritor em sala de aula, mas um professor de

biologia, de matemática ou de literatura. O núcleo do sujeito gramatical não figura aí por acaso.

Semelhante posicionamento têm Cláudia Davis e Sérgio Luna:

> Um professor, para ser reconhecido como autoridade que merece confiança, precisa, ainda, de mestria no exercício de sua função. Isto significa que a autoridade do professor constitui-se a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução da classe: para encaminhar os alunos para a apropriação de um determinado fenômeno do real, é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer (1991, p.69).

Desta feita, é possível assegurar que o lastro da ação docente não remete exclusivamente à (e nem é decorrência unívoca da) erudição de seu portador, mas ao trabalho engenhoso, árduo e compromissado daquele que se dispõe a ensinar algo a outrem.

Nunca é demais relembrar que

> ao professor não cabe dizer: "faça como eu", mas: "faça comigo". O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água (CHAUÍ, 1980, p.39).

Acolhimento e repulsa: eis outra bela imagem do encontro entre professor e aluno.

Pois bem, exercitar juntos o *modus operandi* do campo em questão, evitando que *erros* sejam cometidos, e avaliar os *resultados* constituirão os desdobramentos processuais da relação. Nada de errado há nisso. Os alunos, quando inseridos organicamente nos meandros do jogo intelectivo proposto, clamam por esse tipo de explicitação; o que importa é ter certeza se houve apropriação daquele domínio, cabendo ao professor sinalizá-la de algum modo.

Algo análogo parece ocorrer com a legitimidade dos interesses em questão. Não se pode afirmar, sem pestanejar, que os interesses dos alunos sejam invariavelmente dissonantes ou refratários em relação aos do professor, e que o discurso docente seria uma violência de véspera em relação ao discente. Muitas vezes, seus interesses são acentuadamente dispersos, contraditórios, ou sequer formulados. Sendo assim, sua curiosidade afloraria à medida que os interesses do professor viessem à tona e

servissem, num primeiro momento, como inspiração, ou seu contrário absoluto, inquietação.

Se essa exposição do professor representa, por um lado, uma exigência do ofício, por outro, ela implica um risco: os alunos poderão perfeitamente abster-se de tal oferta. E o farão. É aí que o encontro entre professor e aluno defrontar-se-ia com um de seus tantos pontos nevrálgicos.

Em uma passagem textual já recuada no tempo, Paul Ricoeur (1969) oferece reflexões deveras instigantes sobre os aportes contratuais da relação professor-aluno. Para ele, trata-se de uma *difícil* relação porque assentada em um paradoxo: ao mesmo tempo em que uma reciprocidade essencial deve permeá-la, há uma assimetria inelutável que conforma os diferentes lugares. Uma relação de contrastes, portanto.

Tal assimetria seria propiciada, em primeira instância, pelo exercício auto-outorgado pelo professor de um domínio facilmente coercitivo, posto que, da exclusividade de seu lugar, emanaria o poder de conduzir os alunos de determinada ignorância a determinado saber. Talvez em decorrência disso, uma espécie de sedução despótica persiste como um fantasma a rondar o ofício docente – algo a que se deve estar atento sem trégua.

Entretanto, o pressuposto do lugar discente como um receptáculo vazio revelar-se-ia uma imagem falseada. Os alunos carregam saberes anteriores e paralelos que se chocam com os saberes docentes. Ainda, é preciso lembrar que os projetos de realização pessoal dos alunos não se justapõem ou não se resumem automaticamente aos de seus professores. E é aí que a relação encontra seu principal obstáculo: a incongruência das demandas de cada uma das partes.

Na tentativa de superá-la – tarefa de todo e qualquer profissional –, é imprescindível, segundo Ricoeur, que haja *colaboração* permeando as regras do jogo que une as partes. Isso porque, mesmo supondo já saber, o professor continua a reatualizar seus saberes pelo simples fato de que o encontro com os alunos oferece-se como território empírico para a (re)construção de seus saberes. Além do mais, vale lembrar que o domínio de determinado campo teórico, por mais sofisticado que seja, é algo inesgotável, porque sempre sujeito a revisões, deslocamentos, transformações.

Ainda que sejam duplamente sujeito e objeto do ensino, tornado um *ato comum* – porque espaço de construção de saberes para o aluno e de reconstrução desses mesmos saberes para o professor –, suas respectivas diferenças e singularidades continuam a

pedir passagem. Elas não sucumbem à pálida semelhança de ambos os lugares. Ao contrário, acirram-se no transcorrer do processo.

> A relação de ensino é mais verdadeiramente um duelo; um afrontamento é essencial para o ato comum do ensinante e do ensinando. O ensinante não é um livro que se folheia, nem mesmo um perito que se consulta; ele também persegue um desígnio pessoal através de sua ocupação de ensinar; e este desígnio não coincide senão parcialmente com a vontade de realização pessoal que leva o ensinando diante dele. Neste conflito, o ensinante fornece mais do que um saber; ele traz um querer, um querer-saber, um querer-dizer, um querer-ser. Ele exprime freqüentemente uma corrente de pensamento, uma tradição que através dele luta pela expressão, pela expansão; ele próprio está habitado por uma convicção, para a qual vive; tudo isto faz dele uma coisa diferente de um simples transmissor de saber: o ensino é, para ele, um poder que ele exerce; daí nasce a relação de domínio que é preciso revolucionar sem cessar (ibid., p.55).

A tomar pelos argumentos do filósofo, a relação professor-aluno poderia ser descrita como uma faca de dois gumes: um fio de cooperação, colaboração e reciprocidade; outro fio de conflito, duelo e afrontamento.

Intrinsecamente entrecruzado por múltiplas e distintas demandas, o encontro entre professor e aluno consistiria em um campo prenhe de pequenos enfrentamentos. Disso decorre que ambos os pólos da relação operarão movimentos ininterruptos de pressão e de resistência à ação carreada pelo outro. Daí também o jogo inexorável entre poder e liberdade nas práticas pedagógicas.

Da mesma forma que o aluno não se rende facilmente ao que dele se espera, o professor não se encerra no que dele se supõe. Os desígnios de cada qual sequer se aproximam de imediato, coincidindo apenas parcial ou circunstancialmente. E é no intervalo entre tais universos paralelos que se instala a vontade de domínio que, segundo Ricoeur, há que *revolucionar sem cessar*.

No que diz respeito às demandas do professor, é patente que ele não se quer apenas uma fonte de consulta, ou um perito, especialista em determinada técnica. Seu ofício ultrapassa um dever ser, circunscrevendo-se mais na esfera de uma proposta de mundo materializada em seu discurso, à qual ele se encontra intimamente afiliado; é seu signatário e porta-voz. Dela se assenhoreou como ofício e, em certa medida, como um modo de ser. Daí o pedido, ao aluno, de adesão a um campo discursivo e, ao mesmo tempo, a um *modus vivendi*, à imagem e semelhança dele próprio. Trata-se, em suma, de

um pedido de companhia na aridez congênita do posto docente, o que para muitos se manifesta, pelo avesso, via a metáfora da profissão como pregação no deserto.

Pelo fato mesmo de se postular como representante de um discurso constituído (e a se reconstituir), o professor encarnaria uma duplicidade essencial: é ao mesmo tempo um iniciado e um iniciador do aluno, este idealizado como um cúmplice a quem se entregam segredos, e que teria por obrigação levar ao longe as idéias daquele. Emanaria daí, inclusive, o teor amoroso da relação professor-aluno (BARTHES, 2004b).

Por essa razão, uma vez no lugar docente, se está sempre a um passo de incorrer no mais célebre e insidioso dos ideais pedagógicos: o de que o aluno deveria compartilhar de seus interesses e projetos na mesma medida que ele, tornando-se uma espécie de discípulo, de descendente ou de seguidor das idéias do mestre.

Não obstante, convém lembrar que, mesmo fadados ao fracasso de seus intentos expansionistas, professores, quando imersos visceralmente em seu campo de atuação, findam por gestar em seus alunos certa disposição à gratuidade e à exuberância do livre pensar.

Assim, é impossível discordar de Marilena Chauí quando propõe que

> a razão só inicia o trabalho do pensamento quando sentimos que pensar é um bem ou uma alegria, e ignorar, um mal ou uma tristeza. Somente quando o desejo de pensar é vivido e sentido como um afeto que aumenta o nosso ser e nosso agir é que podemos avaliar todo mal que nos vem de não saber (1989, p.57).

Se levarmos em consideração que a emancipação intelectual do aluno é efeito de um ato comum levado a cabo de modo tão rigoroso quanto generoso, haveremos de concluir que a liberdade é um dos tantos desdobramentos concretos das relações de poder aí estabelecidas; o antídoto extraído do próprio veneno.

Dizia Cony que, apesar de ser a primeira experiência do pai como professor, parecia-lhe um velho hábito, posto que havia ditado tantas regras para o filho/aluno e para si próprio, regras que ofertavam para a criança certo modo de proceder na vida, em geral, e em cada dia, em particular. Era, então, a medida mesma da entrega do mais velho a um pequeno e magnífico gesto: ao de ensinar o mais novo a cuidar de si, fazendo o mesmo consigo, findava por ofertar a ambos certa potência de existir.

Para que se possam dimensionar os efeitos desse tipo de conduta, recorro a algo que, certa feita, me foi dito por um depoente de uma das pesquisas que conduzi, ao ser indagado sobre a razão de prosseguir na docência. Para ele, o significado possível que

podia ser daí subtraído era um e apenas um: aquele de se defrontar com a potência e o frescor da juventude, esse instante fugaz e extraordinário da condição humana. Autenticar tal argumento exige, entretanto, certa disposição do espírito. No moto-contínuo dos dias letivos, é necessário, de quando em quando, tomar distanciamento das coisas, contemplar o entorno e seus personagens, deslindar o fundo trágico dos acontecimentos que aí tomam lugar. E o que lá se verá?

De um lado, alguém eivado pela impiedade do tempo, inquilino de um lugar sempre em edificação e já em ruínas, lugar forjado no intervalo preciso entre o monocórdio sonho pedagógico e os ruídos da alteridade encarnada nos alunos. Do outro lado, uma massa de corpos jovens, composta de olhares, hábitos e decibéis irascíveis; matéria-prima que não envelhece, perpetuando-se ano após ano, turma após turma. O enredo é amplamente conhecido: o professor permanece, os alunos se vão.

Ao primeiro, a tentação ao ensimesmamento é enorme: a medida mesma de sua conservação identitária, infensa, portanto, a toda forma de transmutação, e, paradoxalmente, vetor de apagamento do lugar docente, este inexoravelmente em obras. Um lugar sob a mira da Cila da repetição e da Caríbdis da obsolescência: as duas emboscadas que aguardam o navegador nos estreitos da sala de aula.

Na travessia do tempo, uma senha secreta torna-se, então, a chave-mestra para a transposição do existir docente, e poucos a conhecem: furtar a jovialidade dos alunos, apossar-se de sua gana pela descoberta, sorver a seiva da vida que lá se insinua irrefletidamente, vampirizá-los enfim. Eis o segredo da vitalidade do ofício.

Por essa razão, trata-se, talvez, de uma das únicas profissões em que recolhimento não há. O ciclo nunca se fecha, o gesto professoral reinaugura-se sem cessar. Senão, docência não houve. Prática visceral, sem ontem, nem amanhã, ensinar dispensa toda forma de melancolia em relação ao que se foi ou de euforia acerca do que virá, postando-se estrategicamente apenas sobre o que se é no intervalo do instante. Uma existência no fio da navalha, sempre.

Assim, o trabalho docente poderia ser resumido a uma operação estilístico-existencial distendida “não como uma prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir” (LARROSA, 2001a, p.285).

Apresento a seguir, do modo que me pareceu mais leal possível, os contornos daquilo que entendo ser uma sala de aula, esse espaço tão familiar e, ao mesmo tempo, tão incógnito. Espaço de mais-vida.

A vida é crua. Faminta como o bico dos corvos.
E pode ser tão generosa e mítica: arroio, lágrima
Olho d'água, bebida.
A vida é líquida.
Hilda Hilst

Não é lugar, mas ocasião. E nem sempre é bom.

Não é templo, não é tribuna, não é mesa de operação. É tabuleiro de guerra, canibalização: o inimigo sorvido, deglutido e expelido.

Não é tropa, trincheira ou bastião; antes, um ritmo, onda, flutuação.

Não é repartição, laboratório ou oficina, mas arrebentação. Rumina-se, transtorna-se, desliza-se. *Life is on the table.*

Não é jaula, estufa, reserva. É cabaninha de forte apache, e olhe lá. Mas pode ser lona de circo, buraco de fechadura, travesseiro, tapete voador. Alto lá, alto lá! É só um jogo de botão. Mas, se alguém porventura dele se cansar, eis que vira outra coisa. Por exemplo, telefone-sem-fio.

Daí que não é sucursal nem terminal. Não é feito de *bits, bytes, ram, rom, emoticons*. É duro-mole, gira em falso, monta-desmonta. É caleidoscopização.

Não é toca, é oca. Paragem dos eremitas, dos patifes e dos extravagantes. Um céu que nos abriga, mas que não protege. Arrefece, amolece, umedece. Deixa passar.

Não é palco, passarela, divã, balcão. Ali, não se quer expressão, jamais comunicação. Migalhas do dito, voragem do dizer. Ou quase. É conversa fiada, perdigoto, vociferação. Patati, patatá.

Não é paisagem, tanto menos edificação. É página em branco, celulose, clorofila, oxigênio, molécula. Tim-tim por tim-tim. Imaterialização.

Não é praça, maquete ou caldeirão. É campo minado, fogo amigo, pau e pedra. *Mutatis mutandis*, extorsão. Cem, mil anos de perdão.

Não é fome, é devoração. Anti-sobra do porvir, vampirização. De costas, de lado e de ponta-cabeça também. *D.O.S. – damn our souls*.

Não é *big bang*, é *gang bang*. Algema, chicote e focinheira. Todos contra um, um por um. Turba. É defloração. Em suma, transubstanciação.

É a pequena arte, então. Impossível explicá-la para quem não a faz.

Não é brisa, nem vendaval. É aluvião. Miríade de quinquilharias, engenhocas e gestos infinitesimais, inúteis, inutilíssimos. Delícia e horror. Agulha em palheiro. Entrementes, nem o show do milhão.

Nem poente, nem nascente, é insolação. Algum delírio que não nos sufoca. É descompostura. Sem bis, nem exceção.

Não é indumentária de Salomão. É trapo, pano de chão. É rouxinol que canta com espinho cravado no peito. Desolação.

Outrossim, é excesso e fastio. Mas também é espuma do mar, emanação: fluidos, miasmas, excreção. Um luxo só.

Não é o ninho do corvo, então. É o passo da galinha. Mais imediatamente, as iluminuras do ovo, tantas.

Por assim dizer, não é a antevisão da uva, mas a fúria da bolha de sabão. É também o ranger dos dentes. Ah, é puro ramerrão. E que logo se diga: custa a ser bom.

Não é *via crucis*, não é caravana, não é tripulação. É de faz-de-conta, é de guache, é de papelão. Se se quiser, tão-somente desfiguração. Maravilha de quinta categoria, de terceiro escalão. *Comme il fault*, meu sinhô.

Nem raízes, nem asas, é rabo. E nada além. Serve para espantar as moscas, a pudicícia e a poeira das idéias. É graça pura e mau jeito: a flor do sal da vida. Sim, definitivamente é rabo, não cajado. E nada aquém.

Não é falange, não é comboio, tampouco legião. É alcatéia, estampido, estouro. Praga, pragas: 7, 49, 196, 38416. É o cão. É trem desembestado, trem das cores, trem da alegria. Uni, duni, tê.

É tanto ritual, algum consolo, toda carnavalização. Sem abre-alas, sem pódio, sem cinzas. É brasa, mora?

Não é luz, não é ruína, mas um clarão. Explosão, explosões. *Whack! Pow! Plact!*

Não é pajelança, não é utopia, não é orquestração. Não é, não é. É a casa grande dos apátridas. É o cortejo dos fracos, dos patéticos, dos que não contam. É o planeta azul das bestas. Caterva, corja, súcia. Desprocuram-se.

Não é mapa, bússola ou marionete. Um istmozinho, na melhor das hipóteses.

Pensando bem, é vapor. É liquefação. E ponto final.

Em tempo: não é amor, não é ódio. É blefe, trapaça e lassidão. E é mais que bom. É fumaça, enfim. E também, quase sempre, solidão. Dragão, dragão, dragão.

Fiozinho d´água. Gota de suor. Pingo de chuva. Cachaça pro santo. Saliva em descomunhão, o contrário do beijo. Sala de aula é ambiência molhada. E já o sabíamos.

A AMIZADE COMO ARTE GERAL DO ENCONTRO

Se, por um lado, o cenário escolar contemporâneo mostra-se, grande parte das vezes, como uma terra arrasada pela virulência das rotinas venenosas do pensar e do agir que tanto nos petrificam, rivais implacáveis que são das possibilidades de que dispomos para fazer girar a grande engrenagem da vida que se abriga também nas salas de aula, por outro lado, nesse mesmo solo erodido podem germinar existências devotadas a encontros aleatórios que se esgotam em si mesmos, frestas de paragens exuberantes vicejando no intervalo exato entre carteiras, quadros-negros e corpos de passagem. Paragens de pouso para a experiência gratuita de liberdade e de criação – e sem chance de reduplicação – que só o encontro com os mais novos em uma sala de aula, às vezes, pode oferecer.

Daí a encruzilhada ético-política que se ergue diante de todo e qualquer profissional da educação: sucumbir, ou não, àquilo que se hoje apresenta como a realidade brutalizada das práticas escolares.

No primeiro caso, ceder a ela significa escolher a morte em vida, fruto de um esgotamento cumulativo, despejado a conta-gotas pelas imagens redentoras de almanaque pedagógico que nos convencem a ser quem mais desprezamos. Tal escolha se justificaria como rendição a uma conjuntura hostil ou desagregadora, e não mais passível de transformação. A vitimização torna-se, então, a razão nuclear para continuar existindo nas escolas. Nada além.

No segundo caso, não tombar ante a implacabilidade de tais rotinas exigiria a coragem de colocar a própria vida em risco, em nome de algo que recusasse a miséria ético-política reinante e seus privilégios fúteis, firmando-se como conseqüência de um acordo íntimo com a existência que se quis e se fez; sem lugar para ressentimento, nem pesar, portanto. Habitar ruínas, valer-se de despojos, gestar encontros inéditos a partir deles, exercitar, nos termos foucaultianos, uma *arte de viver* baseada na ética da amizade, cuja expressão máxima, creio, pode ser encontrada em Samuel Beckett, em seu magistral *Esperando Godot*. A ele.

Dois homens maltrapilhos esperam um outro que nunca chega.

Ao pé de uma árvore em uma estrada que dá em lugar nenhum, e esgotados pela espera, eles resolvem se enforcar. Como não dispõem de um meio apropriado para tal, põem-se a pensar em como dar cabo da tarefa. Entabulam, então, o seguinte diálogo:

– Você não tinha um pedaço de corda?
– Não.
– Então não podemos.
– Vamos embora.
– Espere, tem meu cinto.
– É curto demais.
– Você me puxa pelas pernas.
– E quem vai me puxar?
– É verdade (2005, p.192).

Os dois vagabundos beckettianos sabem que têm um ao outro e isso é tudo que seus ombros suportam. Entretanto, nada lhes parece faltar, porque sabem que a ausência absoluta tanto de fundamento quanto de finalidade da vida é uma das condições mesmas de potência de existir. Daí não temerem a morte, essa forma-limite da liberdade.

Não obstante, entregam-se à gratuidade da companhia um do outro porque sabem que "chegou um tempo em que não adianta morrer. Chegou um tempo em que a vida é uma ordem. A vida apenas, sem mistificação" (ANDRADE, 2002, p.80).

Com efeito, a amizade desponta, no universo foucaultiano, como um dos modos potentes de viver. Mais especificamente, a novidade da ética da amizade em Foucault – um de seus projetos inacabados – reside no fato de que ela "permite transcender o marco da auto-elaboração individual para se colocar numa dimensão coletiva. A amizade supera a tensão entre o indivíduo e a sociedade mediante a criação de um espaço intersticial" (ORTEGA, 1999, p.171).

Condição política para o exercício da liberdade possível, a amizade seria responsável pela invenção de novas formas de relacionamentos que não tivessem parentesco com nenhuma daquelas que já conhecemos, todas elas, em maior ou menor medida, solapadas pelos diagramas de poder em ação no tecido social, o que inclui as relações sexuais, amorosas, familiares etc., e também a relação professor-aluno.

Algo semelhante faz Jurandir Freire Costa imaginar um mundo totalmente renovado no que se refere às relações interpessoais. Um mundo em que novas redes interativas, inspiradas na *philia*, na *amicitia* e na *comunitas* antigas, bem como nos ideais das comunidades anarquistas e socialistas ou nos experimentos da contracultura dos anos 60-70, viessem à tona; rede de relações marcadas não por um ensejo de reedição do ido, mas de invenção do porvir, do qual derivaria, em seus termos, o *reencantamento do mundo*.

Continua o autor,

> na esfera pública ou no que quer que venha ocupar seu lugar, poderemos, por exemplo, falar do partido dos corteses, dos leais, dos holistas, dos impermanentes e dos permanentes; na vida privada poderemos dizer que temos um filho schubertiano, uma amiga mozartiana, uma amante schumanniana, um pai kandinskyano, um irmão flaubertiano, um amigo que passa por um momento mahleriano, um professor machadiano, um aluno lispectoriano e uma irmã que é o que não tem nome e quer ser o que ainda não existe mas cuja existência será possível pois só depende da palavra para existir (COSTA, 1998, p.118).

Existências também e para sempre sem nome, sem identidade e sem referência de nenhuma ordem. Não é preciso, pois, muito esforço para imaginá-las, já que elas estão por aí, perambulando pelo infinito do presente, ofertando ao outro e a si próprias a grande chance de emprestar sua existência a um mundo frágil, instável e multiforme que luta por existir. *Heterotopias* sem alarde. Basta ter olhos para vê-las vicejando ao nosso redor.

Para que se possa melhor dimensionar a delicada tarefa estilística ancorada na idéia de amizade que aqui se vislumbra, recorro a outro intercessor que, em meu percurso de idéias, se impôs como imprescindível: o documentário *Santiago*, de João Moreira Salles. Prova viva, a meu ver, da magnitude do projeto político da amizade na chave foucaultiana.

Segundo Consuelo Lins e Cláudia Mesquita (2008), dentre as várias tendências temáticas e formais que caracterizam a nova safra de documentários nacionais, uma em particular chama a atenção: a dissolução de fronteiras entre ficção e não ficção, imputando instabilidade e oscilação ao lugar de espectador. Dentre as obras representativas de tal movimento está o filme de Salles, de 2007.

Obra sem precedentes na cinematografia nacional, *Santiago* define-se, segundo seu próprio subtítulo, como “uma reflexão sobre o material bruto” do depoimento memorialístico de Santiago Badariotti Merlo, ex-mordomo da família do diretor por três décadas, já octogenário. As seqüências foram filmadas em 1992, abandonadas posteriormente e retomadas 13 anos depois. Um filme com várias camadas narrativas superpostas ou, de outro modo, entremeadas.

> É um filme que contém muitas histórias: um documentário sobre um mordomo, mas também uma carta filmada do diretor dirigida aos irmãos compartilhando memórias, um ensaio fílmico sobre como fazer (ou não fazer) um documentário e uma homenagem póstuma ao personagem (LINS; MESQUITA, 2008, p.75-76).

Mediante as múltiplas apreensões possíveis do filme, basta-nos tomá-lo como um documentário sobre outro documentário malogrado, ou uma espécie de *making of* da primeira versão do filme, avaliado agora pelas lentes de um diretor mais maduro pessoal e profissionalmente. Um documentário heterodoxo em que desponta uma espécie de acerto de contas com os desmandos das produções do tipo, cujas interpelações centrais poderiam perfeitamente ser associadas a qualquer tipo de prática artística, cultural ou social que tenha a alteridade como alvo e, ao mesmo tempo, como matéria-prima, o que incluiria também a docência. Daí o interesse e a relevância de *Santiago* para além do *métier* cinematográfico.

De uma perspectiva abusivamente intervencionista, dogmática e segregacionista na interação com o sujeito documentado (em 1992), reproduzida em várias seqüências intactas do material bruto, Salles (em 2005) passa a uma posição hipercrítica no tocante aos excessos por ele (diretor) cometidos anteriormente, operando, para isso, uma inflexão em ato: "É difícil saber até onde íamos em busca do quadro perfeito, da fala perfeita". E o faz agora a fim de que o espectador seja instado a criar uma relação de hesitação ou de suspensão para com a história que está sendo (re)contada.

Mais inusitado ainda é o fato de que Salles se vale de uma estratégia limítrofe: a exposição confessional, levada a cabo no filme não necessariamente como um exercício moral de consciência, tampouco como um *mea culpa* metodológico, mas como ocasião de suspeita e de estranhamento em relação às atitudes tanto suas como documentarista quanto do outro como documentado. É o trabalho de documentar, precisamente, que está *sub judice*.

Uma das ponderações do diretor, no filme, é mostra de seu despudor autocrítico: "Durante os cinco dias de filmagem, eu nunca deixei de ser o filho do dono da casa e ele nunca deixou de ser o nosso mordomo". Malgrado o inegável apelo de véspera embutido em tal conclusão, pode-se atestar aí um passo em falso de Salles: a capitulação a um argumento politicamente correto e de fácil digestão.

É inegável que, se há uma assimetria flagrante dos lugares e posições de ambos, ela seria consoante, antes, aos mecanismos de poder próprios ao enquadre depoimental, por meio da manipulação desmedida das variáveis aí em jogo. Assim, as seqüências do filme de 1992 constituem a evidência de uma impostura de múltiplas ordens. E a versão de 2005 a toma como *leitmotiv*, valendo-se dela intencionalmente e atribuindo-lhe significados paradigmáticos. Mais tarde, o próprio cineasta reconhecerá:

> Num documentário, a questão do poder está sempre presente e talvez transcenda até a questão de classe. [...] Não há como fugir do fato de que o poder de quem filma é sempre maior do que o poder de quem é filmado, ainda que você esteja filmando alguém que, na escala geral do poder, esteja acima de você. Porque sou eu que enquadro, sou eu que escolho o que perguntar, sou eu que escolho o que editar (SALLES, 2007a).

Claro está, entretanto, que, seja qual for a posição de alguém em determinada correlação de forças, sempre lhe estará reservada a possibilidade de resistência. Tratar-se-ia, na mirada foucaultiana, de uma espécie de plasticidade das relações de poder, segundo a qual estamos enredados em relações sempre móveis, instáveis, não perenes.

Por exemplo, é patente que em *Santiago*, a despeito dos constrangimentos perpetrados à parte dita *mais fraca*, afirma-se um jogo de forças ativas e reativas entre ambos. Suas posições bifurcam-se, justapõem-se, invertem-se, cruzam-se etc., acarretando um nítido embaralhamento das fronteiras subjetivas entre protagonista e personagem, bem como entre narrador e diretor.

O personagem não é (mais) apenas o mordomo; a voz emprestada à narração em *off* é de outrem (um dos irmãos do diretor); há recusas e insinuações discretas da parte de Santiago; despontam pelo menos dois personagens em descontinuidade e em litígio no mesmo diretor (o irascível de 1992 e o comedido de 2005); outros temas vêm se somar à problemática central da relação hierárquica entre diretor e personagem, solapando-a por vezes: a casa-emblema; o cotidiano de uma família de elite; os trabalhos da memória; e, por fim, a passagem do tempo.

No que tange a esta última, o mordomo, numa das mais belas passagens do filme, evoca a falta de consideração do tempo, que a tudo oxida, tritura, faz perecer. A fugacidade inclemente dos dias revela-se, então, aterrorizante para ambos, sendo uma das razões, segundo Salles, da recuperação das filmagens após mais de uma década de ostracismo.

Em outra entrevista após o lançamento do filme, o diretor/protagonista confessa:

> Fiz *Santiago* pensando sobretudo em sanar as aflições que me rondavam a alma e que, de certo modo, ainda me atormentam. Trata-se de um filme essencialmente terapêutico. Quando decidi rever o material que rodei em 1993, tinha 43 anos e atravessava uma intensa crise. Estava adquirindo a consciência muito profunda de que as coisas realmente passam e de que não conseguimos recuperá-las (SALLES, 2007b).

Novo passo em falso. A segunda capitulação do documentarista agora se dá ao discurso psi e seu *modus operandi* típico: a subordinação das escolhas à premência dos clamores internos; a intimização das intenções em detrimento dos gestos refletidos e sua potência característica; o medo da finitude como alavanca da existência.

A despeito das idiossincrasias autorais que teriam servido de motivação ao diretor, é patente que a obra o ultrapassa, elidindo-o por completo. Algo semelhante faz Foucault afirmar, em relação à escrita literária, que "se ela [a literatura] tem a ver com seu autor, é, antes, na forma da morte, do silêncio, do próprio desaparecimento daquele que escreve" (POL-DROIT, 2006, p.60).

Ocasião de esvanecimento da autoria, a obra não olha para trás. Ela trafega no *anonimato do murmúrio* de que fala Foucault (2006b). Não obstante, ela é prova de certa ambivalência da passagem do tempo. Este devasta, mas também depura, fortalece o olhar. Daí que a estatura do filme de Salles é também decorrência do tempo decantado – *tempo morto* –, similar ao que é evocado no filme, nos termos de Werner Herzog: "O mais bonito é o que acontece depois de o plano terminar".

Paradoxalmente, *Santiago* não parece ser sintoma dos tormentos de seu diretor, mas sua ultrapassagem e transmutação. Um filho seu pelas costas. Um filho robusto.

Santiago é, pois, um documentário (auto)biográfico consubstanciado por meio de um encontro singular. Um encontro tardio, extemporâneo, *in memoriam*. Um encontro inventado com Santiago, agora desaparecido, e com o passado do diretor. Mais ainda, um encontro com a impessoalidade da criação artística.

Lins e Mesquita assim o sumarizam: "*Santiago* é, acima de tudo, a narrativa perturbadora e comovente de um aprendizado e de uma transformação de um cineasta no confronto com ele mesmo em um outro momento da vida" (2008, p.78).

A meu ver, o que se passa em *Santiago* remete, no entanto, a movimentos adversativos em relação àqueles supostamente vivenciados por seu diretor.

É certo que João toma as reminiscências de Santiago como matéria do trabalho sobre a própria memória, agora mediada pela narratividade prodigiosa do ex-mordomo, cujo fulgor fora negligenciado antes. Na operação fílmica de 2005, ambos passam, num primeiro momento, a ser personagens em semelhante medida, de modo que biografia e autobiografia tornam-se indiscerníveis. Contudo, num segundo momento, brota um anonimato caro ao trabalho ético-estético aí levado a cabo. Ambos, João e Santiago, evanescem em favor de forças sem nome, sem forma e sem destinação, vetorizadas por um tipo de encontro singular.

Para melhor perspectivar tal movimento, recorro ao próprio diretor. Num dos raros textos de sua lavra, Salles (2005) dispõe-se a enfrentar o que ele denomina *dificuldades* do gênero documentário, a começar pelo compromisso com o público de retratar certa realidade. Documentários seriam "declarações sobre o mundo histórico, e não sobre o mundo da imaginação. Para que o documentário exista é fundamental que o espectador não perca fé nesse contrato" (ibid., p.58).

Segundo Salles, todo filme, ficcional ou não, seria um *documento* da realidade, mas seu caráter propriamente de documentário se definiria pela ultrapassagem da condição de registro de algo considerado real. O autor relembra que a realidade que interessa ao documentarista é "aquela construída pela imaginação autoral, uma imaginação que se manifesta tanto no momento da filmagem como no processo posterior de montagem" (ibid., p.63), embaralhando assim as fronteiras entre ficção e não ficção e aportando em outra definição mais fiel ao que se passaria com a prática documental. Esta encerraria duas naturezas distintas:

> De um lado, é o registro de algo que aconteceu no mundo; de outro lado, é narrativa, uma retórica construída a partir do que foi registrado. Nenhum filme se contenta em ser apenas registro. Possui também a ambição de ser uma história bem contada (ibid., p.64).

Ou seja, tratar-se-ia de uma transformação deliberada – e não uma transposição especular – de um acontecimento, resguardado o fato de que o que está sendo documentado deve ter havido no mundo histórico, mas sem jamais ser imitado ou representado.

Ainda insatisfeito com a generalidade dessa segunda definição, Salles destaca outra peculiaridade que, a seu ver, encerra a dificuldade maior do documentário: sua dimensão nem epistemológica, nem estética, mas ética. Para isso, recusará a fórmula convencional das produções do gênero: "eu [documentarista] falo sobre você [personagem] para eles [espectadores]" (ibid., p.67). A bem da verdade, tratar-se-ia de outra fórmula, em termos factuais: "eu falo sobre ele para nós" (ibid., p.67), já que documentarista e espectadores costumam ser mais parecidos entre si do que com aquele que está sendo retratado, por exemplo, as minorias sociais, étnicas etc.

O complicador que aí se impõe é a discrepância entre a pessoa filmada e a personagem em que ela foi transformada pela ação do documentarista. Assim, todo filme desse gênero será um constrangimento da experiência concreta da pessoa retratada

em favor de seu enquadramento numa constelação dramática em geral dualista (oprimido *versus* opressor, bom *versus* mau etc.).

Por sua vez, tal inevitabilidade decreta um paradoxo de base: "Potencialmente, os personagens são muitos, mas a pessoa filmada, não obstante suas contradições, é uma só" (ibid., p.68). Daí, segundo Salles, a obrigação primeira e última do documentarista: a responsabilidade para com o personagem, de modo que se preserve o fato de que "a pessoa filmada possui uma vida independente do filme. É isso que faz com que nossa questão seja de natureza ética" (ibid., p.70). É o tipo de relação, portanto, estabelecido entre documentarista e documentado que se firma como o divisor de águas do gênero. Sua especificidade residiria, precisamente, na noção de *encontro* entre ambos.

Desta feita, a fórmula inicial "eu falo sobre ele para nós" se converteria em outra equação menos ambígua ou tendenciosa: "eu e ele falamos de nós para vocês" (ibid., p.70). Daí que

> filmes assim não pretendem falar do outro, mas do encontro com o outro. São filmes abertos, cautelosos no que diz respeito a conclusões categóricas sobre essências alheias. Não abrem mão de conhecer, apenas deixam de lado a ambição de conhecer tudo (ibid., p.70).

A crítica radical operada pelo documentarista em relação às balizas éticas de seu ofício aponta para o fato de que não há nem isenção, nem primazia nas lentes de um documentarista obstinado por verossimilhança e autenticidade. Documentar a vida presente representaria uma investida tão ficcional quanto outra qualquer; o que mais importa é a desconstrução dos regimes de verdade que tal investida opera, ou não.

Isso porque, segundo Foucault, "a verdade da verdade é a guerra. O conjunto dos processos através dos quais a verdade prevalece são os mecanismos de poder que lhe asseguram o poder" (POL-DROIT, 2006, p.99). Se é fato que a guerra institui os regimes de verdade, é fato também que apenas uma atitude guerreira pode interrogá-los, desestabilizá-los, desconstruí-los.

Nesse sentido, transtornar a veracidade da verdade, duelando contra seus estatutos, representaria o compromisso maior de nossa faculdade de pensar, tarefa crítica tanto da arte quanto da educação, ou seja, de todo ato de pensar diferente. Mais ainda, problematizar gestos naturalizados passa a ser a tarefa magna daqueles cônscios de seu compromisso ético-político quando o que está em jogo são modos de vida múltiplos e distintos dos nossos, o que costuma ser solapado no universo das ciências

humanas/sociais por uma *vontade de verdade* sobre essências alheias, agora dissecadas, esquadrinhadas e categorizadas segundo um crivo teórico de época.

Se, para as ciências naturais, o inquérito teve um papel modelar, para as ciências humanas/sociais, as técnicas examinatórias serão decisivas (MUCHAIL, 2004), posto que responsáveis pela produção minuciosa de saberes estruturados em torno de procedimentos de registro, de documentação etc. Daí a mútua implicação entre a formação dos saberes humanísticos e as tecnologias de poder em circulação no contexto social, redundando em processos de subjetivação ordenados em torno da norma.

Daí também ser possível deduzir uma relação intrínseca entre os trabalhos de base depoimental e os processos de normalização social, visto que esse tipo de arsenal documental seria empregado a título de promoção de uma racionalidade sobre o *homem*, sempre com vistas a um controle governamentalizador sobre o indivíduo e a população.

Além do acento expressamente pastoral dos trabalhos dessa natureza, a investida identitarizante passa a ser uma das marcas moduladoras de tais produções. Ouçamos Foucault mais uma vez:

> Será que o sujeito, idêntico a si mesmo, com sua historicidade própria, sua gênese, suas continuidades, os efeitos de sua infância prolongados até o último dia de sua vida, etc., não seria o produto de um certo tipo de poder que se exerce sobre nós nas formas jurídicas mais antigas e nas formas policiais recentes? [...] A individualidade, a identidade individual são produtos do poder (POL-DROIT, 2006, p.84).

O solilóquio foucaultiano nos obriga a perguntar: estaríamos, aqueles ligados às ciências humanas/sociais e, em particular, à docência condenados a uma espécie de fascismo brando consubstanciado num atravessamento narrativo identitarizante e normalizador? O fascismo de dizer do outro, pelo outro e, ademais, contra o outro: essa estratégia insidiosa e apequenadora da vida?

No prefácio de *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*, de 1972, obra inaugural da parceria Deleuze-Guattari, Foucault (2006a) dá a conhecer alguns princípios que definem um ponto de virada paradigmático não apenas para o território filosófico, mas também para o das humanidades.

À guisa de introdução a um viver não fascista, o pensador francês aponta uma série de precauções no que se refere ao exercício das relações de poder no cotidiano. Isso porque fascismo, para ele, não significa apenas aquele perpetrado por Hitler ou Mussolini, mas o que "está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas

condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora" (ibid., p.231). Fascismo cujas formas compreendem "desde aquelas, colossais, que nos rodeiam e nos esmagam até aquelas formas pequenas que fazem a amena tirania de nossas vidas cotidianas" (ibid., p.233). Fascismo que opera no plano político, por exemplo, pelo monopólio dos "burocratas da revolução e os funcionários da verdade" (ibid., p.231), e, no plano psíquico, pela tutela dos "lastimáveis técnicos do desejo" (ibid., p.231); ambos adversários confessos de Deleuze-Guattari.

Foucault elege três questões cujas respostas inconclusas, porque inesgotáveis, deveriam fazer algum eco entre aqueles devotados à escrita, à pesquisa e à militância educacionais:

> Como fazer para não se tornar fascista mesmo quando (sobretudo quando) se acredita ser um militante revolucionário? Como liberar nosso discurso e nossos atos, nossos corações e nossos prazeres do fascismo? Como expulsar o fascismo que está incrustado em nosso comportamento? (ibid., p.231).

O prefaciador de *O anti-Édipo* sumariza, então, as lições principais de Deleuze-Guattari, as quais abarcariam duplamente os planos político e ético: preferir a diferença e o nomadismo à uniformidade e ao sedentarismo; fazer germinar o agir, o sentir e o pensar por proliferação e disjunção, jamais por subdivisão ou hierarquização; abdicar do negativo em favor do múltiplo; livrar-se de toda forma de paranóia; desapegar-se da busca da verdade; desindividualizar a si e ao outro; cultivar a alegria revolucionária; enfim, não se deixar seduzir pelo poder.

Se corroborarmos a definição foucaultiana das relações de poder como inscrição de modos de ação sobre as ações alheias, depreenderemos de imediato que tais princípios deveriam firmar-se como balizadores ético-políticos de toda e qualquer prática social, sobretudo quando elas almejarem alguma espécie de intervenção sobre outrem e a despeito das especificidades relacionais que estiverem em jogo.

Uma década e meia após *O anti-Édipo* ter vindo a público, Deleuze (1988) dedica ao amigo, já desaparecido, um obra cujo título sintético – *Foucault* – era um gesto de distinção a um dos maiores intelectuais do século XX.

Numa das entrevistas à época do lançamento de seu livro-homenagem, Deleuze relembra algo que afirma ter aprendido com o homem retratado naquelas páginas: a *dignidade de não falar pelos outros*. Diz ele:

> Evidentemente não se trata de cada um ter sua hora da verdade, nem escrever suas Memórias ou fazer sua psicanálise: não é falar na primeira pessoa do singular. É nomear as potências impessoais, físicas e mentais que enfrentamos e combatemos quando tentamos atingir um objetivo, e só tomamos consciência do objetivo em meio ao combate (1992, p.111).

Aqui, desponta um dos nortes da obra foucaultiana: a ética como prática refletida da liberdade, por meio da inquirição sem trégua do presente com vistas à recusa daquilo que somos, pensamos e fazemos em nossas práticas cotidianas – sobretudo, no caso do escopo deste trabalho, naquelas atividades historicamente encarregadas de (e amplamente autorizadas a) falar em nome alheio, cujo exemplo magno talvez seja a própria docência.

Ante a indignidade de falar pelos outros e a reboque da hipótese norteadora de Salles, restar-nos-ia a possibilidade da docência como uma arte geral do encontro, a qual comporta uma duplicidade essencial: confluência e ao mesmo tempo duelo, choque de forças. Uma arte geral do encontro marcada por nenhuma volúpia governamentalizadora e alguma porosidade à diferença e à variância que esse tipo de encontro possa nos provocar, ou ao que quer que a alteridade nos afete e nos faça deslocar. Uma arte geral do encontro baseada na ética da amizade, enfim.

Eis aqui o ponto de virada decisivo no tocante a uma apropriação inventiva do encontro entre professor e aluno, cujos efeitos serão o estranhamento, a descontinuidade e, por fim, o ofuscamento identitário dos protagonistas lá em causa. Descaminhos da experiência de si. Prova material também da função da amizade na estilização da existência, esta que Foucault (2004b) tanto conclamava nos seus últimos ditos e escritos.

Santiago é a prova cabal da potência da tarefa estilístico-existencial proposta por Foucault: transitividade pura, transfiguração de um modo de existir, transbordamento de sentidos, transubstanciação de si e, talvez, de algo mais.

Com o documentário sobre seu ex-mordomo, Salles descobre que só é possível documentar a vida alheia por meio da afetação que o encontro intensivo com ela lhe causa, e nada além. Ao fazê-lo, o diretor/protagonista opera uma inquirição severa de si mesmo e, por extensão, um pronunciado cuidado em relação ao outro: ambas condições básicas quando se trata da fecundação de um pensar e de um agir diferentes, o que alude imediatamente à docência, sobretudo quando esta toma para si não o desígnio de

conformar o alheio, mas o de construir uma paragem transitória ao comum entre eles, a fim de que, então, possa emergir o inaudito para além de ambos. Amizade, pois.

Assim compreendida, a docência converter-se-ia em catalisadora de modos de vida sempre em estado de experimentação e de (re)composição, posto que atravessados pela diferença e pela variação, ou, se se quiser, pela alteridade que, desde sempre, lhe é requisito. Uma prática germinada no espaço intervalar, abismal e sempre vacante do encontro entre professor e aluno. Um encontro nômade, mestiço, andarilho. Amizade, mais uma vez.

Sendo assim, professor e aluno tornar-se-iam terceiros, que ultrapassassem a si mesmos, subvertendo-se e transtornando-se reciprocamente, a fim abrigar na própria pele a potência seminal do diferir e do variar. Assim, o encontro entre eles se caracterizaria como um acontecimento desessencializador, dessubstantivador, dessubjetivador. Acontecimento híbrido, rizomático, informe. Amizade, enfim.

Deleuze bem o dirá: "Trata-se antes de um campo elétrico ou magnético, uma individuação operando por intensidades (tanto baixas como altas), campos individuados e não pessoas ou identidades. É o que Foucault, em outras ocasiões, chama de paixão" (ibid., p.116-117).

Eis aqui, por fim, uma resposta à altura dos pequenos fascismos que, sem cessar, rondam os fazeres docentes: que eles sejam tomados como motivo ou, ao menos, ocasião de uma arte de viver baseada na amizade. Tudo o que ela requer é coragem.

CUIDADO DE SI, ESCRITA DE SI

> Pode parecer ilógico, mas o mais *dark* dos meus amigos é também uma das pessoas mais engraçadas que conheço. Rio sem parar do humor dele – humor *dark*, claro. Outro dia esperávamos um elevador, exaustos no fim da tarde, quando de repente ele revirou os olhos, encostou a cabeça na parede, suspirou bem fundo e soltou essa: – "Ai, meu Deus, minha única esperança é que uma jamanta passe por cima de mim..." Descemos o elevador rindo feito hienas. Devíamos ter ido embora, mas foi num daqueles dias gelados, propícios aos conhaques e às abobrinhas. Tomamos um conhaque no bar. E imaginamos uma história assim: você anda só, cheio de tristeza, desamado, duro, sem fé nem futuro. Aí você liga para o Jamanta Express e pede: – "Por favor, preciso de uma jamanta às 20h15, na esquina da rua tal com tal. O cheque estará no bolso esquerdo da calça". Às 20h14, na tal esquina (uma ótima esquina é a Franca com Haddock Lobo, que tem aquela descidona), você olha para a esquina de cima. E lá está – maravilha! – parada uma enorme jamanta

> reluzente, soltando fogo pelas ventas que nem um dragão de história infantil. O motorista espia pela janela, olha para você e levanta o polegar. Você levanta o polegar: tudo bem. E começa a atravessar a rua. A jamanta arranca a mil, pneus guinchando no asfalto. Pronto: acabou. Um fio de sangue escorrendo pelo queixo, a vítima geme suas últimas palavras: – "Morro feliz. Era tudo que eu queria..." Dia seguinte, meu amigo *dark* contou: – "Tive um sonho lindo. Imagina só, uma jamanta toda dourada..." Rimos até ficar com dor de barriga (ABREU, 1996, p.24-25).

Nesse que é um de seus raros textos divertidos, Caio Fernando Abreu traz à baila a estratégia-limite no jogo com a vida, com o que Foucault certamente assentiria. Mesmo em situações em que as relações de poder são totalmente desequilibradas, é preciso lembrar, com o pensador francês, que "um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular da janela ou de matar o outro" (2004b, p.277).

Se o fluxo vital é o motor exclusivo das relações de poder, dele abdicar desponta como uma estratégia de resistência plenamente factível, fazendo cessar, lá nos estertores do poder, sua vontade de sangue – aquilo de que, em última instância, ele se nutre.

Tendo em mente que uma espécie de força contínua de baixa freqüência é aquilo a que as relações de poder aspiram, será apenas essa mesma força, vetorizada em outra direção e segundo outra intensidade, que poderá porventura alquebrá-las. A começar pelo riso desbragado de que fala o autor gaúcho.

Aos que restamos sem ao menos cogitar a cessação da própria existência, outras possibilidades de resistência se afiguram, desde que salvaguardado o princípio do querer livre que o projeto foucaultiano requer: insurgência e obstinação. Eis o preço não apenas de prosseguirmos vivos, mas de oferecer a própria vida à prova do existir.

Com Foucault, a noção de resistência assume contornos políticos precisos. Em primeiro lugar, não é possível submetê-la à lógica clássica do contrapoder, visto que "[...] não há mais 'Palácio de inverno' a ser tomado, mas há outras formas de lutas e conflitualidades a serem colocadas em prática" (REVEL, 2006, p.61).

Segundo o próprio Foucault (1995a), a resistência remete, de modo geral, a lutas *transversais* (não restritas a uma forma política e econômica particular) bem como *imediatas* (o alvo são os efeitos próximos do poder, no presente), e, de modo específico, a lutas que questionam o estatuto da subjetividade no que se refere à sua ligação a uma identidade fixa; lutas que se opõem aos regimes de saber e seus privilégios, bem como

às formas de individualização sedimentadas pela razão econômica, ideológica, científica ou administrativa.

Em segundo lugar, as estratégias de resistência deverão se desdobrar na própria interioridade espessa das relações de poder. De acordo com Judith Revel, "de nada serve procurar o lugar de uma resistência ao poder numa pretendida exterioridade ao poder. [...] Trata-se, ao contrário, de agir nossa liberdade em *um dentro* do poder" (ibid., p.61).

Em terceiro lugar, e mais importante talvez: a resistência só se justificará à medida que vier atrelada ao exercício constante da criação. Sem isso, seu caráter reativo pode tornar-se prevalente e, paradoxalmente, abafar a natureza generativa da liberdade que lhe é imanente. Em suma, a resistência desponta como uma passagem ou uma condição da criação, isto é, uma das polaridades de uma equação que requer necessariamente, de um lado, a recusa a modos de viver atados a determinados diagramas de poder, e, de outro, a invenção de modos intensivos tanto de ação, quanto de pensamento. Potências de existir, portanto.

Atento a isso, Foucault, no último livro que publicou – *História da Sexualidade 3* (FOUCAULT, 1985) –, no curso de 1981-1982 – *A hermenêutica do sujeito* (FOUCAULT, 2004a) – e em várias entrevistas, dá a conhecer o quadro geral de suas investigações acerca daquilo que de mais surpreendente o mundo grego teria legado aos homens do presente: o cuidado de si, concebido como um modo concreto de viver eticamente – embora sem chance de duplicação ou reedição; no limite, inspiração. Não se trataria, portanto, de um retorno metafísico ao estilo de vida grego, mas de uma estratégia para interpelar nossos atuais modos de subjetivação.

Disso decorre que, se a arena do eu é tanto a matéria-prima quanto o produto mais refinado das relações de poder, é nessa mesma arena que as lutas ético-políticas se originariam, por meio do enfrentamento dos regimes de verdade que aí se aninham e pedem proliferação; sem pressupor que, com isso, se pudesse conquistar uma reconciliação do sujeito consigo mesmo. Ao contrário. Antes um afastamento do que a restituição de uma suposta essencialidade, outrora liberta e agora aprisionada pelas circunstâncias. Daí o sujeito como forma instável e variante, e não uma substância idêntica a si mesma.

Em outra passagem, refutando a hipótese do sujeito tanto do marxismo quanto da psicanálise, Foucault dirá expressamente:

> O que se deve descobrir em nós não é o que está alienado nem o que está inconsciente. São essas pequenas válvulas, esses pequenos difusores, essas minúsculas engrenagens, essas microscópicas sinapses através das quais o poder passa e se acha reconduzido por ele mesmo (POL-DROIT, 2006, p.95).

Partindo da premissa de que "[...] nós somos todos não somente o alvo de um poder, mas também seu transmissor, ou o ponto de onde emana um certo poder" (POL-DROIT, 2006, p.95), ocupar-se de si mesmo representaria, na perspectiva foucaultiana, um modo molecular de regulação do poder, por meio da abstenção refletida ao jugo seja do outro, seja de si por si mesmo; não se tratando, em absoluto, da edificação de uma moral particular, mas de algo que encontra sua destinação na trama social, tornando-se, ademais, catalisador de uma maneira específica de ação política, a qual teria as relações consigo como sua condição ontologicamente primeira.

Deleuze oferece uma síntese ímpar, tão bela quanto acalentadora, de uma concepção evanescente de sujeito, tal como é perseguida pelas práticas do cuidado de si: "Fala-se, vive-se, morre-se. Sim, existem sujeitos: são os grãos dançantes na poeira do visível, e lugares móveis num murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê" (1992, p.134).

Exercício marcado por zelo e austeridade, o cuidado de si firma-se, segundo Frédéric Gros, como a construção voluntária, laboriosa e permanente de um sujeito ético: "[...] um sujeito da inquietude e da ironia, um sujeito da hesitação do futuro" (2006, p.135). Mais ainda, trata-se de ter em vista que, "entre si e si mesmo, abre-se a distância de uma obra de vida a ser realizada" (ibid., p.135).

Se o sujeito ético é aquele movido por uma potência expansiva de diferenciação, o sujeito moral seria, em contrapartida, dominado por uma interioridade tirana e obsedante, invariavelmente atada a uma permanência de si mesmo conformada à busca do autoconhecimento – algo preterido pelos gregos, fundamentado pelos cristãos e atualizado pelos *experts* pastorais, com destaque para os agentes psi, estes diligentes fiscais contemporâneos da norma, inimiga declarada do cuidado de si.

Segundo Deleuze (1992), a moral consistiria propriamente num conjunto de regras coercitivas baseadas em julgamentos atrelados a valores transcendentes, ao passo que a ética referir-se-ia ao conjunto de regras facultativas empregadas para avaliar o que se diz e o que se faz em razão do modo de vida aí implicado. Sem imperativos categóricos, portanto.

No que se refere ao universo educacional, se é verdade que as normativas de teor psico-pedagogizante aí carreadas portam uma missão nitidamente moralizante, é verdade também que fazer ruir seus fundamentos dogmáticos significaria colocar à deriva, ao menos temporariamente, a marcha governamentalizadora aí em curso, o que exigiria um esforço descomunal não apenas de resistência, mas de autocriação ética no jogo embrutecido da atualidade escolar. Analogicamente, é o termômetro, não a régua, que definiria a consistência e a intensidade do viver aí possível.

Deleuze assim a sumariza: "Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tentar penetrá-los e o poder tentar apropriar-se deles (ibid., p.116).

Em seu *Manifesto por um pensamento da diferença em educação*, Sandra Mara Corazza e Tomaz Tadeu oferecem um guia do que abraçar e do que refutar quando em confronto com as forças que governam a atualidade educacional.

> Dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestruturar. Desconstruir. O significado. O sentido. O texto. O desejo. O sujeito. A subjetividade. O saber. A cultura. A transmissão. O diálogo. A comunicação. O currículo. A pedagogia.
> Interromper. O Uno. A identidade. O todo. A totalidade. A plenitude. A completude. O íntegro. A dialética. A negação. A razão. A verdade. O progresso. A evolução. A origem. A teleologia. O sujeito (2003, p.9).

O enfrentamento ético-político por eles proposto desponta como um bálsamo ante o acosso ininterrupto de idéias neoconservadoras – embaladas por um manto de eficácia corretiva e, por extensão, de submissão livremente arbitrada – que pontilham o universo pedagógico-escolar atual, seja em sua tendência cientificista, seja em sua versão criticista, ambas imantadas a semelhante concepção fundacionista de sujeito.

Quanto a isso, advertem os autores:

> Nenhuma das pedagogias modernas – das humanistas e tradicionais às construtivistas e liberais, passando pelas críticas e emancipatórias – subsistiria sem a noção de interioridade. O mito da interioridade é essencial aos diversos avatares do sujeito que povoam os territórios das pedagogias contemporâneas: o cidadão participante, a pessoa integral, o indivíduo crítico. A filosofia da interioridade é o correlato da metafísica da presença. A interioridade tem negócios com a consciência, com a representação, com a intencionalidade. Privilegiar, em vez da interioridade e suas figuras, as conexões e superfícies de contato, as dobras e as flexões, os poros e as fendas, os fluxos e as trocas. Preferir, sempre, a exterioridade à interioridade (ibid., p.11).

Semelhante preocupação faz Veiga-Neto formular uma exasperante questão, a qual deveria inquietar todo aquele que, na própria pele, tem de se haver com as fraturas insolúveis do edifício educacional secular:

> Se não faz mais sentido falarmos em um sujeito transcendental que pré-existiria ao processo educativo e sobre o qual esse mesmo processo agiria no sentido de realizá-lo plenamente – tornando-o autônomo, emancipado –, que função sobrará para a Educação? (2006, p.87).

Ocupação de monta, esculpir uma existência resistente ao fardo da intimização e, em contrapartida, entusiasta da exploração de novas paragens existenciais, furtando-se, portanto, às relações poder/saber que tiveram historicamente, no terreno educacional, não apenas uma guarida, mas um braço forte, tornar-se-á uma questão de vida ou de morte – não aquela subtração súbita ansiada pelo personagem de Abreu, mas a da rendição paulatina a modos franzinos de pensar e de agir, também e principalmente em sala de aula.

Na outra ponta, uma vida como obra aberta, comprimida por quatro paredes seculares, mas sequiosa pela intensificação das forças nômades que a obrigam a se deslocar rumo à eterna novidade que lhe é imanente. Uma existência minoritária levada a cabo em meio ao fogo cruzado entre poder e liberdade, exatamente ali entre idéias e corpos turbulentos, destemperados, errantes. Um terreno perigoso e pródigo, em igual medida, que se materializa, dentre outras formas, pela escrita, tomada como (re)invenção estilístico-existencial possível frente ao sem-número de ardis governamentalizadores da atualidade pedagógica. Eis aqui o ponto de ancoragem último deste trabalho: a propositura de um continente ético-estético para os modos de vida escolares por meio das práticas de escrita.

Tal formulação responde a uma aproximação vitalista do trabalho educacional, arrogando outro tipo de apropriação do trabalho escritural levado a cabo pelas vidas escolares: o ato de escrever como encorajamento para o deslocamento, sem destinação de véspera, dessas mesmas vidas. Uma escrita com vistas à potência, esta que, segundo Fuganti, é a “fronteira comum do virtual, fonte única do aumento real da capacidade criadora de modos diferenciais e singulares de existência” (2008, p.121).

Dito de outro modo, a escrita como abrigo e motor da potência de existir nas escolas.

A própria vida e seus itinerários seriam, para Michel Onfray, a matéria-prima por excelência da escrita. Assinalando alguns exemplos desde Santo Agostinho e Pascal até Rousseau e Nietzsche e, sobretudo, Montaigne, advoga em favor de um escrever rigorosamente em primeira pessoa. Relembra o autor que

> partir de si próprio não obriga a permanecer em si, nem a procurar nisso um prazer potencialmente culpável. Entre a recusa do eu e o egotismo arrebatado é possível conceder um estatuto singular ao eu: uma oportunidade para apreender o mundo com vista a desvendar alguns de seus segredos (2009, p.63).

Para o filósofo, entre aqueles que não deixam margem ao que foi extraído da experiência pessoal e os outros que dela se alimentam, cabe aos segundos mostrarem que qualquer ontologia tem uma fisiologia que a precede. Na esteira nietzschiana, Onfray afirma que o pensamento se reduziria à confissão de um ser que sofre, crivado entre a carne que diz *eu* e o mundo que a contém. "O que num corpo filosofa não é, portanto, senão as forças e as fraquezas, os poderes e as incapacidades, a saúde e as doenças, o grande jogo das paixões corporais" (ibid., p.63-64).

Se, por um lado, há uma potência conceptiva num dizer infinitivamente pessoal, por outro, é necessário ter em mente o perigo do ensimesmamento que, em igual medida, aí se insinua. Uma faca de dois gumes afiados, cujo manuseio exige atenção e destreza.

Na trilha foucaultiana, tratar-se-ia de uma *agonística* da escrita, segundo a qual o que está em jogo é a incitação de si por si, e não a subordinação de um pelo outro, como sói acontecer na escrita de cunho confessional.

> A escrita se desenrola como um jogo que vai infalivelmente além de suas regras, e passa assim para fora. Na escrita, não se trata de manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não pára de desaparecer (FOUCAULT, 2001, p.268).

Foucault despendeu bastante atenção ao emprego de determinadas práticas escriturais como estratégia do cuidado de si. Segundo o pensador, houve dois tipos de técnicas conexas na cultura antiga destinadas a esse fim: as anotações pessoais de fragmentos sobre coisas lidas ou ouvidas, recolhidas em cadernos (os *hypomnemata*), os quais serviam de memória e de guia de conduta. E também como as correspondências, por meio das quais o emissário se narrava a outrem, pedindo ou ofertando conselhos.

No primeiro caso, os apontamentos pessoais teriam a função de "[...] reunir o *logos* fragmentado, transmitido pelo ensino, pela escuta ou leitura como meio de estabelecer uma relação de si para consigo tão adequada e perfeita quanto possível" (1995b, p.273).

Tendo o cuidado de si como meta, tratava-se de operar uma espécie de recolhimento de si sobre si mesmo para que, assim, se tornasse capaz de desfrutar da própria companhia, o que implicava o adestramento de si tomado como condição necessária para que fosse possível atingir uma *arte de viver*, infensa a qualquer assédio doutrinal, religioso etc., num esforço explicitamente ontológico, jamais psicológico.

> O cuidado de si constitui um sujeito da *concentração* mais do que da meditação. Trata-se de mostrar que todos os exercícios de conversão a si, de retorno a si mesmo não podem ser sobrepostos às posturas subjetivas da introspecção, da decifração ou da hermenêutica de si, da objetivação de si por si mesmo. [...] Não se trata de provocar em si um desdobramento interior pelo qual eu me constituiria a mim mesmo como objeto de uma observação introspectiva, mas de concentrar-me em mim e de *acompanhar-me* (GROS, 2006, p.130).

Estamos diante de práticas de subjetivação nas quais o que está em pauta é um trabalho rigoroso de domínio e de fortalecimento nos processos de fabricação de um si por e para si mesmo; processos em relação aos quais o outro surge como um parceiro contingente e mediato, ainda que seja o alvo último da ação. Ética e política irmanadas, pois, no horizonte ulterior de uma estética da amizade.

O que Foucault parece querer nos fazer lembrar com isso é o fato de que conduzir a conduta do outro – exercer o poder, portanto – requer que se abra mão de quaisquer formas de controle constritivo, firmando-se paradoxalmente como efeito do tipo de condução das relações consigo mesmo.

Novamente, Gros apontará que a convocação da ética grega em Foucault nada teria a ver com proselitismo, espontaneísmo ou egolatria. Ao contrário. No rigor e na austeridade do cuidado de si,

> é preciso chamar um outro, e é um outro que deve nos ajudar a cuidarmos bem de nós mesmos: donde a figura do mestre da existência. O cuidado de si não é tampouco uma atividade solitária, pois supõe sempre o acompanhamento de um mais velho e ele se distribui segundo atividades eminentemente sociais: conversações, troca de cartas, ensinamento e aprendizagem em escolas, formações individuais, etc. (ibid., p.132).

Arrematando a questão, Foucault enfatiza que "[...] para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade" (2004b, p.271).

Temos aqui, portanto, uma mostra da irredutibilidade da dimensão do ato de ensinar, em sentido lato, nas práticas do cuidado de si, estas tomadas entre os gregos como exercício supremo da liberdade e como condição *sine qua non* da condução da *polis*. Em suma, a liberdade refletida como fundamento da política, tendo as relações com um mestre como suporte. Amizade, pois.

Eis aqui, talvez, o mais belo programa para uma vida docente, desde que desvencilhada do acento pastoral decretado pela surrada conjuntura educacional: o professor tão-somente como remetente e, em igual medida, destinatário da escrita de seus alunos, esta tornada o ato comum entre ambos; modalidade concreta de um tipo de envolvimento acalorado com a liberdade, sempre com vistas à (re)invenção estilístico-existencial de cada qual. Amizade, mais uma vez.

Nenhum apego a nenhuma espécie de missão transcendente ou restaurativa. Nenhum rastro humanista/humanizador. Nem redenção, nem danação; transmutação tão-somente. Em tempo, variação e diferença. Potência de existir.

TRANSFIGURAÇÕES DA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA

A fim de desdobrar a hipótese de uma escrita expansiva como continente ético-estético para as vidas escolares, faz-se necessário primeiramente enfrentar os tantos perigos que rondam as práticas escriturais na atualidade pedagógica. Para tanto, valho-me inicialmente da parceria de dois escritores reconhecidos: Gabriel García Márquez e Frank McCourt. Em duas passagens de seus escritos, despontam possibilidades distintas de cultivo ora da leitura, ora da escrita escolar.

No primeiro caso, melhor seria se professores de literatura não existissem, já que resultam amiúde irrelevantes ou indignos. Irrelevantes porque as salas de aula, tal como hoje dispostas, são lugares demasiado ermos para empuxar o gosto pelas letras. Indignos porque cúmplices, quando não autores, de uma fraude: o encarceramento curricular da arte literária. Destino inglório a uma prática que se debate contra as injúrias deste mundo e que finda por padecer, ela mesma, da injúria pedagógica mais insidiosa: o esquartejamento dos saberes segundo especialidades estanques.

Tal suspeita é compartilhada por García Márquez (2006). Em suas *Crônicas*, quinto tomo de sua extensa obra jornalística, ele relata algumas ocasiões em que os alunos eram obrigados a interpretar algumas passagens de seus livros, ocasiões que figuravam tão insólitas quanto suas histórias. Algo parecido com um hiper-realismo fantástico-escolar, digamos. Na primeira delas, inquiria-se sobre o significado de uma letra ao contrário na capa de *Cem anos de solidão*, em sua versão argentina; algo insondável até para o ilustrador, quando indagado. Em outra ocasião, ocorrida com seu próprio filho, questionava-se a simbologia de um galo que havia numa das obras. Nesse caso, a *resposta certa* deveria ser *a força popular reprimida*, a qual ambos, pai e filho, ignoravam. Por sua vez, alguns professores católicos insistiam que certos personagens, em geral os que ascendiam aos céus, representavam o divino, a Virgem Maria etc. Daí a conclusão do autor colombiano: "A mania interpretativa termina por ser com o tempo uma nova forma de ficção que às vezes encalha no disparate" (ibid., p.104).

É certo que a obra literária, em posse do leitor, não é mais de domínio do autor, se um dia sequer chegou a sê-lo. Ela se torna, por assim dizer, um fato impessoal que pode ser reapropriado de infinitas e improváveis maneiras; é a medida mesma de sua vitalidade. Entretanto, qual o limite de reapropriação escolar das produções literárias? A que se presta o ensino de literatura, quando constrangido pelo crivo interpretativo? O que dizer então das sinopses esquemáticas e versões simplificadas das obras a título de incentivo ao hábito de ler, senão como fomento de seu avesso absoluto?

O escritor colombiano propõe um antídoto:

> Cada época não tem tantos livros essenciais como dizem os professores que se deleitam em aterrorizar seus alunos, e de todos eles se pode falar numa tarde, sempre que não se tenha um compromisso inadiável para um casamento. Ler estes livros essenciais com prazer e com discernimento já é um assunto diferente para muitas tardes da vida, mas se os alunos têm a sorte de poder fazê-lo, acabarão por saber tanto de literatura quanto o mais sábio de seus professores (ibid., p.514).

Daí uma decisão dignificante que caberia às escolas: extinguir as aulas de literatura, dispersando o trato das obras literárias de vulto por entre todos os momentos da vida escolar, sem que isso significasse nenhuma rendição à tal investida interdisciplinar. Antes, uma determinação contradisciplinar, igualmente aplicável aos outros domínios do saber. Uma resposta sensata, enfim, às velhas parvoíces pedagógicas que há tanto insistimos em cometer.

No segundo caso, *Ei, professor* é o título em português de um *bestseller* americano sobre a vida de um professor – tema raro na literatura de não ficção, tanto mais na de ficção. Raro porque o magistério parece não ser de interesse para os escritores ou para o público leitor, uma vez que a existência ali é tida, não sem razão, como algo ordinário e enfadonho, quando, em certas circunstâncias, pode vir a ser o seu contrário absoluto.

Esse é o argumento de Frank McCourt (2006), professor de escolas públicas de Nova York por mais de três décadas. O livro é um compêndio de memórias iniciado com dois outros livros; o primeiro, *As cinzas de Ângela*, angariou o prêmio Pulitzer e foi convertido em roteiro cinematográfico. Nele, é narrada sua infância paupérrima na Irlanda dos anos 1930. Agora McCourt focaliza sua trajetória docente nos Estados Unidos entre as décadas de 1960 e 1980.

Justiça seja feita, *Ei, professor* não é uma obra magna da literatura universal. No entanto, sua virtude maior é a de dar voz à exuberância dos tipos humanos que desfilam nas salas de aula, seus trejeitos, suas manias, seus truques. Isso porque apenas as atitudes insólitas que os alunos *difíceis* são capazes de ter são aquelas que perduram na memória docente. São os alunos desviantes, os trapaceiros, os fora-da-ordem, que resistem à oxidação do tempo. E todo o restante é nada.

Trata-se daquelas vidas para as quais a continência de um professor pode significar um divisor de águas, jamais no sentido de correção ou de normalização de suas diferenças, de suas estranhezas. Ao contrário. São os alunos *infames* que oferecem suporte e lastro para o gesto docente, já que podem vir a ser fiéis parceiros de jornada com quem, uma vez conquistada a confiança necessária, se pode compartilhar o melhor da vida entre carteiras, cadernos e idéias.

Dentre várias passagens hilárias, McCourt narra uma sobre a dificuldade de fazer seus alunos redigirem textos dissertativos e, ao mesmo tempo, a genialidade da arte dos bilhetes, por eles falsificados, de desculpas dos pais. Eram ataques de doenças de todos os tipos; incêndios ou alagamentos de proporções incalculáveis; bebês e animais de estimação que apreciavam devorar cadernos ou urinar sobre eles; trens assassinos que fechavam cruelmente suas portas; tetos que desabavam etc. “Ali estava a escrita do Ensino Médio americano no que tinha de melhor – crua, real, premente, clara, concisa, mentirosa” (ibid., p.93).

O professor com sotaque irlandês tem, então, um insight. Dever de casa: *Um bilhete de desculpa de Adão para Deus*; para as garotas, era Eva quem deveria assiná-lo.

Para conhecer os desdobramentos insuspeitos da experiência, só tomando contato com o livro e seus personagens memoráveis.

Erráticos, extravagantes, intempestivos, tais alunos oferecem uma chance única de salvação do professor. Salvação da mesmice aterradora que nos convoca diuturnamente e que nos abate sem perdão. Precisamos de epifanias. Sem elas, tudo mais é cinza.

Com efeito, nas declarações de García Márquez e de McCourt estão delineadas as polaridades em atrito que conformam os fazeres prevalentes de sala de aula, sendo a leitura e a escrita os motes consagrados dos protocolos pedagógicos aí repetidos à exaustão; rituais solidamente entranhados na rotina das vidas escolares.

Leitura e escrita figurarão, então, como dois universos conexos que findam por convocar um mesmo tipo de problematização, capaz de lhes conferir uma tonicidade outra, bastante distinta do ensimesmamento paralisante ao qual nos habituamos quando se trata de imaginar outros cenários para os fazeres escolares. Será preciso, a todo custo, fazê-las rodopiar, instando-as a se proliferarem em ilimitadas conexões.

Em particular, a escrita, objeto por excelência da intervenção pedagógica e alvo, portanto, das mais implacáveis formas de normalização, de enquadramento e de policiamento (ARTIÈRES, 2006), oferece-se, no escopo argumentativo deste trabalho, como um continente prenhe de desconstrução, bem como um lócus concreto a partir do qual nos situar ante os processos de governamentalização educacional. Ou seja, as práticas da escrita despontariam como uma das dobras possíveis das relações de poder no quadrante escolar.

Mais uma vez, Foucault aponta um norte para tal tipo de problematização: “[...] o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e se seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (1998, p.8).

O que haveria de monstruoso no ato de escrever livre e ilimitadamente nas escolas? Quais contra-poderes aí se aninhariam?

Ramos do Ó aponta que a leitura, *modus operandi* hegemônico do trabalho pedagógico, é o meio pelo qual o alunado é submetido à ampla gama de regimes de verdade aí carreados. Um universo hermeticamente fechado que, de largada, interditaria o princípio de que “todo e qualquer exercício escritural é, na verdade, um exercício contingente e sempre destinado a uma reescrita. [...] Todos escrevem a partir de rastros e de fragmentos de outras escritas” (Ó; COSTA, 2007, p.111).

Ora, a edificação de uma escrita refratária ao servilismo reproducionista da leitura, subsumido na lógica secular do trabalho pedagógico como mera transposição mecânica do conhecimento acumulado, pressuporia a insurgência contra o movimento reiterativo de explicação e de recognição infinitas que, salvo raríssimas exceções, informa as práticas pedagógicas de ponta a ponta, desde sua fundação. Herança indelével da modernidade iluminista, contra a qual poucos ousaram se levantar, mesmo aqueles que, em suas análises sobre as relações de dominação pedagógica, permanecem dela cativos quando, por exemplo, abraçam procedimentos embalados pelo diapasão meramente exegético ou pelo afã criticista.

Analisa-se, denuncia-se, lastima-se, e pronto: eis o roteiro do conforto crítico. Contudo, o tônus heteronômico da escritura persiste, procrastinando ou delegando a outrem a tarefa de levar a cabo as transformações tão possíveis quanto inadiáveis dos modos de agir aí possíveis.

Ora, se é verdadeira a premissa de que onde houver poder, haverá também resistência, deve ser igualmente verdadeira a proposição de que, na superfície mesma dos espaços convencionais da escrita escolar/acadêmica, deve haver frestas, espasmos, devires de invenção. Como chegar a eles?

Mediante os múltiplos acossamentos a que as práticas de escrita estão sujeitas, Ramos do Ó reivindica uma alternativa tão ousada quanto possível, com vistas a

> [...] produzirmos no interior da cultura escolar mecanismos onde a escrita seja uma prática do cotidiano, onde o desejo de escrever se possa instalar, onde o desejo de compreender e imaginar o mundo se amplie. Tratar-se-ia de uma mudança de paradigmas: substituir a leitura pela escrita (Ó; COSTA, 2007, p.111).

Ousar operar uma transfiguração radical dos paradigmas leitor e escrevente – e não obrigatoriamente uma substituição diametral do segundo pelo primeiro – exigiria, de largada, debater-se contra determinadas concepções usuais acerca da escrita escolar, a fim de aí provocar algum movimento e, quiçá, alguma fantasia. Para tanto, torna-se necessária uma interpelação contundente de, ao menos, quatro argumentos maciços que arregimentam o pouco tônus de suas práticas. Vejamos por quê.

O primeiro argumento postula certa tradição da escrita escolar: a de que todo seu sentido remeteria à aferição das competências discentes. Por meio de uma escrita verificatória, seria possível comprovar a adesão cognitiva por parte do aluno aos regimes de verdade ali veiculados. Uma escrita sacrificial, digamos. Nada mais obtuso,

já que o trabalho do pensamento, em sua potência fundadora, em nada se assemelha à mimese, mas à vontade de ficção e à coragem da criação.

Daí que uma escrita escolar de natureza expansiva não teria como objetivo postular problemas, desdobrar conceitos, reportar-se a método de nenhuma espécie, lograr resultados, querer-se exemplo ou inspiração. Nela e com ela, nada quereria ser anunciado, debatido ou proposto, mas apenas existir abruptamente e por algum espaço de tempo; borbulhar, talvez. Escritos que se assemelhassem a fogos de artifício, tal como os queria Foucault (2003): aquilo que, depois de utilizado por outrem, desaparecesse por completo, deixando nada além de um belo rastro na memória.

Desta feita, apenas uma vontade de matéria é o que impeliria a escrita a tomar a forma que porventura assumisse, ainda que o que nela se inscrevesse teimasse em aceitar qualquer estratificação linguageira. Isso porque o que nela pede passagem tem estado por aí, embora apenas entrevisto, às vezes intuído; está no murmúrio das horas mortas, no olhar desatento sobre os acontecimentos mais desimportantes, nos gestos cotidianos que se consubstanciam sem alarde, sem destino nem razão de ser. A potência de uma escrita desse vulto residiria exatamente na capacidade de abrigar essa gratuidade conceptiva dos gestos e dos acontecimentos, sem causar-lhes dano ou constrangimento de nenhuma espécie. Uma escrita do cuidado, digamos.

Clarice Lispector bem o dirá:

> O processo de escrever é feito de erros – a maioria, essenciais – de coragem e preguiça, desespero e esperança de vegetativa atenção, de sentimento constante (não pensamento) que não conduz a nada, e de repente aquilo que se pensou que era "nada" – era o próprio assustador contato com a tessitura de viver – e esse instante de reconhecimento (igual a uma revelação) precisa ser recebido com a maior inocência, com a inocência de que se é feito. [...] O que pesa mais é a paciência vegetativa, boi servindo ao arado (1994, p.483-484).

Segundo argumento: um dos bordões pedagógicos é aquele que decreta uma progressão dos escritos mais informais e concisos àqueles mais complexos e dissertativos. Estultícia pedagógica da pior espécie, a meu ver. Quanto mais circunscrito e de superfície, mais vigoroso pode ser o exercício da escrita. Aqui, confere-se primazia ao procedimento taquigráfico, fragmentário ou aforismático como ponto de chegada do escrever potente. Que se reconheça: tamanhas são a dificuldade e a fragilidade dessa

modalidade de escritura que poucos na história do pensamento lograram fazê-la a contento.

A lógica basal que preconiza a exigüidade dos escritos é a de que, no plano do pensamento, quanto menos se tem, mais se pode conquistar. Trata-se da potência das *idéias curtas*, tal como preconizam Deleuze e Guattari (1995). Pensar, nessa perspectiva, implica desinflacionar o que já se pensa para que o impensado possa encontrar modos de efetuação – também e sobretudo na própria superfície escritural. Para isso, será preciso torcê-la até o limite de sua esgarçadura.

A perspectiva minimalista da escritura é consoante ao que Graciliano Ramos, a seu modo peculiar, avia:

> Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam primeiro com uma primeira lavada. Molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na lage ou na pedra lima e dão mais uma torcida e mais outra. Torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (apud BRITO, 2007b, p.125).

O terceiro argumento é aquele referente à disciplinarização forçosa da escrita, a qual costuma operar por meio do encarceramento nos cativeiros do gênero, nas gaiolas do estilo. Toda formulação que não se queira representacional, descritiva, ilustrativa, comentadora e afins, tenderia a ser enquadrada como *literária*, como se se tratasse aí de um imenso depositário de todos os restos expressivos, refratários ou opacos ao jargão academicista. Disparate da norma pedagógica. Mais: estratégia repisada do patrulhamento escritural.

A confusão de fronteiras entre gêneros discursivos, rumo a uma hibridização radical da escrita, torna-se crucial quando se trata de assumir que as palavras não operam como correspondentes ora mais, ora menos precisos das coisas, e que a tarefa do pensamento não é, de modo algum, a da conversão coerente de uma a outra realidade. Ao contrário, uma escrita inventiva se desdobraria no registro de uma palavra-coisa que não se oferece à dissecação, ao crivo reflexivo do já visto, às amarras do já consagrado, à padronização perpetrada pela camisa-de-força dos gêneros discursivos e sua

artificialidade constritiva. Assim, recusar abertamente a clausura disciplinar que assola a escrita escolar não figuraria apenas como recurso tático, mas como horizonte ético-político àqueles que, numa chave não cientificista, não interpretativa e não representacional, a ela se dedicam.

Foucault talvez concordasse com isso, se levarmos em conta um de seus pronunciamentos mais diretos sobre a questão:

> Gostaria de escapar desta atividade fechada, solene, redobrada sobre si mesma, que é, para mim, a atividade de colocar palavras no papel. [...] Eu gostaria que ela [a escrita] fosse um algo que passa, que é jogado assim, que se escreve num canto de mesa, que se dá, que circula, que poderia ter sido um panfleto, um cartaz, um fragmento de filme, um discurso público, qualquer coisa... (POL-DROIT, 2006, p.81).

Também Barthes, o autor que talvez tenha se dedicado com mais afinco à problematização do ato de escrever, oferece um quadro variável de suas razões possíveis. A arbitrariedade e a gratuidade seriam suas marcas de nascença. Ei-lo na íntegra:

> Como escrever não é uma atividade normativa nem científica, não posso dizer por que nem para que se escreve. Posso apenas enumerar as razões pelas quais imagino escrever:
> 1. por necessidade de prazer que, como se sabe, não deixa de ter alguma relação com o encantamento erótico;
> 2. porque a escrita descentra a fala, o indivíduo, a pessoa, realiza um trabalho cuja origem é indiscernível;
> 3. para pôr em prática um "dom", satisfazer uma atividade instintiva, marcar uma diferença;
> 4. para ser reconhecido, gratificado, amado, contestado, constatado;
> 5. para cumprir tarefas ideológicas ou contra-ideológicas;
> 6. para obedecer às injunções de uma tipologia secreta, de uma distribuição guerreira, de uma avaliação permanente;
> 7. para satisfazer amigos, irritar inimigos;
> 8. para contribuir para fissurar o sistema simbólico de nossa sociedade;
> 9. para produzir sentidos novos, ou seja, forças novas, apoderar-me das coisas de um modo novo, abalar e modificar a subjugação dos sentidos;
> 10. finalmente, como resultado de uma multiplicidade e da contradição deliberadas essas razões, para burlar a idéia, ídolo, o fetiche da determinação única, da causa (causalidade e "boa causa") e credenciar assim o valor superior de uma atividade pluralista, sem causalidade, finalidade nem generalidade, como o é o próprio texto (2004a, p.101-102).

O quarto e último argumento refere-se à suposta subordinação da escrita à leitura. A habilidade leitora figuraria, na cartilha pedagógica corriqueira, como razão causal da competência escrevente, firmando-se, juntamente com o treino repetitivo, como sua condição necessária e suficiente. Ora, se o trabalho da escrita for motivado por um impulso criador, há de se abdicar da hipótese da afiliação e da dependência linear e progressiva entre ambas. Assim, diálogo descontínuo é o que, na melhor hipótese, se passa entre elas. Um diálogo não harmonioso, ríspido até, na maioria das vezes.

Aqui, não há equilíbrio, meios-termos, justas medidas entre ambas. A política intransigente da liberdade escritural é avessa ao mandamento de que leitura e escrita seriam determinadas por vínculos de prolongamento, de coerência e de conveniência. Vazio grávido apenas é o que há entre elas, um vazio estratégico que instaria a emergência do novo, a irrupção de forças inventivas, a intempestividade da vida não como ela se apresenta, mas como ela ainda pode ser, em quaisquer tempo e lugar, caso assim a queiramos.

Nessa perspectiva, é a escritora Doris Lessing quem oferece o mais tocante argumento para a escrita: “Eu escrevo porque sou um animal escritor” (apud BRITO, 2007a, p.75). Escreve-se porque não se pode evitá-lo. Apenas isso.

Também, na acepção melancólica de Alberto Caeiro, apenas um lenço branco nas mãos de alguém tomado nem por alegria, nem por tristeza, mas por algo “como uma dor no corpo” (PESSOA, 1986, p.227).

Atitude de espreita constante em relação ao que se nos passa, a escrita se definirá por nenhum chamamento transcendental, nenhuma inspiração extranatural, nenhuma genialidade, nem seu oposto, ancestralidade. Nenhum pendor, nenhum mistério. Antes, um atordoamento, um extravasamento, uma desfiguração e, oxalá, um desmanche radical de si.

Na perspectiva de Corazza, “as mãos que escrevem não são dele [do sujeito], nem de ninguém, muito menos de algum autor, que nada mais é do que um sujeito inventado. Elas escrevem uma escrita anônima, despersonalizada” (2006, p.28).

Na trilha da contra-argumentação levada a cabo acima, operei com meus alunos de graduação, nos últimos anos, uma propositura de modos de escrita insuspeitos a ambos, professor e alunos. Uma experiência que impôs um gesto de interrupção dos automatismos do hábito escritural, a fim de catalisar efeitos de dilatação nas existências ali em curso. Uma experiência excêntrica, construída palmo a palmo e a reboque mais

da vontade de provar a potência do imprevisto do que da intenção de colher resultados objetivos. Dito de outro modo, uma *educação menor*, consoante à acepção de Gallo, segundo a qual

> [...] importa-nos essa prática educativa que cada professor realiza na solidão de sua sala de aula, na reciprocidade de sua relação com os estudantes. Se as instituições escolares modernas foram construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação (2006, p.188).

Para que se possa reportar tal experiência com justeza, será preciso antes dimensionar o que, nas duas últimas décadas, tem-se apresentado, de chofre, como uma sala de aula de formação de professores. Um lugar em ruínas, em vertiginosa desertificação, que nos obriga a ter de vergar suas linhas rígidas a fim de que, talvez assim, se possam germinar acontecimentos intensivos exatamente lá onde se supunha nada haver além de esgotamento.

Lugar ermo, embora apinhado de corpos. Corpos jovens estranhamente destonificados, entediados de véspera. Tédio de manada, de tripulação, de freguesia. Tédio de quem pouco espera da instituição escolar, à qual dedicaram a quase totalidade de suas vidas e da qual subtraíram pouco além de uma sensação difusa de ludíbrio.

Estão lá, lado a lado e a contragosto. Melhor dizendo, encarnam uma espécie de sina contraída no rito de passagem do vestibular. Ao derrotá-lo, não conquistaram libertação de nenhuma ordem, mas apenas novos encarceramentos, descobrirão mais tarde; razão pela qual, talvez, tenham se tornado transeuntes afoitos que nem sequer desconfiam do que poderão vir a ser. Se virão a sê-lo, só o tempo e as circunstâncias dirão. E o dirão, de qualquer modo.

Eles chegam às centenas, dos mais variados destinos. E chegam como que blindados à possibilidade de uma experiência outra, como “aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere” (LARROSA, 1994, p.161).

O que portam em comum é a rara ou nenhuma aspiração ao ofício docente. Por que, então, prosseguem o périplo formativo? Por inércia, em princípio. Por imposição burocrática, sem dúvida. Em nome de uma alternativa profissional casuística no futuro, talvez.

Eles chegam aos poucos. Arrastam-se até a porta da sala de aula, como a postergar sua entrada o máximo possível. Uma vez nela, farejam, divisam, perscrutam a atmosfera ali reinante. Só os sentidos lhes restam confiáveis nessa altura. A rendição ao lugar de aluno exigiria um *quantum* de confiança de que eles, definitivamente, não mais dispõem de antemão. Será preciso angariá-la aos poucos. Uma tarefa custosa, mas não de todo impossível, que – poucos o sabem – será consumada pelo trabalho mais paciente, instigante e generoso que há: a velha prática da escrita.

Eles escreveram.

Os textos foram produzidos a partir do que, com o tempo, acabou se convencionando denominar *disparadores de escrita*, cujo propósito único era provocar ou – como tantas outras vezes se mostrou necessário – forçar alguma manifestação por parte dos alunos no decorrer das atividades, principalmente aquelas de leitura. A sanha de tornar a sala de aula um espaço de invenção de modos vigorosos de existir às vezes nos coloca em confronto com forças reativas superlativas. E quem poderia asseverar sem pestanejar que a juventude é, em si, um lugar aberto à experimentação? É e não é. Mas o foi.

Junto à proposição dos disparadores, a segunda condição básica da tarefa de escrita (muitas vezes esquecida ou refutada pelos alunos) era a observância dos limites estritos do número de linhas determinado: em geral, começando por dez (outra vez 15), depois sete, cinco, três e uma linhas. Em determinado semestre, solicitou-se um texto com três palavras; em outro, a narração de uma experiência filosófica, a redação de uma carta a Deleuze etc.

Para que se tenha conhecimento dos disparadores eleitos, foi elaborado um ANEXO deste trabalho que dispõe uma relação deles nos seis últimos semestres em que a disciplina foi oferecida (segundo semestre de 2005, primeiro e segundo de 2007, primeiro e segundo de 2008 e primeiro de 2009), assim como uma mostra de alguns textos produzidos a partir de cada um deles. Os escritos não contêm assinatura, já que a autoria é tida, aqui, como um efeito impessoal, não particular e não exclusivo.

Compreender o espaço da autoria para além da armadilha subjetivadora significa ser leal a uma apreensão do procedimento da escrita como operação anônima: manufatura marcada por uma tentativa limítrofe de impessoalidade ou, dito de maneira mais precisa, de dessubjetivação. No início, quem escreve é um; no meio, mais um; no final, nem um sequer, ou muitos. Se houvesse autores aqui, eles seriam legião. Melhor, então, ninguém.

No duelo contra a força do hábito autoral, são as forças da impessoalidade que emergem. Multivocidade pura, a escrita se definirá, pois, como efeito radicalizado daquilo que Larrosa distende com exatidão:

> Tem de se estar à altura das palavras que digo e que me dizem. E, sobretudo, tem de se fazer continuamente com que essas palavras destrocem e façam explodir as palavras preexistentes. Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro (2001b, p.40).

No arco temporal abrangido pela experiência aqui em tela (2005-2009), os disparadores de escrita, 30 ao todo, incluíram trechos de canções e de romances, passando por filmes e excertos de obras dos pensadores focalizados, como Zygmunt Bauman, Nikolas Rose, Gilles Deleuze e, sobretudo, Michel Foucault, o autor principal tratado nos estudos. Somam-se ainda proposições de autores nacionais: Jurandir Freire Costa, Luis Antonio Baptista, Tomaz Tadeu e Sandra Mara Corazza.

Conforme se pode antever pelo quadro bibliográfico, a disciplina oferecida volta-se ao legado pós-estruturalista, com destaque para a analítica foucaultiana. A abordagem teórico-metodológica declina expressamente da interpretação ou do comentário acerca das formulações dos autores em destaque, já que nada há de mais obtuso do que se endereçar de modo escrutinador, reiterativo e laudatório a pensadores que recusaram abertamente tal modo de levar a cabo o ato de pensar e de agir. Seu desígnio é apenas um: a autocriação ético-estético-intelectiva.

Disso decorre que nada impede que uma sala de aula possa se metamorfosear em um laboratório de práticas arrojadas de criação, seja de pensamento, seja de escrita ou de leitura, contanto que, em nenhuma circunstância e sob nenhuma hipótese, professor e alunos se encerrem na rememoração, na exegese e na transposição do alheio.

O embate com as referências textuais passa, então, a ser regulado por questões de outra natureza e envergadura, que poderiam ser sintetizadas da seguinte forma: como tal conceito me afeta? Para que ele me serve? O que faço com ele? Enfim, o que isso me toca na condição de vivente?

Trata-se, aqui, de uma apreensão da aula como acontecimento tensionado pela confluência de vozes. Vozes a granel. Vozes que se tornam terceiras, nonas, vigésimo sétimas, em progressão geométrica no espaço aberto do pensamento, sem dono e sem destinação. Algaravia franqueada pela incerteza e pela errância dos que ainda ousam

pensar e agir em nome próprio, em oposição a um mundo pedagógico assombrado pelo fetiche do comentário sempre ladeado pela sombra avaliativa: duplo golpe mortal à vontade de pensar diferente.

Contra isso, insurge-se a experiência de escrita levada a cabo, concebida como um conjunto de efeitos imprevistos, dispersivos e assistemáticos; inimigos, portanto, das fórmulas prescritivas e das seqüências antevistas tão abundantes no ambiente escolar, todas elas modos de obstaculização da experiência do inédito.

Desta feita, a interlocução com o que nos foi dado a ler pode, no limite, servir de matéria de ruminação para a escrita, sem jamais condicioná-la. Isso porque os pensadores de matriz pós-estruturalista se prestam a serem vetores de uma escrita renovada, jamais seus juízes. Escreve-se, portanto, sem pedir licença a eles, nem a ninguém.

Foi o que os alunos se dispuseram a experimentar – não sem resistência, frise-se. Que não se omitam aqui a animosidade, o desassossego, os embates, mas também os deslocamentos sutis, a confiança serena e, por fim, uma alegria sem nome e sem medida.

Pois bem, se, por um lado, a função docente pode perfeitamente ater-se à destinação da escrita alheia, por outro, a própria escritura do professor pode se tornar o continente privilegiado do cuidado consigo e com o outro. A pedra de toque de seu ofício, em suma.

É o que tomo como argumento terminal do percurso deste trabalho, em consonância à propositura de uma *escrita-artista*, assim como a concebe Corazza: “Uma escrita que cria um mundo incerto e perigoso é a única força que faz o professor diferenciar-se, isto é, tornar-se o que ele é, para além do que dele foi feito” (2006, p.22).

A ESCRITA-ARTISTA: ARREBENTAÇÕES

Se é verdade que, nos últimos anos, tenho solicitado aos alunos que abracem uma experiência desconhecida e, em certa medida, arriscada, é verdade também que eu não poderia me ausentar de prová-la. A seguir, uma derradeira mostra desse efeito de extravasamento da experiência escrevente também em mim, experiência resultante, por sua vez, de uma investida analítica expressamente dissonante, multifacetada e dispersiva

da atualidade educacional, principalmente no que tange aos processos de governamentalização aí em curso.

Trata-se de uma escritura que atende a um formato e a um estilo heterodoxos: um conjunto de verbetes iniciados com as letra *E* e *O*, elaborados para o *Dicionário das idéias feitas em educação*, sob organização de Sandra Mara Corazza e minha. Uma escritura-experiência, em suma.

A proposta estratégica, tal como está evidenciada no subtítulo da obra, é a de colocar em causa os "lugares-comuns, chavões, clichês, jargões, máximas, bordões, estereótipos, palavras de ordem, fórmulas, besteiras, idéias herdadas, convencionais, medíocres, estúpidas e afins", a reboque do antológico *Dicionário das idéias feitas* de Gustave Flaubert (2007) e também, em alguma medida, de *A bíblia do caos*, de Millôr Fernandes (2007).

Daí o *approach* conciso das definições, às vezes irônicas, às vezes usurpadoras do sentido canônico dos verbetes. Ei-las uma a uma.

ECLÉTICO – Para alguns, o inventivo. Para outros, o vagabundo. Aplica-se a professores e alunos.

ECUMÊNICO – Aquele que acredita em tudo por pavor de não acreditar em nada. Emociona-se em cultos de formatura, de final de ano e afins.

EDIPIANO – Tipo específico de problema psicológico dos alunos com pais ausentes, que não colaboram com a professora, que não reensinam a matéria em casa tim-tim por tim-tim etc.

EDUCADOR – Designação inventada por Paulo Freire, amplamente auto-atribuída por professores que não gostam de ensinar.

EDUCANDO – Antes era o garoto que morava em educandário. Hoje é todo mundo.

EFEMÉRIDE – Quando não há aula e todos têm de suportar festinhas comemorativas sem graça; tudo em prol do bom desenvolvimento das criancinhas.

EFEMINADO – O menino que nasceu no corpo errado. Mas sempre é tempo de mudá-lo – o corpo, não o menino.

EFETIVO – O professor que não pensa em pedir demissão.

EFICÁCIA – Um das irmãs da Gata Borralheira, figurinha fácil na Educação Básica.

EFICIÊNCIA – A outra irmã.

EGO – Eu nego. Tu negas. Ele não nega.

EGOTRIP – Sentar-se na primeira fileira. Acreditar em vestibular. Sonhar em ser empresário.

ELEMENTO – Expressão evocativa utilizada pela Guarda Escolar ao abordar alunos que vagueiam pela Escola após terem sido expulsos de sala devido a maus comportamentos.

ELIMINATÓRIA – Fase em que o envelhecimento desponta no jogo de viver. Todos a enfrentam, ninguém a suplanta. Somos todos amadores.

ELIPSE – Um modo potente de escrever, amplamente rechaçado pelos professores de língua portuguesa.

ELITE – Quem faz parte de alguma delas acha que não é integrante de uma tropa, mas sempre o é.

ELOGIO – Consolo obrigatório para os fracos.

ELOQÜÊNCIA – O estratagema de quem não desconfia que está falando tamanha tolice, a tal ponto que o outro também começa a não duvidar mais disso.

ELUCUBRAÇÃO – Um modo pouco potente de pensar, amplamente empregado pelos professores das Humanidades.

EMANCIPAÇÃO – Só a evocam os que menos a querem. Senão, quando já é tarde demais.

EMBASAMENTO – Um modo pouco potente de agir, amplamente apregoado pelos professores de Ciências.

EMBORA – *Tocou o sinal. Bora! A vida nos aguarda lá fora.*

EMBROMAÇÃO – Um modo potente de escrever, de pensar e de agir, amplamente difundido entre os alunos inteligentes.

EMBURRADO – Misto de ajumentado com acavalado. Devir-muar das manhãs de segunda-feira.

EMENTA – Contrato em letras minúsculas que alguém escreveu e que ninguém leu.

EMERGÊNCIA – *Conselho Tutelar já!*

EMOÇÃO – Contemplar o aluno apagar os restos do professor nele. A criação.

EMPENHO – Um dos Três Porquinhos, figurinha fácil no Ensino Universitário.

EMPREGABILIDADE – O segundo Porquinho.

EMPRESARIAMENTO – O terceiro Porquinho.

EMPURRA-EMPURRA – Iniciação sexual escolar.

ENCAFIFADO – Situação de quem está prestes a botar a mão em cumbuca, a cutucar onça com vara curta, a se lambuzar de tanto comer melado etc.

ENCAMINHAMENTO – *Moleque, vá cantar de galo em outra freguesia: do psicanalista, do padre ou do juiz.*

ENCANTAMENTO – O menino tímido com sua primeira professora; se ela for bonita.

ENCAPETADO – Diz-se, na primeira vez, do aluno engraçadinho.

ENCARREGADO – Aquele que faz de tudo, menos carregar o piano. Metodólogos do ensino, por exemplo.

ENCICLOPÉDICO – Descendente direto dos Ciclopes, gigantes com um só olho encravado no meio da testa. Tinham uma força descomunal, mas enxergavam mal, os pobrezinhos.

ENCRENCA – O ponto mais intenso das vidas é bem ali onde elas se chocam com o poder, tentando utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas, disse Foucault.

ENCRAVADA – A unha, sempre. Diz-se, na segunda vez, do aluno engraçadinho.

ENERGIA – A única razão para os postes ficarem parados. Aos demais: Avante!

ENERGÚMENO – Diz-se, na terceira vez, do aluno engraçadinho.

ENFADONHO – Condição da cumbuca, da onça e do melado, após repetidas vezes de uso.

ÊNFASE – É o que só a mesóclise faz. A próclise, não mais. A ênclise, um pouco ainda.

ENFERMIDADE – Aquilo de que padece quem a diagnostica em outrem e que jamais segue a terapêutica que prescreve.

ENFEZADO – Diz-se, na primeira vez, do professor nervosinho.

ENFOQUE – Nossa incapacidade de enxergar 360 graus. (Pena.)

ENFORCAR – Imagina o périplo de aulas penadas que existe nesse mundo?!

ENGANO – Só o ledo. Se não, é o medo.

ENGODO – Conclusão certeira depois de alguns meses de profissão.

ENIGMA – O que era claríssimo desde o início, depois de ser decifrado.

ENLOUQUECER – *fpctjvafQEdçuobyigLDVKGjnBHJVGhjgvtUWJhddmPVBcHVDOad.* Entendeu? Ou quer que se desenhe?

ENQUADRAR – Como se aniquila a liberdade num só golpe.

ENRASCADA – O rapaz não mais tímido com sua última professora; se for feia.

ENREDO – Sem trama e sem final, sempre. Como o queria Tchecov.

ENRUSTIDO – Diz-se, na segunda vez, do professor nervosinho.

ENSAIO – A condição da estréia que não cabe em si. Toda aula que merece seu nome.

ENSIMESMAMENTO – O que nos obriga a olhar o que foi feito de nós.

ENSINO – Fixa o espelho e te perguntas o que é só teu, ainda. E então?

ENSURDECIMENTO – O que nos obriga a escutar o que restou de nós.

ENTENDIMENTO – *Viver ultrapassa-o,* dizia Clarice Lispector.

ENTUSIASMO – *Viver adensa-o,* alguém-ninguém retruca.

ENUNCIADO – O comando que vem embutido no desinteressado ponto de vista alheio.

ENVELHECER – Aposentadoria por tempo de serviço de viver. Pode acontecer com crianças, jovens, adultos e idosos.

ENXOVALHAR – Arte de conferir alguma dignidade a idéias herdadas, convencionais, medíocres, estúpidas e afins, carbonizando-as de uma vez por todas.

EPÍGRAFE – As muletas para iniciar uma caminhada. Necessárias, às vezes.

EPISTEMOLOGIA – Conhecer o conhecer do conhecer. Deixa pra lá. Melhor é desconhecer.

EPISÓDIOS – As unidades mínimas do viver. Não os dias, nem os meses, nem os anos, mas os acontecimentos.

EPOPÉIA – Historinha de aventura, intencionalmente extensa, com pretensão bíblica e final moralista. O contrário da vida, essa coisa sem enredo, nem heróis.

EQUAÇÃO – As correlações entre as unidades mínimas do viver, por meio das quais operamos a aritmética triste da memória. Melhor não.

EQUIDADE – Só a conclamam aqueles que já a têm. Irmã mais nova da igualdade, aquela velha senhora francesa de casaco de pele e fanática por brioches.

EQUILÍBRIO – Irmão de criação da meia-verdade e da meia-voz. Também conhecido por meia-boca.

EQUIPE – Figura semântico-pragmática cultuada em situações de trabalho e de esporte. Afora isso, só se age em bandos. Ou sozinho, isto é, com o bando em si.

EROTISMO – O que pode ocorrer nos vestiários escolares.

ERRO – Tudo o que se opõe a determinado regime de verdade. O novo.

ERUDIÇÃO – Se for combustível para a criação, muito bem. Se não, não valerá um tostão.

ESBOÇO – Gêmeo univitelino do caroço. Onde as coisas começam, ou se acabam.

ESBÓRNIA – Suas conseqüências se fazem sentir nas primeiras aulas de segunda-feira de manhã. Cada vez menos freqüente. Pena.

ESCALDADOS – Gatos, pulgas, carrapatos e alunos o são, amiúde.

ESCAMBO – O que acontece no pátio, no horário do recreio. Pode se dar com mercadorias, com serviços ou com fluidos, todos suspeitos.

ESCÂNDALO – A professora que veio com uma saia transparente. O professor que esbarrou nos seios da aluna que o uniforme não consegue mais esconder.

ESCANEAR – Mimeografar, três décadas depois.

ESCANTEIO – Lugar dos anômalos, disfuncionais, alienígenas em sala de aula, os notáveis.

ESCAPATÓRIA – O portão da Escola esquecido aberto. Se não, o muro mesmo.

ESCARCÉU – A palavra mais linda do mundo. Significa uma grande onda formada pelo mar revolto, nos dicionários. Fora deles, a vida como ela exige ser.

ESCÁRNIO – A matéria de que é feito este Dicionário. Machado preferia *caçoadas*.

ESCASSEZ – Aquilo que só quem tem algo em abundância supõe faltar ao outro. Ou o contrário. Deixa pra lá.

ESCATOLOGIA – Todo mundo acha que é sacanagem pesada, mas, acalmai-vos, é só o fim do mundo.

ESCLARECIMENTO – Quem precisa dele? Também atende pelo codinome *Ilustração*, nas casas noturnas onde faz shows.

ESCOLA – Lugar onde absolutamente tudo pode acontecer, menos o ensino de competências e de habilidades. Se não, é canil.

ESCOLADO – Diz-se, não sem razão, daquele que não freqüentou Escola.

ESCONDE-ESCONDE – Iniciação sexual escolar, parte II.

ESCRAVIDÃO – O que se combate na experiência artística.

ESCRILEITURA – Maluquice conceitual maravilhosa inventada por uma maluca maravilhosa. Ela está neste Dicionário.

ESCROTO – Diz-se, na terceira vez, do professor nervosinho.

ESCRÚPULO – O que não contém a experiência artística.

ESCULHAMBAR – Sinônimo de avacalhar que, por sua vez, significa enxotar a dita-cuja para o brejo. É tudo o que quer um dicionário de idéias feitas.

ESCUTA – *aqui, moleque! Ou você me respeita, ou eu vou te mandar pro psicanalista, pro padre ou pro juiz. Você escolhe.*

ESDRÚXULA – Modo castiço de dizer *proparoxítona*. Em espanhol, é usado ainda. E é bem mais bonito.

ESPANTO – O que é convocado pela experiência artística.

ESPECIAL – Antes era só o deficiente. Hoje todo mundo se sente assim.

ESPECIALISTAS – Antes nem o deficiente precisava deles. Hoje todo mundo acha que não sobreviveria sem eles.

ESPECULADOR – Antônimo de especialista. Todo aquele que pensa com a própria cabeça.

ESPELUNCA – Toda Escola que vende a imagem de que tem proposta pedagógica diferente das demais.

ESPERANÇA – Só têm salvação aqueles que a deixaram para trás; está dito na porta do Inferno de Dante – de deixá-la para trás, não sobre a salvação.

ESPERTEZA – Aquilo que só os outros têm. É sua porção grama-mais-verde.

ESPETÁCULO – Pensar diferente. E diferente do diferente. Sempre.

ESPÍRITO – público, santo, da lei, de corpo, de luz, de porco. Só o último vale a pena.

ESPORÁDICO – Relativo à espora. Mais especificamente, aquilo que acontece ao corpo quando o tempo resolve lhe aplicar suas esporadas sazonais. Latejamentos.

ESQUECIMENTO – *O que era mesmo que devia ser decorado para essa maldita prova?*

ESQUEMÁTICO – *Agora lembrei. Bendita cola!*

ESQUERDA – Quando extrema, é sinistra. Quando festiva, adora fazer dicionários de idéias feitas.

ESQUISITO – Esquizo. Sem juízo, sem prejuízo.

ESQUIZO – Gástrico está para estômago assim como esquizo está para Deleuze e Guattari. Ou o contrário.

ESSÊNCIA – O que os metafísicos, coitados, caçam a vida inteira, sem nunca encontrar. Ainda bem.

ESTABILIDADE – Não, obrigado, já estamos satisfeitos. Pode ficar com ela inteira.

ESTADO – civil, de direito, de sítio, de calamidade, de bem-estar, de graça. Nenhum deles é tão interessante quanto o interessante, principalmente se for da professora bonita.

ESTAFA – Moléstia ocupacional incurável que acomete os alunos depois de décadas de trabalhos prestados à educação.

ESTAPAFÚRDIO – O melhor professor que tivemos na vida, sem sombra de dúvida.

ESTAR – por fora de tudo, pouco se lixando, por um triz, nem aí. Ou de peito aberto, cara a cara, para o que der e vier. Como nossos alunos, *blade runners* que são.

ESTÍMULO – Ratos, pombas e professores são viciados nele. Alunos, não.

ESTUDO – A única coisa que os pobres sonham deixar para os filhos. Conseguirão?

ET CETERA – Todas as coisas do mundo que não se querem dizer, mostrar etc.

ETERNIDADE – O instante. Só.

ÉTICA – Expandir-se desenfreadamente. E dançar. Só.

EU – Sem comentários. Deixa pra lá.

EVASÃO – Condição do aluno que se cansou, que se safou e que não retorna jamais; a não ser nas estatísticas.

EXAGERO – Aquilo que nos nossos inimigos invejam e detestam em nós.

EXCELÊNCIA – A Vossa. Nunca a nossa.

EXPRESSÃO – Nosso ofício, nosso desejo, nossa sina.

EXTRAVAGÂNCIA – A matéria exclusiva de que é feita uma educação sem idéias feitas.

* * *

OBEDECER – Sofrer, agonizar, definhar e, então, morrer.

OBJETAR – Não sofrer, não agonizar, não definhar, não morrer.

OBJETIVO – Diz-se daquele que é avesso ao pensar e ao agir diferentes. Sujeito cinza.

OBJETO – As coisas inertes a que ofertamos alguma vida ao pensar nelas com vagar. Potências infinitesimais.

OBLÍQUO – Diz-se daquele que é adicto do pensar e do agir diferentes. Sujeito furta-cor.

OBRIGAÇÃO – O que somos forçados a fazer quando nos faltam argumentos convincentes o bastante para recusá-la.

OBRIGADO – Quando o respondem, os lusófonos dizem *de nada*. Os italianos, por sua vez, dizem *prego*. *Prego* é bem mais que nada.

OBSCENIDADE – Acusação recorrente aos espíritos livres. Extemporaneidade.

OBSCURANTISMO – As pessoas continuam a rezar em sala de aula. Deus é um *hit* temático.

OBSÉQUIO – Por ele, antes as pessoas faziam coisas gratuitamente umas às outras. Hoje foi substituído pelo favor.

OBSERVAÇÃO – O que os alunos fazem quando o professor vai à lousa. Protuberâncias corporais e vestimentas de gosto duvidoso são os alvos prediletos.

OBSERVÂNCIA – O que somos forçados a fazer quando somos impedidos de criar.

OBSESSÃO – Aquela mosca insistente que ronda a cabeça das pessoas, inclusive quando dormem. Coisa de psicanalista, de padre e de juiz, os trigêmeos.

OBSOLETOS – Eles hoje, com certeza. Nós amanhã, pouco provavelmente. Decerto.

OBSTÁCULOS – A pedra no meio do caminho. Mas pode ser a flor no asfalto. Pode-se, no entanto, viver perfeitamente sem eles.

OBSTINAÇÃO – Mirem-se no exemplo das pulgas e dos ácaros. Tudo rigorosamente gratuito.

OBTENÇÃO – Ato de subtrair do mundo o que supomos termos tido o direito inalienável de merecer desde sempre. Diplomas, por exemplo.

OBVIEDADE – *Batata!*, dizia Nelson Rodrigues.

OCASIÃO – Faz o professor ladrão, o coordenador traficante, o supervisor gigolô, o diretor estelionatário, o secretário ator pornô. Só o psicanalista não, nem o padre ou o juiz.

OCASO – O que não está descrito numa apostila, esses gibis com pretensão a enciclopédia.

OCIDENTE – Não o umbigo da civilização, mas seu rabo. Onde as coisas se põem.

OCIOSIDADE – A razão única das inscrições nas cavernas e nas carteiras. É preciso dar alguma prova de existência.

OCORRÊNCIA – A versão positivista, de ponta-cabeça, para acontecimento. Este é mais.

ÓCULOS – o incrível mundo das coisas pequeninas. O olho está sempre nu, porém.

OCULTO – Substância inflamável e insalubre. Seu manejo é deveras arriscado. Melhor não.

OCUPADO – Situação das coisas quando outros chegam a elas primeiro. Lerdos que somos.

ÓDIO – Quem o tem não esquece, não dorme, não deixa passar. Melhor não.

ODISSÉIA – Ninguém é Ulisses, nem Penélope. Somos Cristiano, Ester, Fábio, Gabriel, Karen, Luciano, Marcos, Máximo, Mayra, Sandra, Julio etc. E não há Ítaca aonde regressar.

ODORES – O fundão da sala de aula os produz aos borbotões. E das mais variadas fragrâncias. Atavismos.

OFENSA – O que a maioria dos professores sente ao pisarem na sala de aula.

OFERTA – *Se você se comportar melhor, prometo não te deixar de recuperação.*

OFF (-LINE) – Um só dia fora do ar, e pronto. Mas o mundo pode ser outro, outros.

OFICIAL – Qualidade de uma resolução de alguma autoridade para prejudicar alguém.

OFICINA – A do diabo decerto é mais animada e mais inventiva do que as extra-curriculares.

OFÍCIO – Aquilo sem o que a vida que nos oferecem teria menos sentido ainda. Melhor se for artístico.

OFÍDIO – Qualidade indiscutível das criaturas boazinhas. Aplica-se a professores e alunos.

OH! – *Esses alunos. Não agüento mais. Chamem o psicanalista, o padre ou o juiz.*

OJERIZA – De tudo que não deixa as coisas crescerem em paz. Exércitos parapedagógicos sanguinários.

OLFATO – O que deturpa o olhar por um instante. O artista em nós.

OLHAR – O que deturpa o olfato por tempo indeterminado. O cientista em nós.

OLIGARQUIA – Sistema de governo educacional típico dos contextos democráticos, operado por uma rede intrincada de funcionários comissionados nas Secretarias de Educação.

OLIMPÍADAS – As de Matemática existem apenas para ensinar as crianças a serem bons contadores no futuro próximo.

OMBUDSMAN – O sujeito que se imagina síndico, mas que não é levado a sério por ninguém. Toda Escola tem um aspirante de plantão.

OMISSÃO – Anonimato a fórceps. Anatomia do medo. Medo do medo.

ONIPOTENTE – A Psicologia da Educação.

ONIPRESENTE – A Sociologia da Educação.

ONISCIENTE – A Filosofia da Educação.

ONIVIDENTE – A História da Educação.

ONOMATOPÉIA – Os corpos dos alunos a produzem incessantemente. É seu maior talento.

ONTEM – O que a data de validade decretou. Sem chance de retorno.

ONTOLÓGICO – Uterino-viperino. Melhor não.

ÔNUS – O contrário do tônus. Quem tem um não tem o outro.

OPÇÃO – A maldição que acomete as coisas *a la carte*. Pratos do dia são menos onerosos para quem tem preguiça de participar sempre.

OPERAÇÃO – algébrica, financeira, policial, militar, cesariana. Todas doloridas. A única que se salva é a tartaruga, da qual o pensamento livre é fã incondicional.

OPERACIONAL – Piaget achava que se tratava de uma etapa da cognição. Coitadinho. Não imaginava que o pensamento se move apenas por afecção, o oposto da equilibração.

OPINIÃO – Desconfiem daqueles que começam suas sentenças evocando a própria opinião. Bem, essa é a minha opinião.

OPORTUNIDADE – Todos querem igualdade em relação a ela. Mas é coisa rara e fugaz.

OPORTUNISTA – O que a maioria é em algum momento da vida, mas tem vergonha de reconhecer. Afastamentos de mentirinha, por exemplo.

OPOSIÇÃO – Todo mundo diz ser partidário dela, desde sempre. Sinônimo de vitimização.

OPRESSORES – Menção honrosa que conquistamos quando queremos algo que os outros não querem; e, se não bastasse, ainda querem que não o queiramos.

OPRIMIDOS – Menção depreciativa que se atribuem aqueles que não querem o que queremos, nem que queiramos o que queremos; e, se não bastasse, dizem sofrer por isso.

OPTATIVAS – Termo usado para designar coisas que, em geral, não comportam a possibilidade efetiva de não escolhê-las. Caso contrário, seriam afinidades eletivas.

ORA – *ora, ora. Onde o senhor estava? Por que não está na sala de aula? Posso saber?*

ORALIDADE – Assoviar é mais.

ORAÇÃO – Deus continua um *must*. Conceitual, procedimental e atitudinal.

ORÁCULO – O que os bons amigos são.

ORDEM – cronológica, pública, religiosa, do dia. A única que ansiamos é a de pagamento.

ORDENADO – O *hollerith* ou contracheque, três décadas antes.

ORDINÁRIOS – Modo como as professoras de antigamente se referiam aos alunos face à sua sem-vergonhice crônica. Eles continuam iguais, mas hoje elas seriam enquadradas no ECA.

ORELHAS – Antes não se podia tê-las nos cadernos. *Pesquisar o vocábulo* cadernos *na internet para a semana que vem.*

ORGANISMO – Eu sem mim.

ORGANIZADORES – Lápis, borracha, apontador, compasso e transferidor. E um pouco de silêncio. Todos o sabem: quando um burro fala...

ORGANOGRAMA – Imagem inspirada nas pirâmides egípcias, a qual ilustra a cadeia consangüínea de determinada linhagem administrativa. Os dos primeiros andares dizem sofrer.

ORGASMO – O golpe de misericórdia em quem peleja o dia todo. Um descanso.

ORGIA – Prestem atenção na agitação das coisas ao nosso redor. A natureza não a dispensa.

ORGULHO – De nós mesmos, pode ser veneno. Do outro, antídoto. Ou vice-versa. De qualquer modo, melhor não.

ORIENTAÇÃO – Aquela criatura dócil e prestativa, que oferece conselhos psicopedagógicos, espirituais, de boas maneiras, de higiene etc. *Opus* kafkiano.

ORIENTE – Apenas o que somos para os argentinos.

ORIFÍCIOS – Cupins e traças não hesitam em fazê-los à profusão nos livros esquecidos das bibliotecas. Sabedoria animal: a robustez vem do estômago.

ORIGEM – Ficção bíblica. Só a buscam os traídos pelo presente.

ORIGINALIDADE – Só a buscam os amantes do presente.

ORQUESTRA – E se, por alguma misteriosa razão, desaparecessem todos os maestros do mundo? A música prosseguiria?

ORTOGRAFIA – Rabiscar é mais. Garatujemos até o fim dos tempos, pois.

ORTOPEDIA – social. Todo professor é signatário e entusiasta dela, salvo aqueles procurados pelas patrulhas dos Conselhos Escolares.

OSCILAÇÃO – Sem ela, falta chão aos que criam. Lunares que são.

OSSO – Quebrado, roído, moído, duro de roer, delícia dos caninos. O do ofício docente é o que adoece multidões. Tristezas.

OSTRA – Devir-pérola. Bartleby aqui-agora.

OTIMISMO – Qualidade enfadonha que só os néscios se gabam de ter. Advém de enfermidades parasitárias terríveis, muito comuns no *habitat* pedagógico.

OURO – Toda aula que reluz o é.

OUSADIA – Irmã da coragem. Ninguém sabe, ninguém viu. Lenda escolar urbana.

OUTONO – Pode ser a estação mais quente da vida. Enquanto o senhor lobo não vem, atirar-se na reza, no bingo ou na vida. Cada um cava o destino que merece.

OUTORGA – Os cadernos de brochura, o uniforme surrado, a merenda minguada. Só.

OUTREM – Minha salvação de mim, se fizerem por merecê-lo.

OUTRORA – Vocábulo empregado apenas por aqueles oriundos d'antanho. Este também um termo dos tempos remotos, sem controle. Deixa pra lá.

OUVIDO – Tudo o que sabemos de melhor foi aprendido dele. Nosso guia na noite do pensamento.

OUVINTE – Condição daquele que nada tem a declarar. Não mais. Ou não ainda.

OVELHA – O mais terrível estado de rebaixamento a que se pode chegar na existência.

OVO – mexido ou estalado, cozido ou nevado. Babado, virado, pisado, no plural pessoal. Mas no frigir dele, é a galinha que importa, já que ela veio antes. Fim da polêmica secular!

OXALÁ – a vida nas escolas seja: copiosa, perdulária, hiperbólica, bombástica, espalhafatosa, estrambótica, nababesca, pantagruélica. Cazúzica.

OXIGÊNIO – O que uma educação sem idéias feitas quer produzir a todo custo.

As circunvoluções de meu percurso escritural, quer me parecer, constituem-se como provas materiais de um modo inclemente de interpelação da atualidade educacional, marcado pelo ensejo de alguma insurgência, jamais militância de nenhuma ordem, assim como o sinaliza Tomaz Tadeu (2007). O autor apresenta um conjunto de nortes no que se refere não apenas aos procedimentos de escrita, mas também ao trabalho do pensamento, que valem a pena serem retomados na íntegra. Um pequeno breviário da liberdade ainda possível e sempre necessária no quadrante educacional.

> 7. Não argumente. Minta.
> 4. Não disserte. Desconcerte.
> 3. Não demonstre. Desmonte.
> 2. Repita.
> 2. Não falei?
> 1. Não termine pelo fim.
> 300. Nem comece pelo começo.
> 35. Troque o fim pelo começo.
> 53. E vice-versa.
> 3. Aproveite e troque tudo.
> 12. Esqueça os rodapés. Tente os rodopios.
> 136. Livre-se das referências. Perca-se.
> 90. Não cite. Vampirize.
> 28. Não ornamente. Desmanche.
> 39. Não embeleze. Suje.
> 89. Não decore. Borre.
> 55. Não limpe. Manche.
> 145. Não floreie. Desflore.
> 18. Não regule. Fabule.
> 48. Se perguntarem pelo método, responda: todo.
> 59. Se perguntarem pelo objetivo, diga: tivo.
> 111. Se perguntarem pela teoria, ria.
> 201. Se perguntarem pela norma, informe: não vi.
> 44. Se perguntarem pela coerência, gagueje.
> 8. Se perguntarem pelo problema, abra: não tenho.
> 99. Se perguntarem quem disse, rebata: disseram.
> 250. Se pedirem para esclarecer, obscureça.
> 10. Não discorra. Distorça.
> 66. Não discurse. Desconverse.
> 200. Nem ordem, nem inversão. Diversão.
> 22. Não explique. Complique.
> 9. Não empilhe. Cave.
> 69. Não empaste. Raspe.
> 33. Não enfileire. Descarrilhe.
> 88. Não siga o caminho. Saia do trilho.
> 301. Não focalize. Disperse.
> 15. Não organize. Embaralhe.
> 78. Não dê forma. Deforme.
> 35. Não funda. Confunda.
> 101. Não centralize. Distribua.
> 102. Pra quê régua? Enfie os dedos.
> 38. Pra quê compasso? Meta os pés (ibid., p.309-310).

Trata-se da política do *menos* escritural, quando se almeja operar, em ato, as coisas de que se fala, abdicando da remissão ao universo da palavra como representação, seja no modo como se problematizam tais coisas, seja na forma como essas problematizações se dizem na própria superfície de sua aparição. Um duplo golpe estilístico e intelectivo, bem como um caminho existencial sem volta, frutos de uma aproximação desobstruída à liberdade. Liberdade bruta, sinuosa, escarpada, mas também exuberante, desarmada, criança. Liberdade desregulada, desbragada, desesperançada. Liberdade livre.

Liberdade disposta ali, ombro a ombro com o poder, essa sua metade parca, cabisbaixa, impotente. Liberdade que, para vicejar, reclama uma atitude de fúria, mas, sobretudo, um apreço inquebrantável à delicadeza e à inocência afeitas ao pensar e ao agir diferentes, o que incluiria o próprio ato da escrita.

Parafraseando Larrosa (2004), escrita que se dá a ler sem amarras, sem cláusulas de barreira, sem extorsão nem aliciamento do leitor. Escrita andarilha, solitária, desgarrada da luz. Escrita atravessada "por uma paixão noturna, livre, desgraçada e inútil que interrompe por um momento, fazendo vazia e insignificante toda a segurança, toda a estabilidade, toda a felicidade e todo o sentido do dia" (ibid., p.28).

Um cão desgarrado que uiva diante de uma longa noite sem consolo.

Se há uma espécie de grão inumano nesse tipo de enfrentamento do trabalho escritural, isso se deve ao fato de que a autocriação ético-estética projeta-se como hospedagem da pluralidade de forças informes e, ao mesmo tempo, colossais que estão a nos atravessar todo o tempo. Forças descontínuas, espasmódicas, porosas apenas ao encontro com a diferença. Forças que "simplesmente se efetivam, irradiando vontades de potência, agindo sobre outras, resistindo a outras, querendo estender-se até o limite, manifestando um querer-vir-a-ser-mais-forte" (CORAZZA, 2006, p.28).

Forças contrárias ao que já se pensa, ao que já se sabe: essa matéria ingerida, deglutida e expelida. Forças avizinhadas àquilo que faz Clarice Lispector declarar de modo magistral:

> Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei constitui a minha verdade (1975, p.XVII).

Corazza (2006) é aquela que, no meio educacional, oferece uma mirada ímpar sobre o ato de escrever quando confundido com o trabalho de viver: a *escrita-artista*. Seu texto *Como um cão* é o exemplo mais consistente disso. Um texto-companhia na longa noite do pensamento, mediante a qual nada nos restaria além de uivar ao léu na tentativa de encontrar uma réplica ao longe, no infinito variável do tempo presente. Um uivo-convite à amizade.

Escrever como um cão. Nada além.

Estar permanentemente à disposição da escrita. À sua porta. Como um cão.

Fazer "do pensar uma festa" (ibid., p.21); festa de quem reencontra seu dono como se fosse a primeira vez. Como um cão.

"Trazer para essa escrita sons de aulas, blocos de escolas sem lembranças, vidas presentes e ativadas, precipitadas, multiplicadas em suas conexões, é dar-lhe um máximo de extensão polívoca" (ibid., p.22). Farejar as coisas sem pedir licença. Como um cão.

"Escrever de um modo que não seja fusão, projeção, nem identificação com ninguém implica afirmar um princípio de diferenciação no próprio interior da escrita, que aspira à exterioridade absoluta" (ibid., p.23). Roer os ossos, afiar os dentes. Como um cão.

"Tomar partido contra qualquer escrita nostálgica, redentora, aconselhadora, messiânica, profética. Ao escrever, bebemos de fontes vivas" (ibid., p.23). Ladrar para os passantes. Às vezes, rosnar para eles. Como um cão.

"Defender-se da mera reação à leitura, subtrair-se a situações e relações em que se fica sujeito a suspender a iniciativa e tornar-se apenas reativo" (ibid., p.23). Fingir-se de morto quando necessário. Como um cão.

Afirmar "uma ciência alegre, o luxo intelectual e a filosofia dos espíritos livres, que celebram o corpo, os instintos e a Terra" (ibid., p.24). Abanar o rabo sem cessar. Como um cão.

"Escrever é, assim, um movimento impulsivo, feito em nome da condenação do instante presente em proveito do futuro" (ibid., p.25). Lamber as próprias feridas. Como um cão.

"Há, nela [na escrita-artista], ao mesmo tempo, todo um jogo místico de perdição e salvação, de morte e de vida, de doença e de saúde. Além de toda uma potência" (ibid., p.25). Entrar no cio, copular ao fastio. Como um cão.

Operar a “maquinação de uma escrita, que é somente produtiva, nem expressiva, nem representativa. Privilegiamento de uso; produtividade em relação à expressividade; utilização operatória em detrimento de sentido exegético” (ibid., p.26). Não dar a pata a ninguém. Como um cão.

“Damos a escrita para aqueles que são incapazes de fazê-lo; mas esses dão devires à nossa escrita, sem os quais ela seria impossível” (ibid., p.29). Lamber o alheio, deixando nele nosso odor. Como um cão.

“Escrever é dobrar o Fora, como faz o navio com o mar. [...] Aligeirar e descarregar a vida, inventar novas possibilidades de vida, fazer nascer o que ainda não existe, ao invés de representar o que já está dado e admitido” (ibid., p.29-30). Tomar chuva, chacoalhar-se, umedecer o entorno. Como um cão.

“Lançar o texto como uma pedra por uma máquina de guerra: problema da velocidade absoluta do pensamento” (ibid., p.32). Excretar por todo canto, mostrar que existe. Como um cão.

> A escrita-artista não é nunca simples. Ela não normatiza, não representa, não conta história, não ilustra nem narra o que se passou. Algo passa por ela. Traços, riscos, setas, marcas de espírito nela se exprimem e arrancam a significância do texto. [...] O escritor-artista é um faxineiro: ele esvazia, raspa, escova, limpa. Ele escreve sobre os códigos, palavras de ordem, regimes de signos, para rechaçá-los, embaralhá-los, invertê-los, subvertê-los. No entanto, ele distingue o que lá pulula: aquilo que favorece a escrita, o que a obstaculiza, aquilo que a bloqueia, o que deixa passar intensidades (ibid., p.35).

Como um cão, uivar a plenos pulmões a potência de existir. Uma, duas, dez, vinte vezes. Baleiar, enfim.

Eis aqui meu uivo mais atonal, com que me despeço do leitor. Como um cão que ousa pensar que um dia escreveu aquilo que pensou, inventando, assim, um mundo “todo cheio de preás, gordos, enormes” (RAMOS, 2000, p.99).

I

Relatar, explicar, comentar, refletir. Esquadrinhar, interpretar, catalogar, esclarecer. Apontar, nomear, relacionar, distinguir. Localizar, mensurar, categorizar, circunscrever. Descortinar, identificar, delimitar, traduzir. Informar, pormenorizar, comprovar, descrever. Dissertar, demonstrar, ilustrar, corrigir. Reformular, revisar, confirmar, refazer. Não. Nada disso. A escrita-artista se faz com a própria boca.

II

Não representar. Não imitar. Não acossar. Não repetir. Não adornar. Não esterilizar. Não aparar. Não submeter. Não validar. Não invalidar. Não valorar. Não impedir. Não adocicar. Não amargar. Não negociar. Não arrefecer. Não cultuar. Não pacificar. Não predar. Não reduzir. Não estorvar. Não confessar. Não lamentar. Não envelhecer. Não adular. Não detratar. Não capitular. Não servir. Não ajuizar. Não apequenar. Não rastejar. Não saber. A escrita-artista não tem fundamento, nem finalidade. Como a vida.

III

São as vísceras, não os sentidos, que governam a escrita-artista. É a mosca, não a águia, que, nela, se oferece ao galope.

IV

Não há arbítrio de nenhuma ordem quando se escreve de modo artista. Tampouco se é solidário, nessas horas, a nenhuma espécie de recurso de memória. Esta, em seu excesso característico, envenena a criação. Entretanto, se não for possível evitá-la, que a bagagem seja módica, descartável. Um soluço, uma lambida, um corisco.

V

Abandonar, em definitivo, a narratividade doutrinária e conformista que, há séculos, constitui a tônica dominante do que se passa entre quem lê e quem escreve. Toda narrativa é inapelavelmente moralista, impregnada de comandos de toda ordem. A escrita-artista ri disso tudo.

VI

A escrita-artista é vapor, matéria líquida, impermanência pura. Daí sua inclinação a fundar mundos improváveis, tão fulgurantes quanto fugazes. Toda escrita-artista se quer tão-somente metastática, fomentadora de mais escrita. Trata-se do ensejo irrefreável de ela mesma vir a ser matéria de escrita – essa sua capacidade notável de autofecundação e de automultiplicação, indefinidamente. Daí sua pretensão de germinar mais vida, e nada mais. Sófocles e Eurípedes o sabiam. Beckett também.

VII

Os instrumentos da escrita-artista são de toda sorte, menos de precisão. Todos eles grosseiros, baldios. Empurra-se, invade-se, corta-se, macera-se, violenta-se, fere-se. Mas não há dor, esse vocábulo minúsculo, solitário e incólume. Ao contrário, ali, um estranho contentamento impera.

VIII

Olha bem ao teu redor: escriturários é tudo que há. Não te iludas imaginando que o mundo escrevente oferece espaços menos sufocantes do que aqueles que aí estão. Se quiseres habitar paragens outras, terás de ter a coragem de cavá-las do chão e, então, erigi-las com agudeza de espírito e, ao mesmo tempo, com serena obstinação, tendo sempre em mente a enorme dificuldade que lhes é requisito.

IX

A escrita-artista recusa o apego ou o privilégio a determinado estilo, operando apenas pelos efeitos de imprevisibilidade e de dilatação da experiência naquele que dela se apodera. Sua materialidade pode, portanto, se efetuar por quaisquer caminhos expressivos. Mais importante é o pasmo que ela porventura cause, via o modo como faz cumprir aquilo que ali forja, do que sua afiliação estilística de véspera. Dito de outro modo, mais vale sua performatividade do que sua fidedignidade ou verossimilhança em relação aos cânones.

X

Basta de metáforas e metonímias. Que venham as hipérboles, as prosopopéias, as cacofonias. Escrita-artista sem arcaísmos, sem barbarismos e, sobretudo, sem plebeísmos, não há. E pode rimar? Só se não cansar. E almanaque, receita de bolo, carta de amor? Seja o que for.

XI

Vez por outra, a escrita-artista se imagina epistolar. Cartas insistentes aos que estão por vir; cartas que não serão lidas por aqueles a quem hoje se lhes endereçam; cartas que habitam o hiato temporal entre quem as redige e quem, talvez, um dia as abrirá; cartas que desafiam a solidão das criaturas deste mundo.

XII

Experimentar paisagens informes e dessubjetivadas, chamuscando-se com o calor que de lá emana. Sempre há uma fresta e um espasmo à espera. Com a vida ninguém pode.

XIII

Inscrições de banheiro e pára-choques de caminhão são mais familiares à escrita-artista do que tratados literários, filosóficos, pedagógicos *et alli*. Cantadas de cafajestes também. A escrita-artista não tem meias palavras.

XIV

Odeiam a escrita-artista os bem-pensantes, os leões-de-chácara do comentário, os proprietários do negócio do pensamento. Amam-na as baratas, as traças e os cupins. Justiça do mundo natural.

XV

Expressamente infensa ao gradeamento disciplinar da escrita-ramerrão, a escrita-artista é coisa híbrida, enxertada, autofágica. Refestela-se com sobras de macumba em encruzilhada, com quinquilharias abandonadas no passo apertado dos dias, com as excrescências do desuso. Minusculidades.

XVI

Senhoras e senhores: gestos, não intenções – eis tudo o que pede a escrita-artista. Superfícies de contato, intensidades passageiras – eis tudo o que ela oferece.

XVII

Tudo menos revelação. A escrita-artista guerreia, sem clemência, contra o cerco narrativo identitarizante, a começar pelo reclamo não só de autoria, mas também de enredo, de coesão etc. Trata-se do esforço escultural desmedido daquele que escreve a fim de se tornar, ele próprio, uma *rolling stone*. Vidas condensadas numa única vida. Arte bruta por se fazer. A falta de paz é o que apazigua o escritor-artista.

XVIII

A escrita pode ser miserável, quando não tóxica ou traiçoeira, mas pode também ser um gesto amoroso extremado; de um amor outro, ainda por ser inventado. É tudo o que querem os artífices da escrita-artista.

XIX

Os três tempos da escrita-artista: o susto, o arrebatamento e, então, a amizade à criação contente.

XX

Há uma boa porção de espera na escrita-artista. Às vezes, uma vida. Às vezes, um átimo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. **Pequenas epifanias**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Homo sacer:** o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

_____. **Contos plausíveis**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1985.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARTIÈRES, Philippe. A polícia da escritura: práticas do panóptico gráfico. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. (orgs.) **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.37-49.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional.** São Paulo: EDUSP, 1992.

_____. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.

BALL, Stephen J. **Foucault y la educación**: disciplinas y saber. Madrid; La Coruña: Morata; Fundación Paidéia, 1993.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorãças.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BARTHES, Roland. **Inéditos, I**: teoria. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **O rumor da língua**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BECKETT, Samuel. **Esperando Godot**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

BEY, Hakim. **TAZ**: zona autônoma temporária. 2.ed. São Paulo: Conrad, 2004.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Maria Helena de Souza. (org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, p.320-341.

BRITO, José Domingos de. (org.) **Por que escrevo?** 3.ed. São Paulo: Novera, 2007a.

_____. **Como escrevo?** 2.ed. São Paulo: Novera, 2007b.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990a.

_____. **Seis propostas para o próximo milênio:** lições americanas. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990b.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Michel Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, ano 4, n.8, p.432-443, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.) **O educador**: vida e morte. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p.51-70.

————. Ideologia e educação. **Educação & sociedade**, Cedes, n.5. São Paulo: Cortez, p.24-40, 1980.
COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas: Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas, 1996.
CONY, Carlos Heitor. **Quase memória:** quase romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
COSTA, Jurandir Freire. O último dom da vida. **Folha de S.Paulo**, Caderno Mais!, p.3, 28/04/2002.
————. Não mais, não ainda: a palavra na democracia e na psicanálise. **Revista USP** (Dossiê Direitos Humanos no limiar do século XXI), n.37, p.108-120, 1998.
DAVIS, Cláudia; LUNA, Sérgio. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.76, p.65-70, 1991.
DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: <http://www.oestrangeiro.net/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=51>. Acesso em: 20/12/2005.
————. **Conversações,** 1972 – 1990. São Paulo: Ed. 34, 1992.
————. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.
————. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, vol 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.
————. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992.
DOSSIÊ Michel Foucault. **Educação & Realidade**, v.29, n.1, 2004.
DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, v.3, p.27-33, 1998.
————. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível:** jogos de poder, saber, verdade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.
ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1994.
FERNANDES, Millôr. **Millôr definitivo**: a bíblia do caos. Porto Alegre: L&PM, 2007.
FLAUBERT, Gustave. **Bouvard e Pécuchet.** São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
————. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
————. Introdução à vida não-fascista. **Comunicação&política**, v.24, n.2, p.229-233, 2006a.
————. **O que é um autor?** Lisboa: Nova Vega, 2006b.
————. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
————. **Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. (Ditos e escritos V)
————. Tecnologias de si. **Verve**, n.6, p.321-360, 2004c.

———————. **Estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e escritos IV)
———————. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Ditos e escritos III)
———————. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
———————. **A ordem do discurso**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1998.
———————. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
———————. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p.231-249.
———————. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p.253-278.
———————. **Nietzsche, Freud & Marx**: theatrum philosoficum. 4.ed. São Paulo: Princípio, 1987a.
———————. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987b.
———————. **História da sexualidade 3:** o cuidado de si. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
———————. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
FUGANTI, Luis. **Saúde, desejo e pensamento**. São Paulo, Hucitec, 2008.
FUNES, Jaume. Descontrole ou revolta? Os educadores, os alunos e as incompatibilidades mútuas. In: ANTÚNEZ, Serafin et al. **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.15-20.
GABBI JÚNIOR, Osmyr Faria. O que é psicologia? Leis, regras e a psicologização do cotidiano. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.38, n.3, p.489-496, 1986.
GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação nos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. (orgs.) **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.177-189.
————. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.
GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole:** o que a globalização está fazendo de nós. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
———————. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: EDUNESP, 1991.
GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.127-138.
GUIRADO, Marlene. **Psicanálise e análise do discurso**: matrizes institucionais do sujeito psíquico. São Paulo: Summus, 1995.
———————. **Psicologia institucional**. São Paulo: EPU, 1987.
HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** 8.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Éric. (org.) **Gilles Deleuze:** uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000, p.357-372.
HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão:** guerra e democracia na era do Império. Rio de Janeiro: Record, 2005.
———————————. **Império.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
———————. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a, p.281-295.
———————. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.
———————. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
LEWIS, Michael. **Alterando o destino:** por que o passado não prediz o futuro. São Paulo: Moderna; Campinas: EDUNICAMP, 1999.
LINS, Consuelo; MESQUITA, Cláudia. **Filmar o real**: sobre o documentário contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
LIPOVETSKY, Gilles. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
———————. **A era do vazio**. Lisboa: Relógio D'água, 1983.
LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
———————. **Seleta.** Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília, INL, 1975.
LOPES, Lucia Leite Ribeiro Prado. **Machado de A a X**: um dicionário de citações. São Paulo: Ed.34, 2001.
MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **O alienista.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1975.
———————. **A segunda vida**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000207.pdf>. Acesso em: 13/09/2005.
MÁRQUEZ, Gabriel García. **Crônicas 1961-1984** (Obra jornalística 5). Rio de Janeiro: Record, 2006.
McCOURT, Frank. **Ei, professor**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.
MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**: textos reunidos. São Paulo: Loyola, 2004.
MUSSI, Mônica Cristina. **O grupo de formação e seus protagonistas**: uma leitura institucional das práticas de formação docente em serviço. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação).
NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v.25, n.1, p.11-20, 1999.
Ó, Jorge Ramos do. O governo do aluno na modernidade. **Foucault pensa a educação,** p.36-45, 2007. (Especial: Biblioteca do professor 3)
—. Notas sobre Foucault e a governamentalidade. In: FALCÃO, Luis Felipe; SOUZA, Pedro de. (orgs.) **Michel Foucault**: perspectivas. Florianópolis: Achiamé, 2005, p.15-39.
—. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.
Ó, Jorge Ramos do; COSTA, Marisa Vorraber. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Educação & Realidade**, v.32, n.2, p.109-116, 2007.
ONFRAY, Michel. **A potência de existir**: manifesto hedonista. Lisboa: Campo da comunicação, 2009.
ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p.283-303, 2004.
PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.
PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.
PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. (orgs.) **Por que Foucault?**: novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.
POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault, entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006.
RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. **Política & Trabalho**, n.24, p.27-57, 2006.
RAMOS, Graciliano. Baleia. In: MORICONI, Italo (org.) **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p.95-99.
RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência:** (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.
REVEL, Judith. Nas origens do biopolítico: de *Vigiar e Punir* ao pensamento da atualidade. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. (orgs.) **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.51-62.
RIBEIRO, Cintya Regina. **Uma narrativa foucaultiano-institucional dos processos de exclusão escolar.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação).
RICOEUR, Paul. Reconstruir a universidade. **Civilização Brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, n.9, p.51-59, 1969.
RÓNAI, Paulo. **Dicionário universal Nova Fronteira de citações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) **Nunca fomos humanos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.137-204.
———. Governando a alma: a formação do eu privado**.** In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p.30-45.
RUSSELL, Bertrand. **Elogio ao ócio.** 3.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
SALLES, João Moreira. As ambições do Brasil se tornaram mais medíocres (entrevista a Silvana Arantes). **Folha de S.Paulo**, 2007a. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1308200714.htm>. Acesso em: 01/09/2007.
————. Fiz o filme para me curar (entrevista a Armando Antenore). **Bravo!**, 2007b. Disponível em: <http://bravonline.abril.com.br/conteudo/cinema/cinemamateria_294973.shtml>. Acesso em: 10/09/2007b.
————. A dificuldade do documentário. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia C. (orgs.). **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2005, p.57-71.
SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
SILVA, Tomaz Tadeu da. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional. **Currículo sem fronteiras,** v.2, n.1, p.5-14, 2002.
———. (org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.
SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec, 1997.
SPOSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil*: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

————————. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa,** n.104, p.58-75, 1998.
TADEU, Tomaz. Políptico. **Educação em Revista**, v.45, p.309-322, 2007.
VAN DER HORST, Claudia; NARODOWSKI, Mariano. Orden y disciplina son el alma de la escuela. **Educação & Realidade**, v.24, n.1, p.91-113, 1999.
VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n.6, p.68-96, 1992.
VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. (orgs.) **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.79-91.
————————. Governo ou governamento. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, p.79-85, 2005.
————————. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
————————. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, p.103-126.
————————. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.105-118.
————————. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. (orgs.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p.179-217.
————————. (org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
VIEIRA, Antônio. **Sermões** (tomo I). São Paulo: Hedra, 1655/2000.
WANDERLEY, Jorge. (org.) **Antologia da nova poesia norte-americana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGAMBEN, Giorgio. Entrevista com Giorgio Agamben. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v.18, n.1, p.131-136, 2006.

———. **Ideia da prosa**. Lisboa: Edições Cotovia, 1999.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito.** Curitiba: EDUFPR, 2001.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

AZEVEDO, Francisco Ferreira de Santos. **Dicionário analógico da língua portuguesa** (idéias afins). Brasília: Coordenada/Thesaurus, 1983.

BAPTISTA, Luis Antonio dos Santos. **A fábrica de interiores**: a formação psi em questão. Niterói: EDUFF, 2000.

———. **A cidade dos sábios:** reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades. São Paulo: Summus, 1999.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.

———. **Fragmentos de um discurso amoroso.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

———. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

———. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze e Guattari**: uma vida. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação).

BLANCHOT, Maurice. **Foucault como o imagino.** Lisboa: Relógio d'água, s/d.

BROWN, Nicholas; SZEMAN, Imre. O que é a multidão? Questões para Michael Hardt e Antonio Negri. **Novos Estudos CEBRAP**, n.75, p.93-108, 2006.

CALOMENI, Teresa Cristina Calomeni (org.). **Michel Foucault entre o murmúrio e a palavra.** Campos: Editora Faculdade de Direito de Campos, 2004.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. (orgs.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura**: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

———. **Razões públicas, emoções privadas.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

———. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COSTA, Rogério da. Sociedade de controle. **São Paulo em perspectiva**, v.18, n.1, p.151-160, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

———. (org.) **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (orgs.) **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p.539-555, 2004.
————. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.29-45, 2003.
————. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, n.5-6, p.222-231, 1997.
DULCI, Thomas Stark Spyer. **Os infames da educação:** um estudo sobre as punições de agentes escolares. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação).
ERIBON, Didier. **Michel Foucault e seus contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
————. **Michel Foucault.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito.** Lisboa: Vega, 2000.
FALCÃO, Luis Felipe; SOUZA, Pedro de. (orgs.) **Michel Foucault**: perspectivas. Florianópolis: Achiamé, 2005.
FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.
FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
————. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
FRANÇA, Sônia Aparecida Moreira. Diferença e preconceito: a efetividade da norma. In: AQUINO, Julio Groppa. (org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p.203-215.
————. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: AQUINO, Julio Groppa. (org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p.139-148.
GADELHA COSTA, Sylvio de Sousa. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MACHADO, Adriana Machado; FERNANDES, Ângela Maria Dias; ROCHA, Marisa Lopes da. (orgs.) **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.15-36.
GARCIA, Maria Manuela Alves. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem fronteiras,** v.2, n.2, p.53-78, 2002.
GUIRADO, Marlene. **A clínica psicanalítica na sombra do discurso:** diálogos com aulas de Dominique Maingueneau. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.
————. **Instituição e relações afetivas:** o vínculo com o abandono. São Paulo: Summus, 1986.
KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. (orgs.) **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura.** 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
————. **Ciência e saber:** a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MAIA, Antonio Cavalcanti. Biopoder, biopolítica e o tempo presente. In: NOVAES, Adauto. (org.) **O homem-máquina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.77-108.
———. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo Social**, n.7, v.1-2, p.74-92, 1995.
MORAES, Tiago Drumond; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Da norma ao risco: transformações na produção de subjetividades contemporâneas. **Psicologia em estudo**, v.7, n.1, p.91-102, 2002.
MUSSI, Monica Cristina. **Subjetivações e formação docente**: uma perspectiva foucaultiana. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Educação).
Ó, Jorge Ramos do. Os terrenos disciplinares da alma e do self-government no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911). **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n.1, p.127-138, 2006.
ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto:** corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
PASSETI, Edson. Segurança, confiança e tolerância: comandos na sociedade de controle. **São Paulo em perspectiva**, v.18, n.1, p.161-167, 2004.
PASTA DA SILVA, Adélia. **Vidas autônomas, almas controladas:** avaliação como dispositivo de governamentalidade. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).
PELBART, Peter Pál. Biopolítica. **Sala Preta,** n.7, p.57-65, 2007.
———. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2000.
POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma:** a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.
———. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, Francisco. (org.) **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.141-169.
PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**, v.29, n.1, p.169-185, 2004.
PRADO FILHO, Kleber. **Michel Foucault: uma história da governamentalidade**. Rio de Janeiro: Insular; Achiamé, 2006.
QUEIROZ, André. **O presente, o intolerável...** Foucault e a história do presente. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.
———. **Foucault:** o paradoxo das passagens. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
RABINOW, Paul. **Antropologia da razão.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.) **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
RIBEIRO, Cintya Regina. **A experiência do pensamento em Michel Foucault:** conversações com o campo educacional. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Educação).
RIBEIRO, Renato Janine. (org.) **Recordar Foucault**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação & Realidade**, v.26, n.1, p.33-57, 2001.
SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard. (orgs.) **O legado de Foucault**. São Paulo: EDUNESP, 2006.
SENNETT, Richard. **Autoridade.** Rio de Janeiro: Record, 2001.
_____. **A corrosão do caráter:** as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.
SERRES, Michel. **Filosofia mestiça** = Le tiers-instruit. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico:** corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
SILVA, Rosane Neves da; NARDI, Henrique Caetano. A emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização. **Educação & Realidade**, v.29, n.1, p.187-197, 2004.
SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
_____. (org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais**.** Petrópolis: Vozes, 2000.
_____. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
TCHÉKHOV, Anton Pávlovitch. **Sem trama e sem final**: 99 conselhos de escrita. São Paulo: Martins, 2007.
VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.13-38.
_____. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.79, p.163-186, 2002.
VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corsini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, vol.28, n.100, p.947-963, 2007.
VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília; UNB, 1982.

ANEXO

2º SEMESTRE DE 2005

1. ***Meu amor, me diz o que você faria se só te restasse esse dia, se o mundo fosse acabar, me diz o que você faria.*** **[Paulinho Moska]**

hahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahah
ahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahaha
hahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahah
ahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahaha
hahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahah
ahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahaha
hahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahah
ahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahahapelos
poderesquealeimeconferiuequeagoranãohádeconferireudecretoaminhaliberdadesejaláoqueissosig
nificaeescrevosemespaçosparanãodarespaçosequesejalidoemvozaltaeemumúnicoedecisivofôlego

2. ***Dias sim, dias não, eu vou sobrevivendo sem um arranhão da caridade de quem me detesta.*** **[Cazuza]**

Restritas a sistemas de panelas de acrílico interconectadas, as saúvas do porão do Museu de Zoologia dependem de que se lhes levem as folhas frescas adequadas, dia sim, dia não – mesmo santo – para que com elas nutram o fungo de que se alimentam. Exausto de cruzar a cidade até o Ypiranga já há três anos, o responsável pela tarefa aprendeu a salivar ao passar por touceiras de folhas particularmente propícias. Fugas são contidas com urgência. Se saíssem para buscar seu próprio substrato, as formigas poderiam abalar as fundações do prédio tombado. As colônias nunca se comportam como esperado nos experimentos. Não dependesse delas para obtenção de título, ele já as teria doado para alguma escola pública, ou conservado em álcool 70Gl. Mas não as pode dominar. Elas não sabem que ele existe. Resta-lhe observar diuturnamente seus inconsistentes padrões circadianos.

1º SEMESTRE DE 2007

3. *Na devastação, há oportunidade* [do filme *A corporação*, de Jennifer Abbott e Mark Achbar]

Sim, pensei em acender um cigarro para ter alguma coisa nas mãos, mas daí eu lembrei que não sou fumante. Pensei nos desertos. Lembrei que quando a gente planta apenas uma espécie de coisa sobre a terra ela acaba morrendo, vão ficando uns pontos vazios e desérticos, e esses pontos vão aumentando, aumentando, até que se encontram e não param de crescer. Os desertos nunca param de crescer, sabia? Pensei que o mundo poderia acabar, que as geleiras poderiam derreter de uma vez, que a camada de ozônio poderia se transformar num imenso buraco do tamanho do universo, e que ondas de calor do tamanho do Tsunami poderiam varrer a Humanidade da face da Terra. Pensei em ir para um ponto de ônibus esperar, esperar alguma coisa, sei lá; é tão normal esperar, mas e se de repente eu sentir sede? Lembrei que as pessoas vão para o ponto de ônibus só para esperar e não para partir. Pronto, é isso. Eu poderia ir para o ponto de ônibus esperar que minha sede acabe. Pensei em mim num ponto de ônibus, esperando matar minha sede, pensando num imenso lago de água potável que existe no subsolo do Saara. Eu lembro que li isso uma vez em algum lugar em algum texto e não sei por que isso ficou na minha cabeça. Pensei que poderia haver uma camada bem grossa que me envolvesse e me protegesse, como a camada de ozônio protegendo a Terra, e daí eu lembrei que eu poderia acender um cigarro. Pensei na minha camada de ozônio ficando toda furada por causa da fumaça do cigarro e me lembrei das geleiras tidas como eternas começando a derreter, e das ondas de calor matando milhares de pessoas. Pensei nas coisas que nunca param de crescer e lembrei que tudo isso só começou porque eu queria mesmo é ter alguma coisa nas mãos agora, alguma coisa que me envolvesse e me protegesse. Sei lá. Será que existem pontos de ônibus no Saara? Sim, pensei que poderia haver pelo menos um ponto de ônibus no Saara e lembrei que eu poderia esperar matar minha sede lá, porque talvez o deserto tenha uma umidade que é preciso encontrar de novo. Você tem um cigarro?

4. *Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e replique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam.* [Michel Foucault]

Já disseram no rádio: os mais pobres vão sofrer mais com o degelo! Na televisão: os pobres é que mais sofrerão com o degelo! Nas primeiras páginas: os menos favorecidos sofrerão mais com o degelo! Degelo: a conta é dos pobres! Nas rodas populares é sabido que os pobres vão penar. Os cientistas disseram e foi falado na TV, rádio e jornais. Posso ver o degelo e que os mais pobres sofrerão mais. Sei que os pobres sofrerão mais. Eu fui informado sobre o degelo e disseram coisas terríveis sobre ele. Que muitas tragédias virão por causa do degelo e que os mais pobres é que vão sofrer mais e pagar a maior parte da conta do degelo. Já é sabido e está escrito e documentado na ONU: os pobres vão pagar as contas do degelo. Os males do degelo ocasionarão problemas para os mais pobres. As palavras exprimem esta imagem: a de que os mais pobres serão os mais afetados pelo degelo que virá. Afirmativo, está confirmado que os mais pobres pagarão as contas, todos sabem, os pobres é que vão pagar as contas do degelo. Não se pode negar. Morrerão mais, sofrerão mais, trabalharão mais, para pagar a conta do degelo, os pobres. Os representantes

disseram que os mais pobres sofrerão mais com o degelo e pagarão as contas. Sim, os mais pobres sofrerão mais com o degelo. Está consolidado, os mais pobres pagarão pelo degelo. Os pobres pagarão mais.

Eu falo. Eu ando. Eu quero. Eu danço. Eu mole de pensar por aí como um bêbado sem amor e sem cachaça. Eu plano. Eu folha seca enquanto chove aqui dentro. Árvore sólida sem galhos por onde fugir. Tentáculos murchos ou dedos flácidos? Molhadinho. Eu amo. Eu reclamo. Eu amo de minhas vontades absolutas momentâneas, todas me enrolando e acariciando, pano vidro de linha prata. Eu pirata. Eu João, eu Lúcio, eu margarida e pedra-sabão: concretude composta de pó. Em pé, o que vejo é sempre pouco perto daquilo que me cerca e enreda. Eu comida light, eu água fresca, eu sol e mar e beijos e música. Eu cinema. Eu escova anatômica, cerdas lubrificadas. Eu cabelo anatômico, eu dentes mais brancos, eu pau mais duro, eu gozo mais grosso. Eu assim, eu assou, eu ossudo-escuro e baixo-falante: cotovelos estéreos conectados no uébi-meio. Eu azul. Eu preto. Eu assum preto, cego, risonho em minha gaiola zen-budista. De uma rosa que é uma rosa e é uma rosa, ficou só a sentença desconexa, maravilhosa.

Eu quero: ser uma boa professora, ser uma boa atriz, ter mais tempo para estudar, tomar café sem açúcar, dormir mais, viajar bastante, o que todo mundo quer, ter dinheiro para alugar ou comprar uma casa, assistir a um show da Madonna, conhecer a Itália, que meu cabelo cresça, fazer um filme do Almodóvar, esquecer a música da Xuxa tocando no meu ouvido, mais silêncios interessantes, festa surpresa de aniversário, um labrador, morrer bem velha. Eu não quero: morrer de câncer, ser uma velha chata, acordar cedo, encontrar a professora, ter filhos, tomar banho gelado, ter gente chata por perto, cantar mal, que o computador quebre, perder as férias, querer muitas coisas, andar com a manada, perder os dentes, um pinscher. Eu queria: assistir a um show da Cássia Eller, acreditar em deus, não ganhar uma caixinha de costura, gostar de fumar, não ter sono, entender David Lynch, que futebol não fosse paixão nacional, dançar com a Pina Bausch, gostar de meninas, ser arquiteta, fazer dez coisas ao mesmo tempo, saber o que fazer, tomar banhos mais rápidos, dizer alguma coisa, não me importar com que os outros falam, não ser egocêntrica, que Alice não acordasse no final, viver no mundo da fantasia, acordar, não viver no mundo da fantasia, parar de achar que as coisas vão mudar, que este texto fizesse sentido, não ter dito isso, um pterodáctilo.

5. ***A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação.*** **[Michel Foucault]**

Eu quero enfiar tudo no meu cu, mas minha mãe não deixa. Quando ela não está olhando eu coloco bolinha de gude caneta lata de pó royal. Outro dia ela me pegou colocando o frasco de xampu e me bateu. Eu coloco e deixo lá. Uma hora sai sozinho, o cu cansa, é assim mesmo, tudo uma hora cansa. Menos minha mãe. Ela ficava sempre do meu lado, me vigiando, mas de repente tinha que atender ao telefone fazer cocô ou outra coisa e lá ia eu, anel bolacha sabonete, o que estivesse à mão. Ela me bateu e me levou no médico e ele brigou comigo e disse que se eu não parasse ele ia ter que me costurar. Eu não parei. Aí ele me costurou. O meu cocô agora sai por um furo na minha barriga, mas lá eu não quero enfiar nada, e no cu não cabe mais coisa alguma. Então eu fecho os olhos e fico imaginando: uma moeda, uma gravata, um antúrio, um

elefante, o professor de psicologia da educação, a Cidade Universitária, tudo sendo deglutido por um imenso e apertado buraco negro alheio a qualquer vontade.

És filho, és pai, és avô. És a camisa branca, bem passada, sobre a cama; café coado e despertador tremendo, manchetes bem redigidas sobre problemas sociais, alguns globais. Da toca, metamorfoseiam-se em rede: alguns em cápsulas, outros em retângulos e até em lâminas desembestadas. De algum modo (nunca consegui compreender), fazem sempre o mesmo caminho e reconhecem-se em sua estranheza; por tanto tempo que isso se tornou um hábito sereno e religioso. Homogêneo como o mar. Faz sentido: no caminho há espelhos belíssimos que reluzem, de acordo com quem olha, certo brilho universal que nos mantém unidos. Bem, às vezes eles emitem alguns raios, choques, tapas, murros, prêmios, vidas. Só para a gente se manter junto, sabe? Beijos.

Acorrento Odisseu. Há ratos. Odeio ratos. Antes não havia ratos na América. Os europeus trouxeram os ratos. Nenhum flautista. Somente ratos. Os ratos eram de todos os cantos da Europa. Acredito nisso porque uns comeram meus Baudelaires, outros meus Nietzsches e até um Platão foi levemente beliscado. Mas a gota d'água foi quando aprenderam português. Enquanto comiam revistas e jornais eu não me importava. Outro dia cheguei em casa e minha doce Clarice estava em frangalhos. Fossem as baratas, tudo bem, teriam esse direito. Mas ratos, não! Comprei veneno. Um barato. Espalhei pela casa. Longe do Odisseu. Odisseu é meu cão. Meu cão europeu. Cão europeu que come ração cara. Algum desígnio divino o fez livre. E assim como Odisseu foi para muito longe, Odisseu foi muito além. Odisseu conheceu Cleópatra. Eu não.

6. ***Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições.*** **[Gilles Deleuze]**

Preciso de férias em Paris. Preciso ir a Paris porque sou livre para não ir a Paris. Ir a Paris porque é necessário ir a Paris é para os tolos que imaginam que precisam ir a Paris. Não preciso de Paris, aliás, que bobagem Paris! Mas eu vou a Paris, não para dizer que eu já fui a Paris, não. Vou porque sou independente, moderna, bela e criativa, como Paris. Lá há luz e todos são livres. Eu sou livre para não ir a Paris e, por isso, só por isso, preciso ir a Paris.

Eu faço bombas caseiras e coloco-as em berçários: os recém-nascidos lado a lado, depois sangue e corpinhos desmembrados. Em hospitais, foram já uns quinze pelos ares. É que eu ouvi dizer uma vez que no futuro vai ser A DITADURA DO ROSTO HUMANO, que vai ser impossível abrir os olhos sem ver cara de gente, e eu não quero isso para mim nem para os meus filhos. Por isso não vou tê-los. E os dos outros eu quero mais é que se explodam!

Bem me quer. Mal me quer. Bem me quer. Mal consigo respirar. Mal me quer. O desejo é permanente. Bem me quer. O cheiro é viciante. Mal me quer. A cor é desflórida. Bem me quer. O aroma é vicejante. Mal me quer. As pétalas são petas. Bem me quer. Ouço o florejar. Mal me quer. A beleza é evanescente. Bem me quer. Desfruto o último segundo. Mal me quer.

7. ***De um lado, a desidealização do corpo como fonte de vida; de outro, a idealização do corpo como fonte de prazer*****. [Jurandir Freire Costa]**

Abriram D. Josefina, 83, da pelve até a traquéia. Magra, órgãos molengas, sangue turvo, xoxota seca. Seria cremada. Puseram-na um vestido lindo, algodões no nariz, perfume; depois rezaram, pediram, cansaram. Deitada, uma fumacinha saiu dela. Gases, presumo.

Só você sabe, campeão, mas eu tomo um remédio pra levantar o pau. Você é novo, camarada, não entende. Mas toda vez, eu fico com uma dor tremenda nas costas. Nem levanto da cama. E a Joana. Ô menina que gosta! Manda mais cerveja, Salvador!

Caralho duro solto no escuro. Língua molhada lambendo do nada. Dedos densos adentrando o oco. Lábios pesados pressionando o maciço. Rego morno adocicado. Respiro distraído, taquigráfico. Sabor agridoce de avelãs passadas.

Chupa meu pau como ninguém. Lambe a glande, mordisca o corpo, engole as bolas. Às vezes sobe até a boca para dividir uma pequena gota de sêmen. E as hemorróidas em vão se abrem em flor, exalando seu perfume.

8. ***Uma vida...*** **[Gilles Deleuze]**

Uma vida que tem sífilis. Ai, credo!

Vossa mercê, por obséquio, adentre ao recinto.

Eu fui a última pessoa da minha família que viu meu pai com consciência.

Essa ração eu quero comprar a granel, não nesses saquinhos de 110 gramas, por favor!

A formiga tem uma facilidade de dispor da vida que chega a ser bonito.

Meu respiro e minha mente são fortes e valem meu ursinho de pelúcia.

2º SEMESTRE DE 2007

9. *O mundo não procura absolutamente imitar o homem, ele ignora toda lei.* [Michel Foucault]

Já no seu primeiro dia de existência, o ácaro sabia que era diferente e que, ao longo de uma vida inteira de três meses, estava destinado a grandes feitos. Seu destino estava selado. Ele era, sem dúvida alguma, especial. Os pais alimentavam todas essas expectativas, esperando que a promessa de glória do filho respingasse neles próprios. Deram-lhe o nome de Ícaro. E Ícaro descobriu que não veio ao mundo para comer pele, nem para morar na poeira. Ícaro queria ser cão. Cão comia ração, cão dormia na casinha, cão era o melhor amigo do homem. Não lhe importavam todos os ácaros tragados pelo aspirador ou exterminados a 60°C de cobertores e almofadas. Queria seu direito de ser cão. Saiu pelo mundo para ser reconhecido: na goiaba era minhoca, na terra era formiga, no lixo era barata, na merda era mosca. O mundo não o compreendia. Morreu sendo pulga, tão próximo de ser cão.

Chovem sapos. Tudo e todos são inocentes até que se prove o contrário. Mas chovem sapos. A vida deve ser protegida, principalmente a dos fetos e a das baleias. Pois chovem sapos. O que não está nos autos, não está no mundo. Uma vez que chovem sapos. Dar a cada um o que é seu. Doravante chovem sapos. Nulidade relativa e nulidade absoluta, anulabilidade, ineficácia, revogabilidade, inexistência da norma. Todavia chovem sapos. A existência de uma lei injusta é o paradoxo mais inexorável da humanidade. Porque chovem sapos. A possibilidade do exercício da ampla defesa legitima o devido processo legal. Porém chovem sapos. Me dê o fato, que lhe dou o direito. Chovem sapos. E como chovem.

10. *O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado.* [Gilles Deleuze]

A cada palavra comida pela traça, menos dicionário o dicionário é. A traça compreende as palavras. Porque não se contenta com a lógica da leitura humana, ela come. Só ela sabe o gosto de cada palavra. E espera que os livros sejam relidos com o novo sentido que dá a eles ao deixar furos nas páginas. Será *anástrofe* o que ela faz? Decidiu *barafustar* no dicionário. Gosta do *bambúrrio* de comer palavras estranhas pelo gosto novo que tem. Passa a vida na biblioteca a se *empachar* de palavras. Está prestes a ter o *gáudio* de *haurir* todas. Por isso continua *infrene* no dicionário. Comeu *louco*. Comeu *mundo.* Comeu *nada.* Comeu *naftalina*.

Uso bolsas da Louis Vuitton e enfio dinheiro na minha genitália. Uso Dolce & Gabanna e estou enfiando dólares na minha boceta. Estou vendo teatro e enfiando muito ticket-master na minha boceta molhada. Estou em Nova Iorque enfiando lots of money in my pussy. Corro nas esteiras da Biorritmo e enfio os cartões de crédito na minha boceta apertada. Estou lendo Vogue com muito cheque especial na minha boceta raspada. Levanto o meu nariz e coloco promissórias na minha boceta que agora está com os pelos descoloridos. Estou pagando o lanche da minha filha e enfiando muito dinheiro na bocetinha dela. Amor, estou lambendo o dinheiro gozado. Isso te excita? Faz um depósito na minha boceta então.

Hoje eu não tenho porra. Comam meu cu. Meu pai virgem comeu minha mãe virgem e continuou comendo-a quase virgem até morrer. Mas eu não posso ser virgem. Eu tenho que comer todas as mulheres do mundo e escancarar aquelas pernas imensas e arregaçar aquelas bocetas abertas e esporrar nas bocetas e esporrar nas pernas e esporrar nas bundas e esporrar nos peitos e esporrar nas caras e esporrar nas bocas e esporrar fundo. Acho que eu quero comer a minha mãe quase virgem. Não. Hoje eu não tenho porra. Comam meu cu.

11. ***O normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável.*** **[Michel Foucault]**

Assim, muito cedo, todos chegam uniformizados, com as unhas cortadas, com os dedos machucados, todas as manhãs. Seguram suas apostilas, babando sobre o chão verde, de lodo. Esperam tediosamente, de hora em hora, o sinal tocar. Ao final, na ausência de ruídos, o estômago ronca, o vento esvoaça a roupa pintada à mão que está no varal. O mundo perde**.** O verde-rosa-preto-vermelho-amarelo-azul, não se sabe onde, muda. A multidão caminha.

Abaixo as beterrabas roxas! Elas são o câncer da política nacional. Abaixo as beterrabas roxas! Elas destroem a natureza, e assim o planeta, *que é a nossa casa*. Abaixo as beterrabas roxas! Em cada farol há o medo de que uma delas enfie um 38 na nossa cara. Abaixo as beterrabas roxas! Elas assaltaram minha casa, estupraram minha filha e levaram meu carro. Estou cansada. Por favor, cozinhem as beterrabas roxas!

A formigona velha já não tinha mais prestígio, não tinha mais fama, não tinha mais nada. No formigueiro só se falava agora daquelas formigudas, tanajuras bundudas e gostosonas. A busca é eterna e a crise constante: todas querem um bom bundão. Quando a plástica não dá certo, ficam com aquele corpo de barata, perna de aranha e cabeça de minhoca. Mas o que interessa é mostrar que se está na moda. E quanto mais, melhor.

Incontáveis vezes fora assim. Sentados em círculo, dezenas de ávidos olhos boquiabriam. Sedentos de embate, babavam por comer a História. Aquiles lustrou o elmo e a lança. Preparou sua coragem para o sacrifício. Vomitada, gloriosa e poeirenta. A poesia restituiria o tecido fibroso de seu calcanhar. Mas em 2030, a turba antropófaga desaparecera. Todos cortavam fofocas em pequenos pedacinhos. Para evitar a indigestão.

E no meio da valsa eu te pergunto ao pé do ouvido: *Virás comigo?*

12. ***Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.*** **[João Guimarães Rosa]**

Um azulejo de box de banheiro. Alimenta-se da gordura e da cantoria dos banhistas. Seu momento de glória era o banho da garotinha deprimida. Sua gordura tinha um sabor especial. Nesse momento, nesse único momento, era feliz.

Eu tenho um hitler no meu coração que não consegue mais levantar a mão, não apara mais o bigode, não veste mais a farda, não molha mais o cabelo, não grita como antigamente, não mata judeus, não cospe em negros e não queima evangélicos.

As formigas constroem um reino por debaixo da terra. Os cadáveres apodrecem naturalmente. Chove. E Maria Clotilde, vulgo Renata, faz gozar duas vezes; anal e oral sem camisinha, por 20 reais.

Nasceu-me no braço um pêlo. Comprido, grosso, escuro, longuíssimo. Não era nem liso, nem enrolado, mas era enorme! Quanta virilidade! Senti-me o mais macho dos homens; dei-lhe o nome de Sansão. Um dia caiu. Nunca mais tive ereção.

Gosto de comer as mulheres gordas porque gosto de me sentir esmagado. Gosto da náusea que me dá quando suas tetas sufocam meu estômago. Gosto de como elas suam e ficam gotejando sobre mim. E depois de gozar, posso dormir sobre elas. Sentir calor.

13. *Quem precisa de utopia?* [Julio Groppa Aquino]

Umedeçamos com a vida os nossos lugares comuns. Há fome. Há hipocrisia. Há ignorância.

Cartomante: *Teu pai bebe? Já bebeu? Então vai beber*.

Desculpe-me. Eu não queria te matar. Foi sem querer.

Quem não tem colírio usa óculos escuros Dolce&Gabanna, calça Diesel e assina Veja.

Retalhe, esprema, esmague, trucide, ponha fogo. Vai ser lindo.

14. *Depois de amanhã* [a partir do filme *Depois da vida,* de Hirokazu Kore-Eda]

Ácaros comerão cães.

Esquecerei quem sou.

Não me espere. Não, me espere.

Godot vai chegar.

Elefantes cor-de-rosa voarão.

Casal feliz procura:

Enfrento, sou forte.

Drummonds, Bergmans, Belezas.

1º SEMESTRE DE 2008

15. *O desenvolvimento das habilidades de consumidor talvez seja o único exemplo bem-sucedido da tal "educação continuada" que teóricos da educação e aqueles que a utilizam na prática defendem atualmente.* [Zygmunt Bauman]

Bernardinho se fodeu de ser preto. Seria tudo, mas foi preto. Preto, sabe? Carvãozinho, pretinho, fuligem? Todo escrotinho, miudinho, cabelo ruim. PRETO FILHO DA PUTA! E lá vinham as pedras, os cuspes e os uivos de escárnio. Ele, calado, sangrava suava na sua condição neguinha. Então, o salvei. Ora meu filho, te basta arriar as calças para calar os outros e fazer com que se curvem. Arriava. Então, o mundo se fazia silêncio. Aquela pica catastrófica e magnânima. Tremor de angústia e delírio. Um verdadeiro portento! ME DÁ! ME FODE BEM GOSTOSO! VAI MEU FILHO, VAI! Um dia, tua rola preta colossal vai esporrar com toda força e acidez nas bocetinhas e nos reguinhos peludos que outrora de ti gozavam. E Bernardinho fodeu tudo por ser preto. E Bernardinho foi um black fucker de prestígio internacional.

16. *Uma experiência filosófica* [a partir do livro *101 experiências de filosofia quotidiana,* de Roger-Pol Droit]

Estamira está sentada de vestido amarelo. Tem 32, e no RG é Cristiano. Mudou-se para a noite e não garimpa mais os usos impunes dos outros. Agora se defende colecionando as velhices que ouve no salão de cabeleireiro onde trabalha. Saiu de Rondônia trazendo o Corisco do Glauber Rocha amassado numa pasta, querendo ser artista e sendo. Em dois mil e dois escreveu para o Lula pedindo o custeio da operação de mudança de sexo. Ele não respondeu. Ela pichou em azul num muro da cidade *Lula é veado* e nunca mais vai votar nele. *Posso pagar uma cerveja?* Sorriso. Foi assim, ela me disse: talvez deva lhe contar que minha descendência começa na emergência de atlânticos não pacíficos. As mulheres de minha família são princípios largos que chovem. Por isso, vez ou outra, há em meus poros reunião de águas. Ora é boceta macia, pedindo, inundada, querendo, inundada. Ora escorre pela retina, morninha chuva a conta-gota, a lágrima. De uns tempos para cá tenho morado pé descalço nas estradas, longe da mediocridade. Não precisava ser assim. Mas precisar é uma daquelas palavras razoáveis que se assemelham aos mosquitos, aos submissos, aos mal-amados. Café pequeno eu dispenso, obrigada. O meu gostar é sempre a altas goladas. Entretanto, hoje caminhei pernas leves pela casa. Passei o dia descobrindo uma calma nova, sem disfarce. A vida está vestindo um básico e sem unhas pintadas. Toda a volúpia e o amargo ela traz na íris e na risada à mão armada. Estamira olhando. *Me ensina?* Rosália franze a sobrancelha e fuma um cigarro longo. Silêncio. Um carro para. Elas entram. De presente, ganho dois beijos vermelhos atirados.

Evacuar tem sido difícil; é preciso em média uma hora de dedicação. Sentar-se no vaso sanitário para ler Foucault tem sido uma boa solução. Sinto um incômodo na região abdominal, um estufamento. Estou cansada, tudo tem que ser muito devagar. A lombar não está doendo muito, mas permanece o incômodo, principalmente do lado esquerdo. Não faço aulas de dança desde quinta de manhã, sendo que nessa última aula não fiz nenhuma flexão de coluna. Os gases estão terríveis; de ontem para hoje pioraram muito, me impedem de dormir. O xixi está amarelo, opaco, meio leitoso, com cheiro forte,

principalmente pela manhã. Sábado, 29/03/2008: parei de tomar pílula. Muita dor nas costas. O intestino funcionou duas vezes, o que não acontecia desde terça-feira; as quantidades foram pequenas, as fezes estavam endurecidas, mas não muito. Tive insônia, enquanto nos dias anteriores estava sentindo muito sono. Domingo, 30/03/2008: os incômodos diminuíram. O estufamento não mais existe, pelo menos pela manhã. A dor na lombar permanece. É muito incômodo, por exemplo, fazer a unha do pé. Os gases diminuíram, mas permaneceram, só que menos mal cheirosos e em menor quantidade. O acúmulo de resíduos na garganta desapareceu depois de duas aplicações de cepacaína. Às 16h começou a dor de cabeça, no momento em que eu estava lendo Foucault. Evacuei às 20h. Segunda-feira, 31/08/2008: a dor de cabeça está terrivelmente forte, começou às 16h. Não evacuei. Fiz pouco xixi. A garganta raspa; será que é porque gritei com meus alunos? Agora estou com medo de não ser amada. *Tudo é importante para o seu aprendizado, essa dor e até mesmo o silêncio dele*.

Pela promiscuidade gástrica! Por negar veementemente a folha de alface e torcer entre os dentes a carne, expelindo o sangue derradeiro refugiado no músculo do boizinho. Não derrame lágrimas, vegetariana escrota! Tão sabida porque nunca engoliu um porco. Entenda isto: o porco em mim ainda não deixou de guinchar seu cativeiro. Suinamente é subjugado por minha acidez enzimática, mas se vinga, ferindo grotescamente as paredes do delgado e do grosso e evacuando-se com as minhas certezas. Pelo exagero gástrico! Porque na ânsia de mais acabei engolindo de tudo. Não me recrimine, esteticista filho da puta! Com 40 anos, tem pele de bebê porque tão insossa sai sua bosta que te dispensa papel higiênico. Minha pele furada, poço de óleo, está eternizada, porque evidente é meu rastro de merda por onde piso. Pelo descuido gástrico, pela falta de premeditação! Pois diante de mim estavam o repolho o alho a batata doce e minha embriaguez gasosa. Não fuja de mim, amor da minha vida desgraçado! Repudie minha flatulência, mas fique aqui. O peido é meu ato íntimo mais social. Não percebe que a atmosfera já foi esburacada por tudo e que ainda assim respiramos qualquer podridão menos a dos nossos? Que peidar é a forma mais concreta e sinestésica de dizer que te amo? Bufemos de prazer! Pela urgência gástrica! Já que quando me descubro e me decoro, preciso cagar. Esvaziar-me de tanta escrotice e me preencher em orgias internas, nos riscos cardíacos e fedores externos para descompreender qualquer possibilidade de sou(l). Deixe-me assim, mundo infeliz! Não tente me incutir sua esterilight, apesar de que, particularmente, prefiro diet coke.

17. ***O governo da alma depende de nos reconhecermos como, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância, desde que sigamos o conselho dos* experts *na administração do eu. A ironia é que nós acreditamos, ao transformar nossa subjetividade no princípio de nossas vidas pessoais, de nossos sistemas éticos e de nossas avaliações políticas, que estamos, livremente, escolhendo nossa liberdade*. [Nikolas Rose]**

Ahora que nuestra vida esta maravillosa, tengo que confessar que, em verdad, yo, eu, não sou argentino, como havia dito, nem tenho fortuna no meu país. Nasci aqui, filho de minha irmã, fodida aos quinze anos pelo meu pai. Me chamo Juvêncio e não Rubén, minha grana vem da cocaína, não da curadoria de museus. Não temos nada em comum, eu menti. Toda a porcaria budista também. É uma pena que Rubén seja tão melhor do que Juvêncio. Mas não sou eu quem escolhe. Nem você, cariño.

Eu, dor de cabeça ambulante, pulmão negro de fuligem e pó, cabelo quebradiço de tanto gel, fígado entorpecido de cerveja barata, barriga grande, coração recheado de gordura, que dizem perigosa. Eu, olheiras orkutianas da noite afora, pernas cansadas do que dizem ser amor sem brochar. Se antes era ninguém, hoje decido criar asas sem energético, inventando um deus próprio sem igreja, algo que voa e age sobre mim.

O verbo se perdeu. De hoje em diante, não mais haverá nomes. Dos pronomes, somente os indefinidos. Os indefinidos e a preta gorda, bêbada, de rosto sangrando e roupa rota, que grita um urro arrotado. Se não te reconheces em sangue, carne e ódio, és então um indefinido. Se o muro serve apenas para se olhar de cima e o murro da overdose para matar, és sem nome, pois atendes por João ou José. És sem nome, pois atende a Jesus. Vida: uma epifania por minuto basta.

Mãe Terra, graças a este sangue, eu vou te dar filhos e filhas. Para poder te os dar, te peço um companheiro. Para que eu possa viver mais completa, te peço um companheiro. Em algum lugar desta Terra, existe um companheiro para mim. Que goste de trabalhar, que goste de descansar. Que eu o ame e que ele me ame. Que eu goste do que ele faz e que ele goste do que eu faço. Que façamos coisas juntos. Que tenha fluidez econômica.

Eu motivado.
Eu produtivo.
Eu contente.
Eu são.
Eu acreditando.
Eu comprando.
Eu com senha.
Eu feliz.
Eu com chip.
Eu global.
Eu satisfeito.
Eu bonito e sorrindo.
Eu filmado.
Eu cobrado.
Eu não pagando.
Eu devendo.
Eu fora do prazo.
Eu fora de ordem.
Eu marcado.
Eu errado.
Eu estragado.
Eu fodido.
Eu ferido.
Eu morto.
Eu frio e duro.
Eu fedendo.
Eu podre.
Eu comido por vermes.
Eu osso seco.
Eu pó de osso debaixo dos pneus radiais do Honda Civic LXS, cor prata, modelo 2008.

18. *Uma carta a Gilles Deleuze*

Caro Sr. Gilles,
Vivo na loucura do real. E, por favor, permita-me não dizer novidades, já que estamos todos afogados no mesmo líquido. Vivo na loucura do real. Vivo da minha autofagia diária, e sou meu regurgito. O sono já não me é mais um refúgio para nada, pois me assombra o sibilar da punição erigida dentro de mim mesmo. Durmo cada vez menos hoje em dia, acordando mais cansado no que se segue. Bebo em quase todos eles alguns tragos de bar, que sempre alardeiam em minha cabeça na manhã seguinte. Hoje minha resistência é denegrir meu corpo. O que eu realmente não gosto é dos olhares em v que percorrem os lugares por onde eu passo. Esses olhares venenosos, silábicos, sabe? Afirmam que cantam a língua da liberdade, e ultimamente eu tenho duvidado. Soam agudos demais. Com isso, tenho pressa em me refugiar das portas com senhas que abro ao acordar e fecho ao sair de mim no copo de cerveja gélida na garganta. Há meses que minha risada sai rouca. Meu nariz no chuveiro sangra pequeno. De semana em semana me dizem que preciso me cuidar mais, acordar mais cedo, dormir no mínimo duas horas depois de ter jantado. Quando a manhã é muito fria, eu acredito, e bate uma saudade. Só que essa saudade já não me faz mais sentido. Então não sinto mais nada. Somente minha loucura de não saber gerenciar a empresa que sou.

Caríssimo Mounsieur Gilles,
Sinto-me patético escrevendo para um desconhecido. Você está morto e não o lerá. Você era um grande pensador e não o leria. Você, um trânsfuga, radical em sua deserção, um saltador de janelas. Era seu o corpo sem órgãos? Aquele que despencou, ferindo o vidro? Que se lançou? Que alçou vôo fracassado? Mounsieur Gilles, estou morto também. Morto porque tudo o que pensava vivo em mim não está. Não está, Mounsieur Gilles. O seu corpo sem órgãos ainda era habitado por alguma coisa? Nada me habita, Mounsieur Gilles. Não habita a mim, nem a ninguém. Será que te habitava alguma coisa? Não poderia responder, Mounsieur Gilles, porque não pode mais dar respostas agora. Se pudesse, daria? Mas não te escrevo, Mounsieur Gilles, para chorar minha dor. Porque não dói, entende? Porque nada mora em mim. Perdi minhas certezas, as palavras recuam, fogem do paradoxo que as escala a todo instante e, por medo do erro estúpido, da contradição inescapável, titubeiam e não são ditas. Saem, então, trôpegas e tombam em sentidos novos e inverossímeis. Ai, sou tão inverossímil, Mounsieur Gilles! Você inventou tanto, Mounsieur Gilles. Te ler é tão difícil. Porque sabe, eu gosto do fácil. Da vida prática, do descanso e do *Telecine Cult*, que me dá a impressão de inteligência e ação no mundo apenas pelo custo de mais R$ 10,00 na tarifa da NET. Mounsieur Gilles, escrevo por remorso, eu acho. Para me confessar. Porque eu, fingindo dormir, não cedi meu lugar no ônibus praquela grávida. Ah, Mounsieur Gilles, eu também finjo amar aquela retardada da minha tia com Síndrome de Down. Eu comi torresmo no jantar. Mounsieur Gilles, você sabe como matam porcos hoje em dia? É hediondo. Ah, perdão, Mounsieur Gilles, mas eu me masturbei ontem à noite porque desejo demais aquele modelo haitiano dos desfiles. E então, Mounsieur Gilles, eu discuti inteligentemente o conceito da sociedade de controle para sustentar minha moral num jantar e arrebanhei adeptos. Por fim, eu quero que tudo passe, Mounsieur Gilles. Não quero estar em lugar nenhum. Mounsieur Gilles, quero acabar logo de escrever essa carta. Este seria o ponto final, mas, Mounsieur Gilles, não me julgue. Você não me conhece. Mas sim, Mounsieur Gilles, você me conhece. Porque todos nós somos iguais, não é, Mounsieur Gilles? Ora, eu poderia estar aqui te parabenizando pela coragem e pela destreza, pela erudição, pela vida que pulsa em sua obra, por sua escrita que nos

incentiva, ou expondo um pensamento meu, original e engajado. Mas não, estou repetindo tudo outra vez. Mais do mesmo, entende o que te digo? Mais do mesmo, Mounsieur Gilles. Se te escrevo hoje é porque sei bem que não pode mais me afetar, não vai responder esta carta, não me aconselhará, não refletirá em nada sobre tudo isso. E eu seguirei em paz, na minha calma e doce vida. E sabe o que farei, Mounsieur Gilles? Eu silenciarei. Não provocarei dores e tanta exposição para os que virão a este mundo. Jogarei fora esse endereço absurdo, esse destinatário impossível que é você. Não receberá mais cartas! Só serão válidos os endereços existentes de fato, não frutos de delírios. E, então, todos estarão mortos, definitivamente em paz, por aí e por aqui. Não, Mounsieur Gilles, não se vanglorie. Não pense que foi o senhor nosso duro despertador. Não creio que devemos a você toda a nossa dor da percepção-sonâmbulo. Tampouco te coroaria com muitos louros. Sua cabeça explodiu no asfalto, seus ossos romperam a pele, tombou. Nada vimos, porque não fez alarde o suficiente. E eu o agradeço muito por isso, Mounsieur Gilles. Que estranho, Mounsieur Gilles. Sinto carinho por você. Não sei de onde isso vem, se do apreço pelo desconhecido ou do belo costume nosso de nos apaixonarmos em cinco segundos por um objeto que acabamos de conhecer. Mounsieur Gilles, ao escrever me descubro óbvio, mal intencionado, falastrão. Mounsieur Gilles, sou um canalha. Ninguém pode me salvar de ser um canalha. Mas, Mounsieur Gilles, talvez algo possa. Porque, Mounsieur Gilles, eu já pude me ver, certa vez, pela ótica de outra íris. Ou melhor, me vi dentro de uma íris. Daquela íris. E não amei mais por isso. Mas me vi, eu todo completo inteiro. Maior do que sou aqui, entretanto, naquela pequena íris. Mounsieur Gilles, aquilo ninguém interceptou, ninguém mediou. Nada, interferência alguma, ruído algum. Nenhum porrete, nenhuma câmera, nenhuma frase. Eu habitei aquela íris, Mounsieur Gilles, e por um momento houve. Houve. Mounsieur Gilles, não há lógica. Mounsieur Gilles, o álcool me ordena. Mounsieur Gilles, é minha vez de te ensinar. Escuta. Mounsieur Gilles, cá entre nós, eis meu maior segredo, porque já somos melhores amigos: eu perdi a minha língua. Ela acabou, está esparramada. O que te escrevo é esforço último de memória. A língua a mim pouco vale. Mounsieur Gilles, tenho medo do que me fulmina, porque é algo além de mim, e é algo aquém de tudo. Mounsieur Gilles, tenho tanto mais para falar, expressar, banalizar, ironizar, balbuciar. Mas eu perdi a minha língua. Respeitosamente.

2º SEMESTRE DE 2008

19. *Essa falta triste requer tutela, ensimesmamento e inércia.* [Luis Antônio Baptista]

Olá, minha sugestão é que coloquemos um banco, simples, como os de praça, no jardim do prédio, para que tenhamos uma área de convivência externa aos apartamentos, já que sentar nas escadas causa transtorno e já foi proibido. Juliana, apartamento 45. *Cara proprietária do apartamento 45, colocar um banco na área externa à porta representa um grande risco aos moradores, pois poderia atrair moradores de rua durante a noite, além do barulho bem em frente às janelas de dormitórios. D. Aparecida, subsíndica, proprietária do apartamento 22.* Sugiro então que o banco seja colocado próximo à porta do elevador. Assim não há risco ou incômodo com ruído. Juliana. *Cara proprietária do apartamento 45, esse condomínio foi projetado por arquitetos franceses na década de 40. Veja bem, como arquitetos franceses, eles não previram uma área de convivência. Não havia essa necessidade. Colocar um banco representaria estragar o projeto original. Sem mais. D. Aparecida, subsíndica, proprietária do apartamento 22.*

Olhou para seus olhos preguiçosos e ressecados, apertou-lhe as mãos, cheirou seu cabelo. Pensou no violão, na pescaria, na bicicleta, na voz ainda de meio-homem. Pensou como haveriam de quedar aqueles olhos seus quando crescesse, que todos iriam perceber serem dos da família. Soube que o menino ia mesmo faltar. Olhou ao redor da mesa, viu as flores, as velas, o incenso. Estava tudo conforme. Logo mais chegariam os outros. Era preciso que tudo estivesse conforme já, para não ter que buscar nada quando os compadres e vizinhos estivessem. Chegaram. No doer de todos, seu doer doía igual, dividido. Tudo ficaria bem, pois nenhum dos dois estaria só. Nem o pai, que voltaria ao trabalho para ver doer doendo pianinho. Nem o filho, dividindo a terra fresca com os avós e com a mãe. Calçou-lhe as meias, para que dormisse em paz.

Um coletivo de artistas europeus pulou sem pára-quedas, esta manhã, do último andar do prédio mais alto do mundo. A visão, que por alguns segundos pareceu ser a de um bando de pássaros no céu, logo se transformou em tragédia e horror show. Os Ícaros vinham desenvolvendo uma trajetória não muito expressiva há dois anos e sempre negaram ter pretensões políticas. A atitude provocou a revolta da opinião pública em geral, que se nega a aceitar o fato como manifestação artística. Especialistas em arte não chegaram a uma conclusão sobre o ocorrido. E mesmo os que defendem os Ícaros como terroristas poéticos veem problemas conceituais em incluir o voo de nossos ousados amigos nos livros de história da arte. O defensor mais entusiasta da empreitada compara a obra ao 11 de setembro: *Este foi, sem dúvida, o maior evento estético do século mas lhe faltou o mais importante, a intencionalidade artística.*

20. *Posfácio à vida não-fascista* [a partir de *Prefácio à vida não fascista* de Michel Foucault]

Chegou em casa. Abriu a porta e sentiu o cheiro de lavanda do piso recém-limpo. Tirou os sapatos no hall. Não gostava de sujar de rua sua intimidade. Colocou os chinelos e foi ao banheiro. Urinou com prazer. No quarto, tirou a gravata. Não lhe apertava o pescoço. Por mais que não soubesse por que fazia aquilo todo dia, fazia. Não sentia nem

prazer nem angústia. Simplesmente fazia. Tirou o terno pesado para o frio, desabotoou a camisa e viu o dorso nu no espelho. Quase sem cor, sem pelos, do jeito que suas companheiras gostavam. Tirou as calças, as meias. Sentiu o macio do carpete. Os pelinhos entrando no meio dos dedos. Deitou de costas para sentir aqueles tentáculos abraçando seu corpo. Era o que fazia seu dia melhor. Era o que fazia para que seu dia não passasse em vão. Sozinho, nada nem ninguém estava entre ele e seu carpete.

HOMEM. 1. Ser humano do sexo masculino; varão: *Depois de cinco mulheres, nasceu-lhes um homem*. 2. Esse mesmo ser humano na idade adulta; homem feito: *Já era homem quando perdeu o pai.* 3. Homem dotado das chamadas qualidades viris, como coragem, força, vigor sexual etc.; macho: *Homem que é homem, não leva desaforo para casa.*
MULHER. 1. Pessoa do sexo feminino, após a puberdade. 2. Esposa (1). Mulher à toa. *Bras*. *Pop*. V. *meretriz*: "Papai fica na igreja viajando: se entra mulher à toa, corre com ela" (Geraldo Franca de Lima, *Branca Bela*, p. 63). Mulher de comédia. *Bras.*, SP. *Pop*. V. *meretriz.* Mulher da rua. *Bras.* V. *meretriz.* Mulher de César. Mulher de reputação inatacável. Mulher Lívia. *Bras. Pop.* V. *mera atriz: À toa, faz comédia na rua lívida, na rua pálida, sem cessar. Sem César.*

Hamlet assiste à loucura de Ofélia, que está vestida como uma diva-clichê. Ela profere uma frase por vez. Cada uma delas é intercalada com um passo de dança. [As frases não precisam ser lidas nesta ordem] Ofélia dança lentamente como se venerasse a si mesma. Diz-se mais bêbada que louca. Ela ri. [Nada é muito sério; tudo é lento]
Ofélia: *Imagine o que poderia acontecer a uma personagem melodramática se ela se desse conta de sua situação. Estamos mortos, Hamlet. Say my name, say my name! Eu sou a hiper-diva!* [Enlouquecida]. *Não me chamo Ofélia, você está me confundindo de novo com uma de suas amantes. Honey, to be or not to be is so last year! Eu era Ofélia, mas ainda não estou morta. Não me olhe com essa cara. Louca é a sua mãe. Se eu me chamasse Raimunda pelo menos seria uma rima.* [Gargalha da própria piada] *Dance.*

21. *Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?* [Michel Foucault]

Não se lembrava de ninguém, nem de ontem, nem de hoje, nem do próprio nome. Mal conseguia mexer-se, mas gostava de esmagar o frango de plástico entre os dedos. Seu corpo duro e cansado já não se levantava mais. Sua pele, fina como papel, sentia o toque da mais leve brisa. Tinha espasmos de segundo em segundo, e sua testa suava sem parar. Não conseguia virar-se, precisava de ajuda para impedir que formassem feridas em suas costas. E eram as mesmas mãos que, no passado, ora lhe entregavam à palmatória, ora sentiam seus afagos, as quais executavam essa tarefa de ternura e pesar.

Você se sente bem participando? Você no metrô! Você no show! Você na performance! Você é uma performance! É? Ah! Depois do show você escreveu um haicai? Colocou-o no orkut? Do lado da sua foto no show? Ficou legal? Quem te ensinou a ter carências? O velho sonho sozinho no banco da praça? O que aconteceu quando o velho sonho sozinho no banco da praça caiu? Virou cacos? É óbvio? E o sonho era um velho? Era um velho sozinho sentado? No banco da praça? Era um sonho? Ah! Então eu quero tomar banho com você.

Filhos da puta! É isso? Não posso mais sair com a minha família? Não posso mais ter uma só tarde de paz? Não! Venho para o parque eu e a família, eu que sou trabalhador, e esses vagabundos não param de correr pra lá e pra cá. Vagabundos! É. Esses moleques. Não dá para se ter paz com essa gente. Isso era para ser um lugar de exemplo. De exemplo! Não lugar desses aí. Esses sem escola, sem educação, maconheiros, que não têm futuro nenhum. Eu mereço descanso! Estudei, trabalhei a vida inteira! Trabalhador! E eles podem ficar aqui, torrando meu saco? Lugar deles é na cadeia. Filhos da puta!

A mesma educação pela pedra: por lições. Lição da pedra que carrego e passo adiante, com a qual se convive e a qual se convoca. A pedra com a qual calçamos o próprio caminho; estrada precária, mas densa e firme. A mesma que se ergue ao redor, nosso muro. A pedra que eu não sei se é pedra, mas que nos projeta as sombras. E que corta o horizonte que não se pode ver, nem imaginar. E que nos dá o norte. E que permite algum infinito. Explodir-me é implodir-me. Pedra pré-pós-atômica que não precisa murear nada além da altura dos olhos, porque equilíbrio não é uma questão de ossos, mas de labirinto.

22. ***O homem ocidental aprendeu durante milênios o que nenhum grego sem dúvida jamais teria aceitado admitir, aprendeu durante milênios a se considerar uma ovelha entre as ovelhas.*** **[Michel Foucault]**

São braços pendurados no ônibus, e me pego a roubar teu cobertor. São pés cansados entre o trem e a plataforma, e passo a te chutar para fora de casa. São pastas atoladas sobre a mesa, e desejo te convencer a rasgar a sabedoria. São vozes a vibrar no estádio, e me ouço difamar tua vida. São mictórios sujos, e sinto violar teu ventre. São mãos a aplaudir a orquestra, e estremeço ao cravar a faca em teu peito.

Sou um lenhador. Ano passado cortei lenha, mês passado cortei lenha, semana passada cortei lenha, ontem cortei lenha, hoje corto lenha. Amanhã cortarei meus dedos, na próxima semana cortarei minha mão esquerda, no próximo mês cortarei meu braço esquerdo, no próximo ano cortarei minhas orelhas, no ano seguinte cortarei minha língua, e no outro ano cortarei minha cabeça.

Restam-me os dentes. Dentes que perfuram o couro e estraçalham a carne. Dentes que fazem vazar o sangue que coagula rápido. Dentes que penetram e sacodem. Dentes que rompem o tecido. Dentes que moem as entranhas. Dentes que dilaceram as vísceras. Dentes que maceram nervos e músculos tensos. Dentes que partem a cartilagem. Dentes que estilhaçam o osso.

O Senhor é meu pastor e nada me faltará. No Seu leito macio ele me faz repousar. Nos Seus braços encontro paz e segurança. Na Sua boca, alimento. E ainda que eu atravesse os becos mais escuros, nada temerei, pois Ele estará comigo. Vossa vara e Vosso cajado me consolarão. E seguirei convosco para todo o sempre. Até que a morte nos separe.

Tudo bem se eu acordar com bafo e remela às vezes? Tudo bem eu ter micose na unha? Tudo bem eu não seguir o regime, não estar sempre depilada e não fazer ginástica? Tudo bem eu não querer salvar os pandas? Tudo bem eu não ter lido Machado ou Bourdieu? Tudo bem se eu quiser estar na moda de vez em quando? Tudo bem se eu não quiser? Tudo bem se eu não te amar? Tudo bem se eu amar?

23. ***No centro da relação de poder, provocando-a incessantemente, encontram-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade.*** **[Michel Foucault]**

G.,
Não deixa mais que te cobrem pelo colarinho. Aliás, se beber, esquece o beque. Sabemos que tens bad trip. Não deixa a tertúlia te consolar com Rimbaud. Não vou perolar roxo nas tuas tetas totêmicas não. Tive contigo pelo que deste. Vê se não mexicaniza tudo. Não chora. Te cuida.

Quando somos bonitos, sarados e esteticamente dentro dos padrões condizentes com as normas e com os bons costumes das pessoas pegáveis, não temos grandes problemas de sexo com pessoas bonitas. Gordos sofrem com isso. Deus salve as putas!

Querida, fui ao mercado, mas não comprei seu iogurte de fazer cocô. Na fila do caixa encontrei uma mulher perto dos 40 anos, cabelos querendo ficar grisalhos, corpo visivelmente não malhado, que me disse assim: *Vamos lá fora, fumar um cigarro?* Não me espere para jantar.

Prevejo teus olhos nesta trilha: balizo o entorno, organizo a cadência, finco estacas. Deixo as pistas para que possas traçar teu curso e espero que venhas. Só não queiras desviar das pedras. Sem elas, não há ponto de encontro.

Reino: Metazoa/Animalia. Filo: Chordata. Subfilo: Vertebrata. Classe: Mammalia. Ordem: Primata. Família: Homnidae. Gênero: Homo. Espécie: Homo sapiens. Subespécie: Homo sapiens sapiens. Inteligente, amável e sentimental.

24. ***Jogar com um mínimo possível de dominação.*** **[Michel Foucault]**

Chegava morto da fábrica e tirava as pesadas botas ainda na sala. Eu corria a calçá-las ainda quentes. Eram os pés de meu pai.

Jogar futebol, trepar no pé de goiaba, roubar biscoitos; segunda-feira.

Porque a fadiga nem sempre traz suor.

Não precisa gostar do meu gosto, afinal, me agrada seu gesto, amor.

Hoje vou deixar o guarda-chuva em casa. Está chovendo lá fora.

Meu amor, nada é mais bonito.

Tenhas estas palavras como meu maior ato de desvelo.

Cá estou. Pode rabiscar, escrever, desenhar. Sou toda pele. Página viva.

25. *Povero giulio* [do filme *Santiago,* de João Moreira Salles]

Lambemos o cachorro.

Estou a vir.

Toureiro bailando tango.

Óbito: ficção hospitalar.

Minúsculas explosões, vida.

Sacode, meu-nêgo, sacode

Pode vir comigo.

1º SEMESTRE DE 2009

26. [a partir do filme *Entre os muros da escola*, de Laurent Cantet]

Meu corpo não é terra, não é areia; é asfalto. Esfacelado, que seja, mas asfalto. Sem muiraquitã. Quem sabe, um piercing. De ouro, de plástico dá alergia, de ferro. E que ninguém encoste em mim! A menos que queira os cotovelos e os joelhos espreitando sangue. Pelo menos não me enroscam cobras nem me cercam insetos perversos e venenosos. E esbanjo muito calor humano, sim! Quem disse que não? Debaixo do sol a pino. Meu corpo é asfalto e está todo esburacado. O problema é o de-dentro. Cheiro a mijo de macho, à modernidade líquida, que escorre em meio-fio. Pisem em mim; só não me venham pisar descalços! Apenas com meia e tênis. Ou sobre rodas. Mas o problema é o de-dentro. Quantos não tombam nos buracos.

27. *Por que nas escolas não se ensina somente a ler, mas se obrigam as pessoas a se lavar?* [Michel Foucault]

Um menino magro, só osso, preto e cabeçudo, copia sofrivelmente a lição da lousa usando um toco de lápis. Outro lado da sala: uma garota, também preta, das mais clarinhas, rói a unha mal-pintada de vermelho-sangue. O uniforme, doado pela escola, revela, pela gola desbeiçada, um sutiã vulgar. Paradoxo: infantil dedo na boca atrelado a um corpo erotizado. Depois da cópia, como será a noite do menino seco, preto, com cara de fome ancestral? A garota, sei, afoga-se na lama da miséria, mini-saias e unhas vermelhas roídas. Lama. A água benta do conhecimento será capaz de lavar?

Moça religiosa, fiel, temente a Deus, solteira, 30 anos, sem filhos, dedicada, asseada, sem vícios, sem antecedentes criminais, ofereço-me para prestar serviços domésticos em casa de família (posso dormir na residência). Lavo, passo, cozinho, cuido de criança e idoso, levo cachorro para passear, não assisto à televisão nem ouço rádio, sou obediente, respeito e aceito hierarquia. Possuo referências e certidão de nada consta.

Abro a janela para ver o helicóptero que me distraiu do Globo News. Está parado, holofote sobre mim. *Não sou o canalha que procuram*, grito. As hélices gritam mais alto. Os vizinhos me olham desconfiados. Sou eu a quem procuram, está claro. Pago os meus impostos, fiz três faculdades e lavo as orelhas. Me respeitem! Tá bom, traio só de vez em quando e bebo um pouco demais. E tenho inveja dos outros. E saio das Lojas Americanas com o bolso cheio de sonhos de valsa. E gosto de boceta mal lavada. E bato punheta na varanda toda manhã; ainda bem que são nove da noite. Sou culpado, confesso. Agora saiam da minha janela.

O tempo não faz mais história. Os deveres não fazem pressão. A história não justifica deveres, os deveres são deveras, de verdades, e, como verdades, é tudo o que são. A haste rígida da retroescavadeira fica perfeitamente estável entre os reformados manópodes, mas não é suficiente. Os traços torcidos saem perfeitamente, mas ainda não é isso. A mão está concavizada, apoiada, limpa. Letra de forma. Formando o papel. Lixo, lixo. Forma, forma, forma. Espera. A mão está concavizada, apoiada, está suando. Molhando o papel. Deformando o papel. A superfície agora está amarelada, enrugada. A letra deforma. Deveras.

Homem diluído. Homem urinol de si. Homem homeopaticamente constituído. Homem H_2O na lousa. Homem homossexualmente passivo. Homem saliva. Homem suor. Homem amniótico. Homem tapa na bunda. Homem porra! Homem abra a torneira/Homem feche a torneira. Homem deserto. Homem imundo. Homem raivoso. Homem vampírico. Homem menstruado em guerra. Homem rio que se esvai em letras. Homem que se refaz em ato, em uma reabsorção retroativa: Homem.

28. ***A possibilidade da educação e da pedagogia repousa precisamente no pressuposto da existência de um sujeito unitário e centrado e na finalidade da educação como a construção de sua autonomia, independência e emancipação.*** **[Tomaz Tadeu]**

Querido, seus olhos são tão lindos! Tão lindoslindoslindos que dá vontade de morder! Ui, que tesãozinho! [cf. BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.*] Verdinhos, verdinhos os dois, olha só! Queria tanto que você pudesse você mesmo ver esses olhinhos esmeralda/bandeira/periquito/grama/limo/gangrena que você tem, fofuxo. Tão lindos seus olhos. Lindos no meu prato.

Falo como gosto, falo muito. É tanta palavra e palavra que até fico com vergonha. Os outros não. Eles ficam sempre com suas conversinhas, seus momentos de excesso. Mas e eu? Eu só falo. Até me canso da minha voz. Cada segundo comigo mesmo dura uma eternidade. Chego a cansar até mesmo da minha letra. Me canso de mim. Justo eu, que gosto tanto do silêncio.

132 páginas de pura melancolia. Dizia a orelha e o que restava da contra capa. Às 132 páginas de pura melancolia, os furos não haviam de atrapalhar. Melancolia há de ser melancolia. Traça é traça, letra é letra, papel é comida. Olhava para os lados, punha a melancolia dentro das calças, torcia para não perder a roupa e para ninguém perceber. A orelha não aguenta e cai. Os olhos atentam, os passos se apertam, as orelhas se salvam.

A porta de tábua remendada se abre; vê-se o cômodo iluminado pela luz da TV. Cansado, senta-se no banco da cozinha improvisada e se derrama num copo generoso de cachaça. Aos poucos, o sangue volta a correr e busca onde desaguar. Assustada, a filha pequena chora. A mulher oferece o corpo maltratado como forma de apaziguamento. São 4h da manhã. Sai da cama tonto e segue o caminho conhecido.

G.N.S. não quer mais comer a gorda farofa farta de sobras. Acha isso baixo, vil, modestíssimo. Sua nova condição exige-lhe mais. Prometeu a si que conseguiria e crê categoricamente que chegou lá. Está habituado a novos costumes, ignora pessoas outrora importantes, fala gravemente. Não se dá conta da maldição que a vitória traz consigo e se descuida: come farofa e coça frieiras apaixonada e desgraçadamente.

Vende-se: único dono, facilmente manobrável, sem muitas perguntas. Livre, independente, uno. Totalmente econômico, aceita qualquer combustível. Possui características como direito à liberdade de expressão, direito à juventude eterna, direito aos direitos. O comprador deve atentar à seguinte informação: em alguns momentos, possui alguma impressão de vida.

29. ***Não é possível fugir de uma prisão que não tem grades.*** **[Michel Onfray]**

A atriz decadente voa no ar, dança até salsa para aparecer na TV no domingo. Me acaricio por dentro da bermuda. Ela gira e mostra a bunda repartida na calça bailarina. Eu gozo. E, ao meu lado, dentro do pequeno cachepô, as margaridinhas amarelas apodrecem despreocupadamente.
A polenta se deve mexer em círculos, sem nunca inverter a mão. Para não desandar. Antes de tudo, um dente de alho e três pitadas de sal. De pé ao pé da cama, olhou para os lados e cortou a mão direita, a dos temperos. Cutucou o nariz da avó com seus próprios dedos. Para o freezer com todos.

Com mãos e pés amarrados. Boca e olhos vendados. Preso a uma cadeira, ele está há três dias. Nada disso o incomoda. Ele ainda pode sentir o fluxo quente da urina que escorre por entre suas pernas e imaginar-se criança dormindo em colchãozinho molhado.

Eu. Eu. Eu. Viajando juntos. Eu. Eu. Eu. Atravessam o continente. Eu. Eu. Eu. Quando chegam lá. Eu. Eu. Eu. Observam a paisagem. Eu. Eu. Eu. Ah! O gozo dos sentidos! De um lado, eu. Do outro, Eu.

Uma pesquisa sobre o conceito de vida baseada em verdades e moldes cientificamente comprovados for concluída há minutos e garante que vida nada mais é do que o espaço de tempo, ou o processo, entre a concepção de um organismo e seu termo.

30. ***(preferir) O "verdejar" ao "verde".*** **[Sandra Corazza e Tomaz Tadeu]**

Cartomante: *Macabéa, tudo que eu disse são palavras. Mutantes, nômades, ocas. Como a vida.*

Esta noite sonhei com Foucault. Cagava de um jeitinho coquete. E limpava a bunda com lencinhos umedecidos.

A pena cai. Não é a gravidade que a faz dançar desse jeito, mas seu encontro com o ar.

A universidade toda está em greve, mas os jardineiros continuam trabalhando. A natureza não pára.

Desinventar o mundo, tijolo a tijolo. E dançar com os escombros.

Resultar-se instantâneo na fulguração numerosa da escrita.

O grande dia não chegará. Não chegará.

A muda muda muda.

Sou mas eu.