UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIO GROPPA AQUINO

DAS COISAS VIVAS:

MEMORIAL DE UM PROFESSOR

SÃO PAULO

2009

JULIO GROPPA AQUINO

DAS COISAS VIVAS:

MEMORIAL DE UM PROFESSOR

MEMORIAL APRESENTADO 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

SUMÁRIO

DAS COISAS VIVAS: MEMORIAL DE UM PROFESSOR

RELEMBRAR, REFAZER 2

CRESCER, NÃO SE MULTIPLICAR 3

DESLOCAR, INTRANSIGIR 6

ENCONTRAR A CIDADE, PRINCIPIAR 9

VAGUEAR, ENSAIAR 13

ENVEREDAR, EXPANDIR 20

DUELAR, COADJUVAR 23

PERSCRUTAR, COLIGIR 29

TOMAR PARTE, FAZER FUNCIONAR 33

OFERTAR, NÃO SERVIR 38

ESCREVER, EXCEDER 43

E, findos os cochilos,
numerosos preás corriam e saltavam,
um formigueiro de preás invadia a cozinha.
Graciliano Ramos

RELEMBRAR, REFAZER

Na estreita medida do dizer que só agora me é facultada, prefiro supor o traçado deste memorial como algo parecido à engenhosidade de um caleidoscópio. Os elementos encontram-se dispostos do modo que me foi possível, nessa altura da vida, dispô-los. Mas uma torção qualquer nessa disposição, e de quem quer que fosse, provocaria configurações outras, apreensões múltiplas, infindas. E a história por certo recomeçaria mais uma vez – talvez mais vigorosa, mais orgânica, mais feliz.

Assim o disse em novembro de 2000, data em que dei cabo da tarefa, até então a mim desconhecida, de elaborar um memorial acadêmico-profissional. Mais especificamente, tratava-se das linhas finais de um dos itens obrigatórios para o concurso de efetivação no cargo de professor por mim ocupado há anos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Efetivei-me, então.

Agora, diante da exigência de apresentar um documento de igual natureza, havia a opção de atualizar o anterior e reapresentá-lo. Escolhi não fazê-lo, a despeito de continuar me valendo de algumas de suas passagens ainda ressonantes em mim. Tal escolha repousa no fato de que a expectativa de outrora se revelou impraticável. Nem organicidade nem vigor, tampouco felicidade. Maior rarefação, turvação, talvez. Mas também algum contentamento, o que, de algum modo, me obriga a contrariar o que lá se conjecturou.

Outrossim, o que me move em direção à nova escritura é o ensejo não apenas de repatriar certos acontecimentos constitutivos daquilo que chamamos, por falta de outro vocábulo mais convincente, de *uma vida*, mas também de prestar um tributo aos personagens a ela conexos, os quais, em mim, insistem em soar necessários, ainda que possam parecer adventícios. Não o são. Malgrado sua pontualidade, eles se me afiguram como os principais responsáveis por quem fui até o momento.

Embora nem um único nome próprio seja mencionado no decorrer do texto que segue, resta ainda e sempre a firme disposição de lhes conferir um estatuto proporcional a seu impacto pretérito e, sem dúvida, ainda presente em mim. Trata-se, enfim, de lhes fazer justiça.

CRESCER, NÃO SE MULTIPLICAR

Olhos azuis meu pai tinha, de uma tonalidade que lembrava os dias claros de inverno. Dada sua pouquíssima escolaridade, escrevia com lentidão, o que destoava de seu porte altivo, resultado de um misto discrepante de soberba e rudeza. Sua caligrafia, uma espécie de desenho meticuloso e gradual de letras que se esforçavam para encadear palavras infreqüentes em sua boca, deixava sulcos sobre a superfície onde imprimisse sua assinatura. Suas pegadas revelavam-se facilmente, hoje sei.

Minha mãe, descendente de imigrantes italianos campesinos, era exemplo típico da beleza mediterrânea e de um espírito estóico. Talvez tenha provindo deste sua disposição inquebrantável para o trabalho, inaugurado quando menina pequena. Freqüentou escola até o quarto ano do primário, mas tinha uma espécie de sofisticação dos modos cuja origem nunca se pôde precisar ao certo. Sua escrita era bem mais suave e habitual que a de meu pai. Ali não havia sulcos, mas contornos.

Na pequena cidade, conviveram 40 anos, até a morte repentina dele. Do coração. Dois anos mais tarde, ela se foi. Também do coração. Para alguns, tratava-se da sina dos temperamentos sanguíneos; para outros, de prerrogativa dos apaixonados. Entretanto, neles pouco evocava arrebatamento ou desgoverno. Na casa onde viviam, havia ordem, limpeza e respeito contínuos. Ali não se jantava na sala de jantar, não se usavam as melhores roupas, não se brincava dentro de casa. Comia-se à pequena mesa da cozinha, guardava-se a roupa de domingo para o domingo, as crianças não perturbavam os adultos.

Uma distância circunspecta era condição *sine qua non* entre eles e os filhos. Conversava-se nas entrelinhas, punia-se com um olhar, agraciava-se com um sorriso, cuidava-se um do outro. Os gestos, no entanto, eram sempre parcimoniosos, a não ser com os cachorros, gerações, que ela afiliava sem cessar, e cujos partos as crianças presenciaram durante toda sua infância.

Era a vida em doce estado bruto, e não a história natural, o que então se deslindava. Lá não se queriam ensinar eloqüências, hoje pondera o terceiro filho.

Na casa de minha infância, livros não havia. Os saberes eram fáticos e cumulativos, transmitidos de geração em geração e franqueados por alguma espécie de experiência imediata. Era o que bastava para meus pais, mas não o que pretendiam para os filhos. Estes estavam destinados à escolarização, principalmente eu, da prole o que tinha vingado para o estudo.

Como toda criança do início da década de 1970, fui alfabetizado pelo indefectível método *Caminho Suave*. Naqueles tempos a abelha não havia ainda se transmutado em amor; laranja em liberdade; a unha no universo. Habitava-se um mundo de superfícies planas, imediatas: elefante, faca, macaco, navio, ovo, pato, queijo e rato. Um mundo com fronteiras bem demarcadas, em que todos sabiam o que era zabumba, embora ninguém tivesse visto ou tocado uma. Éramos crianças encurraladas, mas tínhamos o dom da imaginação.

À época, havia apenas uma escola primária na pequena cidade: o *Grupo*. Edifício clássico, majestoso e austero, destoava das outras construções locais. Sua construção data de 1909, cujo projeto é de autoria de um engenheiro famoso à época, vim a descobrir depois. O prédio encontra-se intacto até hoje, e dele me ocorre uma lembrança incomum: as tábuas largas de madeira, quase sem começo nem fim, rangendo aos passos dos professores. Podiam-se escutá-los nitidamente, dado o silêncio aterrador das poucas salas de aula dispostas sobre um imenso porão. Estas eram largas, com quatro ou cinco fileiras de carteiras imóveis de madeira maciça, janelas compridas e portas muito altas. Elas eram um portal para um mundo novo.

Na passagem para a segunda etapa do então denominado *primeiro grau*, tínhamos de mudar de escola. A algumas quadras dali ficava o recém-construído *Ginásio*. Tratava-se agora de um exemplar típico da arquitetura panóptica, onde tudo se controla pelo olhar extensivo, minucioso e incansável, onde tudo deve transparecer. Foucault se espantaria.

Separados por um amplo vão, impunham-se dois grandes blocos retangulares de salas de aula – menores, mas em número dobrado em relação à escola anterior; eram tempos de democratização do acesso escolar – e respectivos corredores no andar superior. Conectando ambos os blocos de cimento, a sala dos professores e as escadarias.

No andar de baixo, além do pátio, situavam-se as dependências administrativas. De lá, os agentes escolares e, em especial, o inspetor de alunos podiam checar, pelo vão e de baixo para cima, toda e qualquer movimentação no andar de cima, principalmente as raras vezes que um aluno era retirado da sala de aula, sempre com alarde, de tal modo que a escola toda tomasse ciência do fato no momento mesmo em que este ocorria. Educava-se pelo exemplo, quase sempre vexatório.

Da madeira ao cimento, o cotidiano na pequena cidade se repetia sem sustos. No entanto, se antes a escuta era fundamental, aqui o olhar passa a ser o critério ordenador dos vínculos, voltados para a edificação de um caráter virtuoso dos adolescentes. Éramos ostensivamente vigiados, mas burlávamos. Foucault nos adoraria.

Vem desse tempo, suponho, uma das marcas que me acompanhou pelo restante de minha trajetória escolar: o gosto pela transgressão. Estávamos no final dos anos 1970 e queríamos mais, eu e meus colegas de apelidos estrambóticos. Ousados para alguns, dissimulados para a maioria, tínhamos, é certo, uma força imbatível de desestabilização das relações instituídas. Éramos petulantes e belicosos, mas também muito porosos à promessa de transformação que pairava no ar naqueles tempos conturbados do país, e que também se faziam ecoar vagamente lá, num rincão provinciano e distante centenas de quilômetros da capital do estado, onde a história oficial de fato acontecia. Na pequena cidade, o mundo apenas se pressentia.

Ainda que estivéssemos em plena ditadura militar, tal momento histórico parecia não fazer muita diferença. Política *lato sensu* era coisa que pouco interessava, a não ser pelo fato de que minha mãe era do MDB, e meu pai, da ARENA. De mais a mais, nunca ouvi, durante aqueles anos, referências ao AI-5, Doi-Codi, desaparecidos, exilados etc. E jamais ouvi algo correlato ser pronunciado nos bancos escolares.

Nossos professores eram, em geral, pessoas oriundas das famílias tradicionais da localidade, que apelavam para a moral e para os bons costumes quando em confronto com aqueles jovens sempre prontos a um motim, dentre eles o suposto líder em que me tornara. Falava-se muito em Deus e na Pátria, esta uma espécie de família extensiva, modelar e feliz. Simulávamos concordância, mas queríamos apenas ser deixados em paz pela velha guarda e encarnar a todo custo as transformações que timidamente pediam passagem também ali em nossa rotina insossa. Queríamos mudanças pontuais, visíveis, rápidas: outro cotidiano, outra escola.

Esta em nada se parecia com o que víamos na TV, agora não mais em branco e preto. O mundo tornara-se múltiplo, diverso, conflitivo. E para sempre recusaríamos o culto à bandeira às sextas-feiras, os desfiles de sete de setembro, as modorrentas aulas de educação moral e cívica. Ensejávamos liberdade a qualquer custo, mesmo sem saber direito o que isso significava ou implicava. Era um lema recorrente então, desde a política até as calças jeans.

Enquanto isso, ouvíamos músicas *disco*, começávamos a fumar, arriscávamos as primeiras experiências amorosas, sobrevivíamos às primeiras bebedeiras e aos primeiros

tombos de motocicleta. Devaneávamos tanto ir às discotecas com nomes americanos que despontavam, menos na pequena cidade, mais acostumada a bailes monótonos. Ansiávamos ardorosamente sermos estrangeiros em nossa própria terra.

Estávamos, é certo, ensaiando a imersão em um mundo decididamente mais confuso e agitado do que o de nossos pais e professores, encarnando interpelações às quais não havia respostas de véspera, hoje assim recomponho aqueles dias.

DESLOCAR, INTRANSIGIR

Meu diploma secundário foi obtido em meados de 1982 nos Estados Unidos, junto a uma *high school* católica da capital de um estado reconhecido apenas por suas batatas e motivo de escárnio entre os americanos: Idaho. Algo mais parecido com *Bagda Café* do que com *Blade Runner*.

Embarquei para a *America* aos 17 anos de idade e com sonho típico de imigrante. Fui um *exchange student* nos dois últimos semestres letivos do ensino médio. Lá se consolidaria a dissidência de minha família, de meus velhos hábitos escolares, de minha vida pequena e grande na cidade interiorana. Havia conseguido enfim, e de modo avesso ao que eu imaginara, ser um estrangeiro: um *cucaracha*.

I'm too much in the sun, instigava o aristocrático professor de literatura inglesa, os recorrentes olhos azuis de inverno, fazendo as vezes de Hamlet para uma platéia de garotos muito brancos, corados do frio cortante. Era grego para eles e para mim.

Desapego: o imperativo categórico da vida, ditava o príncipe dinamarquês pela boca do professor. Enquanto isso, o rapazinho latino-americano era tomado por *homesickness*, o equivalente distante da experiência da saudade, esta mais próxima do banzo africano. Carecem os americanos de nossa alma mestiça, marcada por uma melancolia difusa, por esse atavismo do que não houve.

Um dos costumes escolares encantou-me, contudo: o de escolher quais disciplinas freqüentar. Afora duas disciplinas obrigatórias por semestre, todas as outras eram eletivas. Um assombro. Eu seria livre enfim.

Cursei disciplinas esdrúxulas como *economics* (aprendia-se a investir nas bolsas de valores), *speech* (agora, a falar em público), *arts* (trabalhos manuais apenas), *bachelors' survival* (dicas de sobrevivência caseira para os garotos) e a mais peculiar de todas: *marriage* (dedicada às regras da convivência conjugal e ministrada por um sisudo

padre católico). Ao final do ano letivo, eu já sentia falta das aulas habituais de gramática, química, biologia e afins, e não sabia exatamente por quê.

A escola pragmática, experimental, que atendia imediatamente aos interesses pontuais dos alunos, não mais me seduziria pela vida afora. Sentia-me desconfortável, patético até, embora tal sensação não se traduzisse assim naquele momento. Estava, mais uma vez, sem lugar nem horizonte. Um só Shakespeare seria infinitamente mais marcante do que anos a fio de discussões espontaneístas que não apenas testemunhei, mas que encarnei com veemência durante a maior parte de meu percurso escolar, especialmente o universitário.

Voltei para o Brasil na metade do ano seguinte. Era hora de me preparar para o vestibular, e restavam apenas alguns meses. Em minha pequena cidade natal, obviamente, não havia cursos preparatórios. Tomava-se um ônibus e ia-se estudar na cidade vizinha. Suportei a rotina estafante das viagens por um mês. Diferentemente de meus colegas, não apreciava em absoluto o ritmo frenético e a avalanche de informações, os gracejos planejados dos professores de cursinho. Terminei abandonando aquilo que mais me parecia uma ópera-bufa.

Sequer imaginava naquele momento, mas talvez já pressentisse o quão pernóstico e despropositado é o estilo fanfarrão desses animadores de platéia alçados à condição de modelos de excelência profissional pedagógica. Uma excrescência da história recente da educação nacional.

Ainda que com uma formação geral bastante incipiente, passei no vestibular sem a ajuda muito bem remunerada deles, mas também não por conta própria. Tive aulas particulares de gramática e de literatura com uma das mulheres mais bonitas que já conheci. Começou aí, creio, minha rendição incondicional à literatura.

Talvez por força das circunstâncias, decidi-me a prestar o vestibular para o curso de letras, na FUVEST. Em segundo lugar, sem muita convicção, para o de psicologia, na VUNESP. A procura pelo primeiro era baixa. Já o segundo era dez vezes mais concorrido; era moda ser psicólogo naquela época. Mazela do destino, não passei em letras e fui um dos primeiros colocados no vestibular de psicologia.

Fui-me embora para a cidade que sediava o tal curso e que em nada se parecia com a fulgurante capital do curso de letras: sol escaldante, perto da fronteira com o Paraná, casas de madeira na avenida principal, às vezes charretes. Era início de 1983.

Quanto mais eu quisesse me discriminar da vida interiorana e seus anacronismos, tanto mais me afundaria em suas terras. Vermelhas, no caso. Um

vermelho abrasador que para sempre tingiria as reminiscências daqueles dias, bem como as páginas dos poucos livros que de lá trouxe comigo.

Eu não me encaixaria de modo algum naquele lugar, intuía então. Estava errado. Vivi os cinco anos subseqüentes, até o final de 1987, entre muitos colegas também forasteiros e experiências culminantes, algumas psicodélicas. Lá, aprendi, de vez e de jeito, a mergulhar na complexidade insolúvel do mundo, estudei um pouco de Freud, Marx e Nietzsche, e ganhei um diploma de bacharel em psicologia em razão disso, com o que nunca soube lidar direito, devo admitir. Uma ponta de desconcerto sempre me surge quando sou intitulado *psicólogo*. Recuso de pronto. Sou professor, e nada além.

Naqueles tempos, era lei pétrea trajar calças de estopa, camisetas surradas com a imagem de Che Guevara, bolsas de crochê, chinelinhos de couro etc. *Yes*, também nós tínhamos *sex, drugs & rock'n roll*. Muito de cada, e em versão tupiniquim.

Eram tempos da denominada *democratização universitária*. Em consonância ao âmbito macropolítico, não estávamos mais dispostos a aguardar eleições livres e diretas para a direção do campus. Até então, a designação dos diretores das universidades públicas era feita pelo governador, sem consulta aos funcionários e aos alunos. *Diretas já!* era o mantra entoado em todos os cantos. Realizada a eleição para diretor, mesmo sem valor legal, o nome do mais votado não foi acatado. Resultado: greve geral, o que, aliás, se repetiu por diversas razões em praticamente todos os anos em que lá permaneci.

Fiz um curso de graduação entrecortado por paralisações contínuas. Aprendi, ao menos, a decifrar os rituais ditos *democráticos* e seus meandros às vezes nada democráticos, os quais parecem persistir incólumes no âmbito universitário atual.

No caso da formação em psicologia, havia práticas pedagógicas bastante incomuns, avessas a qualquer sistematização até então conhecida: sorteios de notas; escolha coletiva de tópicos programáticos, de autores, de métodos etc.; trabalhos atemáticos e à vontade da freguesia; discussões improvisadas; muito, muito *laissez-faire*, sempre em nome do combate ao autoritarismo pedagógico.

Os ares franceses de 68 demorariam uma década e meia para cruzar o Atlântico e chegar à universidade brasileira, agora na forma de ventania. A aclamada democratização universitária tomava de assalto também as salas de aula. E se estas deixavam de ser o núcleo da vivência formativa, outras paragens as substituiriam: os corredores, o bosque e a cantina do campus, as festas nas repúblicas, os bares com aparência e limpeza suspeitas.

Na maior parte do tempo e das vezes, freqüentei um curso de graduação semi-ocioso, a despeito de momentos pontuais enobrecedores da mente e do espírito. Ademais, a estada aí foi responsável por algo colateral e imprevisto para mim: o desencanto com a psicologia, quer no plano teórico, tanto mais na esfera profissional.

Assusta-me hoje, mas não então, o misto de onipotência e de leviandade que embalava as interpretações totalizantes, fantásticas, dos casos clínicos que nos eram apresentados ou que forjávamos entre nós mesmos. Caçadores de essências que éramos, ensejávamos interrogar passados, perscrutar intimidades, escarafunchar almas, ter a palavra final acerca dos desígnios humanos. Éramos infantes sequiosos.

Havia, desde muito cedo, a sombra de algo difuso e misterioso chamado *clínica psicanalítica* rondando os sonhos de dez entre dez estudantes, ou melhor, devotados aspirantes a psicanalista. Na etapa final da graduação, todos, inclusive eu, queriam ardorosamente sondar elaborações oníricas, apontar sintomas, romper resistências, ser alvo de transferência, ladear um divã, enfim. *Berggasse 19* era nossa Meca.

Alguns professores, apenas uma década mais velhos que nós e também oriundos desse mesmo *background* místico-científico, endossavam nossos devaneios. Também eles queriam empunhar interpretações gloriosas, mas eram impedidos pelo contrato de dedicação exclusiva à universidade. Restava a sala de aula, grande tatame disposto às identificações e contra-identificações daqueles estudantes com futuro duvidoso, dentre os quais pouquíssimos sequer ingressaram no campo de trabalho, já congestionado à época.

Por pura inaptidão ou falta de coragem, acabei declinando, já na reta final do curso, da psicologia como profissão. Queria ser pesquisador, algo que soava menos pretensioso e, portanto, menos sujeito a riscos. Quem sabe, assim, eu me reconciliasse com uma sorte que desconhecia. Estava sem rumo nem horizonte mais uma vez.

ENCONTRAR A CIDADE, PRINCIPIAR

Às vésperas de minha formatura, um encontro inusitado tomou lugar na universidade que eu freqüentava. Uma conferência com alguém da USP, psicanalista, doutora. Havia pesquisado a FEBEM, falava de uma outra maneira de enfrentar analiticamente o tal *sujeito psíquico*. Irrecusável.

Aproximei-me dela ao final dos trabalhos e indaguei-lhe sobre pós-graduação e sobre sua disponibilidade para orientação. Mencionei por alto meus interesses. Ela assentiu. Se todo interesse de pesquisa é, em última instância, uma indagação de ordem pessoal, eu estava atolado até o pescoço naquele que havia escolhido: a formação do psicólogo.

Queria entender melhor as transformações que haviam se passado comigo e com meus amigos, naqueles anos todos. Queria poder compreender *après coup* os processos de subjetivação aí contingentes, suas nuanças, seus descaminhos. Eu já estava, sem sabê-lo, no cerne da perspectiva institucionalista defendida pela professora-psicanalista.

Prestei os exames, passei. Lance de pura sorte que mudaria meu destino radicalmente. Já na formatura, fiz alardear minha conquista aos colegas e professores: eu era um aluno do curso de mestrado em psicologia escolar do Instituto de Psicologia da USP.

Próxima etapa: mudar para a capital, enfim. Era início de 1988.

Eu estava prestes a mudar de vida, mas uma dúvida me atormentava: o que fazer para sobreviver? Não se tinha certeza se haveria bolsas de estudo disponíveis para os mestrandos ingressantes. Já que eu tinha fluência na língua inglesa, daria algumas aulas. Tudo caminhava como tinha de ser.

Em brevíssimo, porém, as coisas começariam a se desencaixar. O sonho dourado de viver na capital esfumaçava-se. A vizinhança do apartamento alugado era tenebrosa. Os ônibus, muito cheios. Os colegas da USP, muito competitivos. Meu projeto de pesquisa, muito inconsistente. A vida, muito cara. As aulas de inglês que havia arrumado, mal pagas. Eu estava enfim batizado pela metrópole. Já era, definitivamente, um dos seus.

A bolsa de estudos acabou saindo com alguns meses de atraso. Remunerava-se bem naquela época. Era o *boom* da pós-graduação no Brasil. Ampliava-se consideravelmente a oferta de vagas, as agências financiadoras financiavam. Do mesmo modo, dessacralizava-se a noção de mestrado e de doutorado, principalmente na área das Humanidades, como um investimento em longo prazo e em final de carreira. Tive uma sorte histórica.

Feliz da vida com o recebimento dos meses acumulados de bolsa e com a regularização dos próximos, pude então degustar algo que a vida toda apenas ouvira dizer que a capital possuía em excesso: a oferta cultural. Cinema, teatro, shows, literatura à vontade. E a noite paulistana. *Fiat lux*.

Foi então que vivi uma experiência culminante do ponto de vista ético e estético. Um *turning point*. Assisti a uma belíssima montagem teatral de uma das obras de Guimarães Rosa: *Corpo de Baile*. Guardo o programa da peça até hoje. Era o prefácio da imersão num novo tempo. Tão ansiado, tão demorado.

Foi ainda em 1988, no segundo semestre do mestrado, que iniciei meu percurso como professor universitário. Talvez pela escassez da oferta, cursar o mestrado na USP naqueles tempos era, em termos profissionais, um privilégio sem precedentes. As portas externas abriam-se quase automaticamente. Portas que levavam a um mundo às vezes insólito, outras vezes inóspito.

Canto de sereia, uma delas abriu-se de pronto para mim: uma faculdade particular e com má fama, vim a atestar mais tarde. A bem da verdade, tratava-se de uma meticulosa linha de montagem de diplomas, não só de psicólogo, mas de tudo que se pudesse imaginar. Várias unidades espalhadas pela cidade. Uma corporação. Só no caso do curso de psicologia, uma média de dez salas de ingressantes, 100 alunos por sala. Ao final dos cinco anos obrigatórios, esse número se reduziria a uma ou duas salas, no máximo. Um lucro fabuloso mesmo assim.

Vendia-se a preços razoáveis a promessa de se tornar, algum dia, um profissional bem-sucedido a pessoas em geral muito inocentes, com uma formação inicial deveras deficitária. Trabalhadores da cidade grande, habitantes de bairros muito longínquos, eram eles enredados em uma profecia nada auto-realizadora.

Não obstante a atmosfera fabril e enganosa, pela primeira vez na vida eu estava tendo uma rotina regular de estudo. Responsável pela disciplina *métodos e técnicas de pesquisa em psicologia*, eu preparava as aulas com afinco. Os alunos me respeitavam, achavam razoável ouvir sobre as regras do método científico, o que devia lhes soar como mensagens advindas de outra galáxia.

Talvez se interessassem pelo distante mundo da pesquisa apenas por sua força de vontade, vontade de vencer na vida. Acreditavam, eles, na promessa de mudar de *status*, de galgar outro padrão salarial, de não ter mais de se submeter a chefes inescrupulosos, de nunca mais ter de tomar ônibus lotados: o sonho mais banal e concreto de grande parte dos transeuntes da metrópole. Sim, eles, os alunos, também queriam ser mais do que sobreviventes da cidade. Aqueles aspirantes a cientistas do comportamento e eu nos pertencíamos, nos assemelhávamos sobremaneira naquele momento quimérico de nossas vidas.

Além de ter sido dispensado sumariamente do quadro funcional dessa faculdade após um ano, uma vez que comecei a me pronunciar *fora de hora*, tornei-me *persona non grata* naquele lugar triste, cinza, barulhento. O primeiro incidente de uma série que se sucederia.

Enquanto eu aí lecionava, arrumei colocação semelhante em outra faculdade particular, dessa vez menos suspeita. Tratava-se de uma instituição bem menos portentosa do que a anterior, ligada a uma ordem religiosa e a um mantenedor nada escrupuloso, descobri mais tarde. Contava com poucos cursos, dentre eles o de psicologia; cinco salas ao todo, um número menor de pagantes. *Meno male*.

Lá também pude me aproximar de temas afins ao núcleo duro da psicologia, mormente das áreas de desenvolvimento e de aprendizagem. Por quatro semestres consecutivos, tive de travar contato com autores que havia conhecido de relance durante a graduação: Rogers, Skinner, Piaget, Erickson, o próprio Freud que eu supunha ser um velho compadre. Nos detalhes, eram todos ilustres desconhecidos.

A partir desse momento, comecei a ensaiar a possibilidade de me dedicar exclusivamente à docência, algo até então inimaginável. Era o que o mundo extra-uspiano me ofertava e que, de algum modo, eu estava abraçando com entusiasmo. Isso porque algo de substantivo parecia forjar-se lá, com aqueles alunos não muito diferentes dos da corporação anterior, mas também não idênticos a eles. Como eu, anos antes, eles também queriam ser diligentes caçadores de essências. E eu estava lá para ofertar rede, pistola, sedativo e algum sotaque teórico para seus respectivos safáris psi. Tudo em espécie e a granel.

Contudo, segredos não se entregam de pronto, descobri no meio do caminho. Eu teria de lhes mostrar em ato como se fazia, confiando-lhes a suposta mecânica daquele domínio. As regras do jogo daquele tipo de pensamento só se faziam evidentes no momento mesmo em que eram dispostas no tablado pedagógico. Se eu pretendesse alcançar efeitos de ressonância, teria de me oferecer em holocausto. E o fiz visceralmente, creio.

Trago desde lá a impressão de que toda intervenção docente aponta, a rigor, para um trabalho de alfabetização. Mesmo na pós-graduação, a iniciação em um determinado continente intelectivo requer, do lado dos alunos, um aprendizado pontual de leitura e de escrita e, do lado dos professores, um esforço de auto-exposição e de disponibilidade para um encontro honesto e desarmado com o outro. Senão, a experiência pedagógica

vê-se transformar rapidamente em fetiche epistemológico, atingindo, desse modo, seus estertores ético-políticos.

Assim, toda sala de aula que se preste a produzir alguma espécie de expansão recíproca deve se confundir, em alguma medida, com um laboratório de retrogeração daquele campo de pensamento particular, o que pressupõe, em igual medida, um altar de imolação daquele que por ele é responsável.

E, mais uma vez, repetia-se um efeito inusitado: aqueles candidatos a psicólogo apreciavam as horas apressadas que compartilhávamos, vibrando no diapasão de minhas idéias, de minhas arriscadas tentativas de ensinar aquilo que eu nem bem conhecia. Tanto que, mesmo após ter sido dispensado dessa faculdade, agora em razão de minha adesão a uma greve por melhores condições salariais, fui eleito paraninfo da turma de 1993, três anos após meu desligamento de lá; a única vez que isso ocorreu, por sinal.

No discurso de formatura, apesar do mal-estar da mesa diretora com minha presença nada bem-vinda, uma vez que tramitava na Justiça um processo trabalhista contra a faculdade, propus algo que se converteria no encerramento de meu doutorado.

Dizia eu, então, que professores têm em mente muito mais do que aquilo que sua profissão faculta. Ensinam não apenas aquilo que imaginam ou a que se propõem formalmente. Ou melhor, o que findam por compartilhar com seus alunos é exatamente um resíduo, um resquício de sua curiosidade ou de seu entusiasmo por determinadas idéias, com a convicção de vê-las se multiplicar, quiçá, se perpetuar. E deles, também eternos aprendizes, fica apenas uma sombra difusa, uma promessa não cumprida. Professores ensinam sim, mas uma matéria incorpórea e indelével. Ensinam uma forma muito peculiar de bem-querer: aquele pelo próprio exercício do pensar, um bem-querer intransitivo que dispensa objetos. Toda aula em que, juntos, professores e alunos entregam-se à errância e à desmesura do ato de pensar torna-se uma lição de liberdade e de solidão – todas essas propriedades de um encontro, como aquele que, por vezes, se consegue estabelecer numa sala de aula.

VAGUEAR, ENSAIAR

Em meados de 1989, prestei um concurso para o cargo de psicólogo da Escola Técnica Federal de São Paulo. Decidi fazê-lo mais por curiosidade do que por vontade deliberada. Era um certame concorrido, sonho de um contingente de ex-estudantes de

psicologia subempregados, como eu. Hordas acotovelavam-se em busca de um cargo vitalício em repartição pública, até que a aposentadoria os separasse.

Por absoluto acaso, passei em primeiro lugar. Inacreditável. E fui-me embora para uma das unidades da referida Escola, situada aos pés da Serra do Mar. De ônibus, eu descia e subia diariamente as nada românticas curvas da estrada de Santos. Sobrevivi por três meses. Não era nascido para aquilo, nem para a jornada, muito menos para a profissão.

Tomei coragem e pedi demissão. Queria prosseguir como professor, apenas. Contudo, meu acometimento a um emprego público não estava encerrado, conforme se descobriria algum tempo depois, após o mestrado ter sido concluído.

Sob o título *Os discursos da formação do psicólogo: um estudo de representações institucionais*, a dissertação foi defendida no final de 1990; fruto de um trajeto de pensamento entrecortado por renúncias e reviravoltas, precedidas de um bom tanto de ensaio e erro. Hoje, à distância, julgo o produto final com pronunciada reserva. Foi tão-somente um exercício inaugural de pesquisa, de organização de idéias e de construção de estilo.

O problema geral da pesquisa em que se baseou a dissertação era a alegação sintomática, por parte dos críticos da profissão, de insuficiência teórico-técnica dos cursos de formação em psicologia. Atribuir, de antemão, a responsabilidade do descompasso entre a oferta formativa e as demandas profissionais à (des)estruturação dos cursos era algo unânime na literatura acadêmica. Aliás, a formação universitária inicial e suas mazelas ainda despontam, na maior parte das vezes, como o grande vilão dos revezes de numerosas práticas profissionais, inclusive a docência. Equação reducionista, já que há mais mistérios entre um e outro âmbitos do que supõe nossa miopia interpretativa, ou nossa pressa denunciativa.

Longe de querer imputar *contradições*, *reificações*, *formações reativas* ou *projeções narcísicas* aos depoimentos de professores e alunos sobre a questão, o resultado da investigação redundou numa compreensão da formação universitária em psicologia como um continente que excedia a esfera pedagógico-profissionalizante, apontando para a gestação de um determinado modo de subjetivação daqueles sujeitos, intrinsecamente incompletos, vorazes, ávidos de poder/saber, clamando exatamente a supressão da insuficiência, a dissipação da exigüidade, a falta da falta.

A título de encerramento e a reboque de uma das célebres imagens de Kafka, esbocei uma analogia entre o psicólogo e o jejuador que, em tormento com sua abstinência, sonha com o paraíso; um banquete que não há.

Título de mestre debaixo do braço, demitido da faculdade particular e sem bolsa de estudos, fui bater à porta de uma universidade pública. A mesma que eu freqüentara como aluno de graduação. Não na mesma cidade, mas num campus vizinho. Também eu tentava garantir um lugar ao sol estatal, menos brutal do que aquele que havia testemunhado na esfera privada.

No início de 1991, passei no concurso público para uma vaga junto ao Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, com a tarefa de pesquisar e ministrar aulas nos cursos de licenciatura e de pedagogia que havia por lá, o que acarretaria uma alteração substancial de rota em minha carreira, uma vez que eu não mais lecionaria em cursos de psicologia. Nunca mais ofereceria redes, pistolas e sedativos para os respectivos safáris psi. Nunca mais ousaria radiografar os mistérios da alma; quiçá, apenas acolher seus sobressaltos com um mínimo de dor.

Tive, por um ano, uma rotina deveras estafante. A cidade localizava-se a 450 quilômetros da capital. Continuei residindo nesta durante o curto período em que lá lecionei. Eu viajava de ônibus toda semana, lá permanecia por três dias e voltava extenuado para casa.

O departamento ao qual eu estava ligado aí era um agregado de pessoas e de eixos teóricos bastante incongruentes e sempre em conflito. Aprendi aí a sobreviver à roda-viva das acaloradas reuniões de departamento, das deliberações burocráticas que exigiam um posicionamento coletivo, sempre marcadas por tensão. Aprendi, mais especificamente, a atribuir a essa dimensão do trabalho universitário, da qual não é possível se eximir por completo, o peso relativo que ela comporta, já que, a meu ver, o epicentro *político* da educação é uma sala de aula.

Assim, o ingresso na UNESP consistiu num batismo de fogo. E não apenas no que se refere à convivência departamental, mas também ao contato com temáticas e métodos diversos daqueles com os quais eu estava habituado. Era hora de enfrentar a educação *stricto sensu* como campo teórico e profissionalizante. Eram futuros professores que agora me espreitavam.

Do sonho clínico à escrivaninha e, agora, à concretude da sala de aula, o sotaque psi não sobreviveria por muito tempo. Mais ainda, fazia-se necessária uma guinada

radical no universo cognitivo do ex-caçador de essências, assim dimensiono o desconforto daqueles dias.

As aulas a mim atribuídas eram, em sua maioria, no período noturno: iniciação obrigatória a todo e qualquer docente de ensino público em princípio de carreira, mormente nas humanidades. Curiosamente, até hoje tenho predileção pelas noites como período de trabalho. Diferentemente das fragrâncias habituais das manhãs, o odor das salas de aula noturnas é radicalmente outro. Cheiro acre, de corpos vencidos pelo dia de trabalho, pela garra cambaleante de não sucumbir à fadiga. Cheiro plural, massivo. Cheiro agressivo às narinas desacostumadas ao trabalho pesado e incerto de forjar modos potentes de pensamento num país pobre, terceiro-mundista. Foi nessas salas que fui batizado como docente.

Entretanto, após dois semestres letivos, eu estaria de malas prontas para zarpar dali, transferindo-me para outra unidade da mesma universidade, agora *apenas* a pouco mais de 150 quilômetros da capital. Um terço da distância e do tempo de deslocamento de antes. A vida prometia; já não era sem tempo.

Novo concurso público, agora para a área de psicologia da educação do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP. Mais uma vez, eu teria como função pesquisar e ministrar aulas junto aos cursos de licenciatura e pedagogia; muitos, para todos os gostos. Havia, inclusive, dois *campi* e dois institutos na mesma cidade. O departamento era bem maior, e seus integrantes, menos revanchistas. Contudo, eu rapidamente descobriria que a nova cidade era o berço de todos os movimentos conservadores de que já se teve notícia: o integralista, o monarquista, o separatista, o maçônico etc. Uma cidade triste, retrógrada, destituída de atrativos. Um lugar fechado que nunca pretendi adentrar verdadeiramente.

Permaneci ali por exatos três anos, do início de 1992 ao início de 1995. Era tão-somente o local do ganha-pão. Contudo, não posso deixar de reconhecer que, em termos profissionais, se tratou de uma intensa convivência departamental e interdisciplinar. Pela primeira vez, eu ladeava os tais *cientistas* da educação: filósofos, historiadores, sociólogos, lingüistas, matemáticos, biólogos etc. Sem esquecer os colegas psicólogos, em relação aos quais nossos fusos intelectuais, com o tempo, revelavam-se cada vez mais irreconciliáveis.

No novo campus da UNESP, lecionei inicialmente *psicologia da educação* para alguns cursos de licenciatura; depois, *orientação vocacional* e *fundamentos*

psicológicos da orientação educacional para o curso de pedagogia, além de eu ser responsável pela supervisão dos estágios na referida área.

Começava a se esboçar um olhar mais focal, centrado nas inflexões do cotidiano escolar. Era preciso abandonar as abstrações típicas das coordenadas teóricas generalistas dos discursos psi e atentar para os clamores pontuais da vida escolar. Era hora também de mostrar a que veio a psicologia na educação. Dessa vez, eram futuros técnicos escolares que me espreitavam, alguns no ofício há bastante tempo.

Não era mais possível uma psicologia da educação *lato sensu*, no atacado. Urgia enfrentar propriamente as relações escolares; uma diferença nada sutil. A bem da verdade, pouco importava naquele momento discutir de que modo os conceitos originários do campo psicológico poderiam *qualificar* o educador, mas, antes, o que eles acarretavam no varejo das práticas escolares concretas. Menos subsídio do que prejuízo, diga-se de passagem.

De lá, trouxe a convicção política e ética de que o que importa de fato no imbróglio psicologia/educação é mais o tipo de apropriação que se faz dos regimes de verdade psi nos embates do cotidiano escolar do que a suposta imparcialidade de suas matrizes teórico-metodológicas. Mais valem seus frutos do que suas raízes, em outros termos. Frutos que não se podem colher sem o máximo de suspeição.

Ainda residindo na capital, eu deslocava-me religiosamente toda semana para o trabalho e lá permanecia por três dias. O restante da semana era dedicado ao doutorado, no qual ingressei logo após ter concluído o mestrado. Minha orientadora quis repetir a dose comigo. Fui seu primeiro orientando consecutivo como mestrando e doutorando.

Já meio abatido com a vida estafante da capital, e tendo acumulado a duras penas alguma reserva financeira, tive uma idéia que pareceu redentora naquele momento: adquirir um imóvel nas cercanias de meu local de trabalho. As condições eram propícias. O infalível sonho da casa própria havia apontado em mim também.

Convenci-me de que haveria ganhos secundários em minha mudança: economia de gastos, sossego, rotina saudável, diálogos frutíferos com a natureza, a tal qualidade de vida. Mala e cuia na mão, mudei-me de vez para lá. Escritura definitiva, eu era enfim um feliz proprietário.

Minha estada lá durou exatos nove meses. O diálogo com o mundo natural não sobreviveu uma semana. De pronto, dei-me conta do erro de ter me afastado de meu cotidiano paulistano adoravelmente estressante e ruidoso. Eu estava longe demais da civilização. E valia mais a pena arcar com o ônus do desgaste físico e financeiro do que

ter de conviver com um horizonte alheio às minhas aspirações pessoais. Qualidade de vida nada mais é do que fidelidade aos próprios desígnios, eu descobriria.

Em que pesasse minha inadequação àquela cidade, os três anos que ali permaneci mostraram-me algo que para sempre marcaria minha imersão no campo pedagógico: que certa tragicidade emanava do ofício docente. Embora sem sabê-lo com exatidão, eu começava a vivenciar a docência como uma espécie de vício pessoal, posto que sem trégua. Algo do que eu não mais conseguiria me evadir.

Todo início de ano letivo é, assim, ocasião de tormento e, ao mesmo tempo, de alguma alegria. Tormento porque a experiência anterior de nada nos serve, já que os mais novos subvertem quase tudo que supúnhamos saber sobre o ofício. Eles são transeuntes dispersos, sempre de passagem, que usurpam sem piedade o que levamos uma existência para construir. Daí, estranhamente, a sensação de alegria. Sem sabê-lo, os alunos nos condenam a ter de nos deslocar sempre e sempre. Monotonia aqui não há, tampouco pacificação do espírito.

Não obstante, quanto mais se avança na idade, menos disposição se tem a habitar o desterro que esse excêntrico vício decreta. É aí que desponta seu avesso: o hábito. Pelo fato de que a docência demanda uma vitalidade constante, muitos tombam pelo caminho, ludibriados pela promessa de uma existência rotineira e cumulativa em sala de aula, quando tudo o que ela requer são extravagâncias. Ideal se fosse uma ocupação intermitente, da qual se pudesse sair e a ela retornar mais tarde, apenas quando tomado por alguma inspiração criadora. Não o é, entretanto. Seus ditames circunscrevem-se a um trabalho vigilante e implacável de experimentação de modos inusitados de pensamento e de ação em sala de aula. Um trabalho que principia e, tantas vezes, se encerra naqueles que, por pura entrega, se incumbem de estranhar as coisas do mundo, deste pobre mundo.

Esses poucos professores encarnam o ofício no limite da vulnerabilidade que lhe é inerente, e vão angariando, no passo arrastado dos dias, algum sentido instável para suas vidas solitárias, desgarradas, incertas. Porque desabituados à penúria deste mundo, recusam-se a se alimentar das migalhas que lhes oferecem estes tempos esquálidos que não mais se encantam ou se comovem com aquelas idéias dignas de serem levadas adiante pelas novas gerações, por meio das quais teriam a oportunidade de conquistarem a própria experiência do presente. Dificilmente o farão, admitamos. Aqui e acolá, algum alento há, mas quase sempre em estado germinal, e logo em dissipação.

Tais professores, raríssimos, são párias desses dias tão instantâneos quanto dissolutos que chamamos de *presente*. Artistas, a rigor, não da fome, mas da exuberância, eles terão de se haver com os espaços vazios, surdos-mudos, infinitamente brancos. A aula sempre como ato limítrofe entre a violência e a celebração. Um ato feito a navalhadas. E isso foi o teatro que me ensinou.

Certa feita, o acaso colocou-me frente a frente com um acontecimento ímpar: *Dias felizes*, de Samuel Beckett. Um espetáculo sem igual. Outro *turning point*.

Enterrada em um monte de areia, apenas cabeça e braços para fora, a personagem vê a vida passar, a morte chegar, rememorando o contentamento dos dias vividos. Uma elegia à vida em pleno coração do deserto.

Um palco, um texto, um ator e sua platéia: eis os quatro elementos-síntese da experiência fantástica de abrigar a passagem do tempo na própria carne, nutrindo-se apenas de suas intermitências. Um tablado, outro texto, um professor e seus alunos. E quem há de duvidar que ambas as práticas se assemelham, pelo menos no que se refere à solidão de seus protagonistas, permeada de sofreguidão e, às vezes, de capitulação ao improvável outro?

O que têm em comum é a entrega despudorada à sucessão de minúsculos acontecimentos que interceptam suas trajetórias na imensidão e no ermo. Acontecimentos insólitos, inéditos. A vida em estado bruto.

Não se poderá existir no plano ético-intelectivo, portanto, sem uma trilha aberta por um professor, suas pegadas, mais especificamente. Os acentos, os destaques, as pausas, os silêncios: efeitos da atualização do *modus operandi* do pensamento em jogo, ditado por um misto indissociável de arrebatamento e de delicadeza.

Só muito mais tarde, no entanto, eu entenderia que determinados ex-alunos, alguns poucos apenas, continuam tendo uma estranha ascendência sobre seus ex-professores, já que eles, e só eles, são testemunhas e, às vezes, cúmplices de uma existência exposta ao limite do absurdo em sala de aula; uma exposição cujo despudor, por mais intenso que seja, não consegue evitar certa tragicidade aí imanente: entre professor e aluno, há sempre algo a mais a ser dito. E não o será.

ENVEREDAR, EXPANDIR

Alçar tal perspectiva acerca do trabalho docente exigiu um percurso sinuoso, nômade. Mas, sem dúvida, devo-lhe em boa parte à experiência de manufatura da tese de doutorado. Intitulada *Relação professor-aluno: uma leitura institucional*, foi defendida em meados de 1995, novamente junto ao Instituto de Psicologia da USP.

O trabalho de investigação envolveu entrevistas com 32 docentes e alunos de diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior) e contextos (público e privado). A intenção principal era promover uma leitura das relações entre agentes e clientela escolares, atentando para os contornos discursivos que investiam a relação professor-aluno. De modo mais geral, o intuito da pesquisa foi o de circunscrever algumas inflexões do cotidiano escolar contemporâneo, segundo seus próprios protagonistas.

Tratou-se de uma opção teórico-metodológica que privilegiava as temáticas factuais que permeavam o dia-a-dia escolar, e não as que *deveriam* fazê-lo, como rezavam as cartilhas da pesquisa-padrão em psicologia e educação. Interessava-me um enfrentamento analítico de outra ordem, com vistas a certa visibilidade analítica sobre as práticas escolares a partir do seu próprio cotidiano. Foi o que ambicionei face aos textos teóricos e aos depoimentos dedicados à relação professor-aluno. Urgia estranhar conformidades, desafiar lugares comuns, forjar horizontes discursivos outros.

O estudo me possibilitou concluir que as práticas escolares analisadas comportavam – não sem um ininterrupto estado de tensão e embates de diferentes ordens – um complexo jogo de forças ativas e reativas com vistas à moralização da conduta alheia, restringindo-se no mais das vezes ao ensejo de aperfeiçoamento e/ou redenção da condição humana, esta encarnada na figura claudicante do alunado *desviante*, *anômalo* ou *disfuncional*.

Após os devidos ajustes, a tese foi transformada, em 1996, no livro *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*, tendo atingido sua quarta edição alguns anos depois. A publicação foi indicada para vários concursos junto às redes públicas de ensino. Uma grata surpresa. Imerecida, talvez.

Estava eu ligado há poucos meses à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) quando a tese foi defendida. Nela ingressei no início do primeiro semestre letivo de 1995, por meio de concurso público para uma vaga como substituto de uma docente afastada.

Intercambiar um cargo estável na UNESP pelo posto de substituto na USP foi algo temeroso. Ademais, o processo seletivo foi bastante concorrido, uma vez que se exigia apenas a titulação de licenciado. Passei na prova escrita e dirigi-me à prova didática. O tema sorteado não poderia ter sido mais genérico: *relações entre psicologia e pedagogia*. Azarão ou ainda tributário da sorte de principiante que eu já não era, passei em primeiro lugar.

O ingresso na rotina de trabalho da FEUSP foi marcado por ininterruptos ritos de iniciação. Eu era um forasteiro e os futuros colegas me eram incógnitos, já que minha formação não ocorrera na área educacional. Foi preciso conhecê-los um a um. No caso da própria área que me acolhia, em particular, houve surpresas incríveis, em todos os sentidos.

No final de 1996, novo concurso. Candidato único, eu enfrentava pela segunda vez um processo seletivo para a mesma vaga já ocupada por mim. Tratava-se de mudar a nomenclatura funcional: de *substituto* eu passaria a ser *contratado* para uma vaga própria. Haveria mais tarde, em 2000, um terceiro concurso nas mesmas condições, dessa vez para o posto de *efetivo*.

O ponto sorteado para a prova didática em 1996 foi algo genérico como *infância, adolescência e sociedade*. Intangível, a não ser por um recorte bem delimitado. Escolhi *A terceira margem do rio*, do velho Guimarães, como disparador das discussões Uma aula-navalhada era o que eu queria.

Tomei a narrativa do menino que vê o pai partir para o rio, numa pequena canoa, para não mais retornar. A história de uma vida de espera e de acontecimentos. Valendo-me da imagem do rio como o curso mesmo da vida, encerrei a aula propondo que, a depender dos teóricos desenvolvimentistas, a apreensão da existência poderia ser resumida a uma transposição de margens, e que, no rio de Guimarães, ao contrário, não se chega a lugar nenhum. Nele, a vida não insinua nem princípios nem fins. O rio dos tempos não se atravessa; chega-se à terceira margem, e só.

Alguns membros da banca, suponho, sequer compreenderam minha estratégia. Ou, se compreenderam, desconfiaram da suposta ousadia ou da descarada pretensão. Eu havia de ser mais *científico*, afiliar-me inequivocamente a uma corrente teórica, se possível ser um comentador diligente de um autor do *mainstream* psico-pedagógico. Não o fui. Jamais desejei sê-lo. Passei no concurso mesmo assim, com notas díspares doadas pelos cinco integrantes da banca e com minha navalha no bolso.

Eu era então um postulante ao cargo de docente-pesquisador na área de psicologia da educação do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da

Educação da FEUSP, onde permaneço alocado há uma década e meia. Trata-se de quase três quartos de minha trajetória profissional e de um terço de minha idade.

Sem sombra de dúvida, a transferência à FEUSP firmou-se como o marco divisório de meu itinerário não apenas profissional, mas também pessoal. As atividades ali desenvolvidas vêm tentando responder, na medida do possível, a um complexo quadro de habilidades que certamente não são – e talvez nunca sejam – levadas a cabo em definitivo, posto que, além de múltiplas e heterogêneas, são, em certa medida, concorrentes.

Dos docentes das USP em regime de dedicação exclusiva é exigido um traçado polivalente: docência de graduação e de pós-graduação (às vezes, de especialização); pesquisa; prestação de serviços; publicação; gestão da universidade; orientação de trabalhos de pós-graduação; julgamento de trabalhos acadêmicos, participação em eventos de diferentes naturezas etc.

É certo, contudo, que, para cada uma dessas tarefas, destrezas específicas são requeridas e nem sempre efetivadas extensa ou integralmente, quer por impossibilidade real de tempo, quer por limitação pessoal. Destrezas que, sem dúvida, requerem destacadas tenacidade e racionalização dos esforços na vivência profissional, a despeito do excesso que lhes é inerente. É o que tenho tentado cumprir, apesar das inconstâncias e, de algum modo, das inevitáveis lacunas.

Some-se a isso o fato de que, além de tais atribuições imediatamente previstas, dos docentes universitários é esperado o cumprimento de um intrincado dever social e político que, amiúde, as condições conjunturais findam por nublar quase completamente: ser um *pensador* do presente.

No caso da educação, é patente a demanda (legítima, sem dúvida, mas quase sempre impraticável) de que novos caminhos sejam deflagrados, desde a universidade, para as práticas educativas em curso, em especial dos ensinos fundamental e médio. Uma demanda acirrada de redimir a escolarização fundamental de suas agruras constitutivas a partir de seu exterior. Uma demanda arriscada e fadada ao fracasso, na maioria das vezes.

Demanda impraticável não é sinônimo, contudo, de esforço irrealizável. Queiramos ou não, torna-se inevitável, mais cedo ou mais tarde, certa acareação entre o mundo das idéias pedagógicas e a empiria escolar, tratando-se de um patamar do trabalho universitário a que pouquíssimos docentes-pesquisadores conseguem aceder. Uma conquista que não depende exclusivamente da boa vontade dos acadêmicos, mas, dentre outros fatores, do seu grau de afinação em relação aos clamores concretos das

práticas escolares. Ou o contrário absoluto disso, quando se trata de ultrapassar as demandas de época em favor de novas possibilidades de pensar e de agir.

Premido por tal encruzilhada, tenho tentado oferecer seja à universidade, de modo imediato, seja ao ensino básico, de modo ulterior, uma contribuição centrada em diferentes frentes de atuação. Dentre elas, a sala de aula sempre foi aquela que mais capturou minha atenção, posto que a formação de professores é uma das questões mais marcantes em meu itinerário profissional. Mas, sem dúvida, é o trabalho de escrita que mais tem me inquietado e absorvido nos últimos anos. Também o trabalho de orientação de doutorandos, de mestrandos e de alunos de iniciação científica, associado às atividades de pesquisa, é um sorvedouro de energia que se converte em fonte de conquistas indeléveis. Há ainda os múltiplos trabalhos reunidos sob a rubrica de burocrático-administrativos, o que inclui uma gama de atividades díspares e inquietantes. Incluam-se, dentre elas, aquelas ações relacionadas genericamente à prestação de serviços. A seguir, algumas considerações sobre cada um desses itens.

DUELAR, COADJUVAR

Não sem expectativa e certo embaraço pisei pela primeira vez numa sala de aula da FEUSP. Primeiro semestre de 1995, curso de licenciatura, período noturno, sala lotada, um mês de atraso do começo das aulas. Eu era enfim um professor da grande USP; tudo parecia excessivamente desproporcional e enigmático.

Na primeira aula, o primeiro estranhamento: o intenso tráfego dos alunos. A aula deveria estender-se ininterruptamente das 19h30min às 22h30min. Eram quase 21h e ainda havia alunos chegando, o que fazia com que tivéssemos de nos reapresentar um ao outro várias vezes. Pronunciei-me sobre o fato. Um aluno responde: “não se importe com isso, professor; aqui, quando o último chega, o primeiro começa a ir embora”. Um choque que nunca fui capaz de superar por completo. Propus então que em minha disciplina as coisas seriam diferentes, que algumas condições básicas deveriam ser atendidas: pontualidade, presença e leitura; o resto seria comigo. Que arregaçássemos as mangas. Outro choque.

De imediato, foi-me lembrado o *direito* aos 25% de faltas. Até hoje, debato-me contra a idéia das ausências como uma prerrogativa legal. Uma suposta benesse, deturpadora do espírito republicano que deveria imbuir as práticas escolares brasileiras.

Além disso, desconheço outro âmbito institucional que congrega tão candidamente a idéia de que um quarto de sua existência possa ser sequer vivido.

Propus-lhes, além disso, que o absenteísmo apresentava-se como a porta de entrada de todos os outros desacertos da educação nacional. Ou melhor, ele é seu prenúncio. Naquele momento, eu já começava a conjecturar algo que viria a se consumar mais tarde: naquela mesma sala de aula, onde se pretendia formar professores, residia tudo aquilo de que se alegava padecer nos ensinos médio e fundamental, destinação imediata dos futuros licenciados, alguns já em exercício.

De fato, não se tratava, nem de longe, da fina flor da universidade brasileira que eu imaginara antes, os poucos que haviam suplantado o vestibular mais concorrido do país. Eram tão-somente alunos, idênticos aos tantos outros com que eu havia deparado vida afora. Absolutamente nada os diferia, nem os diferiria.

Fruto de minha ingenuidade ou de minha amnésia, uma vez que eu estava encerrando meu doutorado sobre o assunto, novo estranhamento tomou lugar por ocasião da definição dos deveres comuns. Minha justificativa habitual, inclusive nos dias de hoje, era a de que eles não confiassem a tradução das coordenadas conceituais apenas a mim. Era imprescindível que eles entrassem em contato com os textos originais e, concomitantemente, com minha apropriação deles, fragmentária e descontínua por certo. Concordância unânime.

Solicitei, em seguida, que algum tipo de registro escrito fosse fornecido, com o intuito de transformar o trabalho de leitura numa oportunidade de organização propriamente das idéias, dos conceitos, das impressões pessoais. Discordância unânime.

Impasse criado, descobri mais tarde que o malogro inicial de minhas intenções devia-se, em grande parte, à própria nebulosidade que sobrepaira a formação de professores na FEUSP. Um trabalho que exige, ao mesmo tempo, obstinação e cuidado, e que não encontra senão percalços, encruzilhadas, interrogações permanentes, sobre as quais é preciso ter algum domínio, mesmo que cambaleante. É o que fui adquirindo com o passar dos anos, creio.

Passadas mais de duas décadas de exercício docente, duração semelhante ao tempo de vida da maioria de meus alunos, a cada novo semestre letivo arrefece-se a prontidão para que meu espírito esteja a postos, para que ele entre em formação.

No outro extremo, os mais novos, alheios a tudo, continuam a brotar do chão com uma força descomunal. Quererão, de modo compulsivamente idêntico, embater-se comigo, me tomando como bicho excêntrico que será preciso domesticar a todo custo,

às vezes exterminar. O bicho acuado lutará por alguma sobrevida, então. E, com algum sucesso, uma dignidade discreta lhe será permitida.

Se quiser usufruir da sobrevida que se lhe oferece, terá de se embrenhar no deserto do encontro com uma centena de corpos jovens à espera de pouco, quase nada. Digladiar sem trégua contra o esvaziamento ético-estético das salas de aula tornar-se-á, assim, uma questão de vida ou morte. E nada se poderá esperar dos parceiros, já que se trata de uma entrega inútil e despropositada, a fundo perdido. Cumplicidade intermitente apenas, na melhor hipótese.

Daí o caráter irredutivelmente voluptuoso de uma vida docente, porque sempre em estado de calamidade ou iminente capitulação, em relação às quais só há uma saída: o inquebrantável desassossego convertido em coragem de mudar. Eis aqui a medida única da liberdade de um professor.

Mas nem só de astúcia e desapego vive-se a rotina de uma sala de aula. Há momentos trevosos, quando escasseia o fôlego, quando a espessura do encontro é ofuscada pelo desalento, quando os sobressaltos convertem-se em exasperação, quando o acaso resolve nos chicotear, fazendo-nos provar seu fel.

Testemunhei e continuo testemunhando alguns momentos semelhantes a esses em minha trajetória letiva, momentos em que a confiança em relação à potência dos encontros é eclipsada pela espera de um porvir minguado ou pelo esgotamento causado pelo ido. Fardo do envelhecimento, cujos primeiros indícios se alastram em mim.

Na última década e meia, junto à FEUSP, travei contato com milhares de alunos. Nos cursos de graduação, 42 turmas, 60 alunos cada. Na pós-graduação, oito turmas. O número desproporcional das últimas em relação às primeiras deve-se à prioridade dos encargos na FEUSP junto à graduação e, sobretudo, às dificuldades históricas que a instituição enfrenta quanto à reposição dos quadros docentes; saga conhecida por todas as unidades ligadas às humanidades e, em particular, às licenciaturas, explicitamente relegadas ao segundo plano pelos órgãos centrais da Universidade, estes mais interessados na pesquisa aplicada e nos insumos financeiros daí decorrentes do que na formação de pessoal docente para a escola básica.

Some-se a isso uma última e amarga constatação acerca do trabalho universitário na esfera pública: a de que, como funcionários estatais, os professores vêm se transformando nos últimos tempos em serviçais do mercado ou, mais precisamente, em provedores de mão-de-obra qualificada para o universo empresarial, quando era de se

esperar que, por força de suas atribuições, eles tomassem para si o papel de guardiões do bem comum.

Daí o sentimento de desilusão, quando não de impotência, ante a apropriação privatizante dos serviços e recursos públicos – uma espécie de pilhagem branda, ulterior e, por isso, mais insidiosa. Uma espoliação na surdina e fora de controle.

No caso da formação de professores, a prova cabal de tal estado de coisas reside no fato de que a rede privada de ensino converteu-se na destinação quase exclusiva dos egressos das universidades públicas, ao passo que a imensa maioria daqueles que se encaminham à rede pública é oriunda das faculdades privadas, cuja lógica mercantilista das práticas de formação, salvo raríssimas exceções, é alheia aos interesses comuns.

Alguém diria: tudo poderia ser explicado pela oferta de melhores condições de trabalho na esfera particular. Poder-se-ia replicar, então, que a superação do disparate privatista na educação contemporânea exigiria não apenas uma remuneração mais condizente (alguns diriam, competitiva) dos profissionais do setor público, mas também uma retomada aguerrida dos ideais republicanos que parecem se dissipar pouco a pouco do horizonte educacional, também e principalmente da formação de professores.

Competiria, pois, à universidade pública uma atitude mais corajosa em relação ao que atualmente se pensa e se faz em suas práticas-irmãs na esfera básica. É o que, de algum modo, boa parte dos trabalhos de pesquisa que venho orientando tenta problematizar ou, ao menos, tangenciar analiticamente.

No espaço de tempo em que venho atuando como orientador de trabalhos de pesquisa junto à FEUSP, tive a oportunidade de acompanhar a realização de três teses de doutorado, de 17 dissertações de mestrado, de três pesquisas de iniciação científica e de uma monografia de especialização.

Um olhar mais atento aos trabalhos finalizados permitiria reconhecer uma nítida guinada teórico-metodológica a partir dos trabalhos defendidos de 2005 em diante. Antes circunscritas ao domínio da psicologia institucional, as pesquisas começam a operar segundo uma mirada propriamente foucaultiana sobre determinadas problemáticas educacionais, fossem elas clássicas, como a avaliação, a administração escolar, a formação docente, o aluno-problema etc., fossem elas específicas, como os modos alternativos de pensamento e de escrita, as punições dos agentes escolares, a modernidade religiosa, a biopolitização educacional. Destaque também para o diálogo com a filosofia da diferença de Deleuze-Guattari.

Tais recortes temático-conceituais fazem eco nos trabalhos em andamento: quatro de doutorado, cinco de mestrado e um de iniciação científica.

O conjunto das pesquisas, que me parecer, é um alentado quadro analítico dos processos de governamentalização em curso na atualidade educacional, por meio do qual são desdobradas as racionalidades políticas, administrativas, jurídicas, lingüísticas, filosóficas, artísticas, religiosas e, sobretudo, psicológicas que estão em circulação nas práticas educacionais atuais.

Trata-se do resultado da consolidação de uma frente de trabalho em torno do pensamento foucaultiano na educação junto à FEUSP, sob minha responsabilidade. Iniciativa lastreada pela realização de encontros sistemáticos de estudo e de orientação realizados junto aos orientandos e demais interessados desde meu ingresso na pós-graduação. Atividade impreterível, por meio da qual se inauguram laços de confiança e de solidariedade entre seus integrantes, laços que, às vezes, se prolongam por uma vida. É o que tenho provado com alguns ex-orientandos.

Sua companhia intelectual e sua lealdade afetiva, mesmo depois de encerrada a estada institucional, se me afiguram como as mais refinadas conquistas de meu trabalho; algo que pude testemunhar em alguns casos, não na maioria. Tal infortúnio remete a uma hipótese sombria acerca do trabalho de orientação que, às vezes, não consigo evitar: a de que todo meu empenho como orientador se resume a uma singela linha nos agradecimentos iniciais dos textos. É o preço de não fomentar descendência de nenhuma ordem, o custo de operar, no limite, como um disparador do movimento alheio.

Em apenas cinco oportunidades (três delas em curso), tive a chance de dar prosseguimento, no doutorado, aos trabalhos iniciados no mestrado; às vezes com alunos com quem comecei a ter contato ainda nas salas de aula da graduação.

Uma situação específica me é motivo de regozijo: recentemente, uma delas tornou-se colega de departamento, atuando na mesma área. Uma parceira em vários projetos, uma companhia indispensável na aridez de minha solidão institucional na FEUSP, apenas às vezes abrandada por alguns colegas.

Com efeito, o desinteresse de parte significativa dos ex-mestrandos em dar continuidade aos estudos me obriga a ponderar sobre os limites da vinculação com meus orientandos. Uma relação delicada e sempre misteriosa, porque atravessada por uma incessante novidade, cujo manejo definitivamente não prevê competências estabelecidas

de antemão. Constrói-se um campo de afetação mútua que, às vezes, pode mudar rotas para sempre; outras vezes, pode restringir-se à obtenção de um diploma.

Daí um predicado que, a duras penas, aprendi a cultivar, ainda que não completamente: a paciência. De uma intenção nebulosa e quase sempre majestosa à construção de um produto final em geral rigoroso e nunca aquém das possibilidades textuais que um trabalho acadêmico oferece, o processo de orientação demanda um posicionamento inequívoco: da renúncia ao ritmo quase fabril de minhas exigências à contemplação da lenta criação alheia. Exercício artesanal que exige mais uma aposta cega na potencialidade do outro do que minha ingerência direta. Encorajamento para pensar diferente do que se pensa, tão-somente.

No passar dos anos, redescubro recorrentemente que meu papel como orientador, além de guardião da entrada e da saída do arcabouço teórico-metodológico foucaultiano (um leão-de-chácara, alguns orientandos diriam), é o de um *sherlock* do estilo alheio. Uma vez adquirido o modo próprio e intransferível da escrita, o texto encontra sua fluência, sua mais perfeita consecução. É hora, então, da despedida.

De modo mais geral, o impacto em mim do produto final dos trabalhos é a firme convicção de que se ergue diante de mim, de maneira quase sempre abrupta, uma geração de pensadores autônomos; profissionais da educação esforçadíssimos, alguns brilhantes, que, não raras vezes, acumulam a pós-graduação com jornadas de trabalho de 40 horas semanais, às vezes mais.

Brava gente, marcada menos por uma ambição carreirista do que pela ânsia e pela coragem de pensar diferente e, então, diferente do diferente. Gente que me ultrapassa intelectualmente sem pedir licença e que, por isso, me proporciona pasmo, admiração e alegria. Gente cujos gestos entre si e comigo são marcados por um misto indissociável de atenção e de delicadeza. Gente que, procedendo assim, me ensina a me apaziguar com os limites e as agruras de meu posto.

Temos o costume, sempre que possível, de festejar e de trocar presentes. Ocasiões memoráveis. Juntos e ébrios, encontramos um excedente de alegria nas piadas entre eles e deles em relação a mim, principalmente quando, em rede, vão à forra, zombando de minhas excentricidades, do acirrado mau-humor e das cobranças desmedidas no decorrer do ano. Pacifico-me então, pois compreendo que fui compreendido.

PERSCRUTAR, COLIGIR

No início de 2009, fui contemplado com uma bolsa de produtividade em pesquisa pelo CNPq. Uma surpresa e tanto.

Marinheiro de primeira viagem nesse tipo de pleito, propus um projeto ambicioso, além de intrincado, a ser desdobrado em duas etapas complementares, nos próximos dois triênios. Intitulado *Dos processos de governamentalização escolar contemporâneos: uma análise das teses e dissertações sobre (in)disciplina escolar (1987-2006)*, o estudo propõe-se a cartografar a emergência da temática disciplinar no universo acadêmico em educação e, de modo incidental, em outras áreas correlatas. Para tanto, foram selecionados 99 trabalhos que compõem senão a totalidade, ao menos a maioria absoluta das pesquisas brasileiras sobre a temática; além, é claro, daquelas produções conhecidas por outros veículos de divulgação, mormente livros e artigos.

É necessário distinguir, contudo, a proposta desse estudo daquelas investigações voltadas ao estado da arte de tal ou qual tema. Não se trata, aqui, de se valer das teses e dissertações com o propósito de categorizar e/ou ajuizar determinadas tendências epistemológicas na produção acadêmica sobre a temática, assim como usualmente o fazem os estudos que se debruçam sobre determinado universo bibliográfico. O objeto do estudo é, precisamente, a governamentalização aí em voga.

Daí não ser de interesse nem teórico, nem metodológico perseguir uma contextualização supostamente globalizante e generalizável da (in)disciplina nas pesquisas acadêmicas, mas, por meio delas, operar certa desnaturalização dos regimes de saber/poder em circulação no quadrante escolar. Tal propósito remete a um longo percurso investigativo, iniciado logo após a pesquisa de doutorado.

Em 1999, finalizei o trabalho de pesquisa intitulado *Relação professor-aluno e formação pedagógica: da psicologia institucional à educação*, em que foram analisados os depoimentos de 12 recém-egressos dos cursos de licenciatura da USP, docentes do ensino básico atuantes em escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo.

Procedeu-se a uma leitura institucional das práticas sob a égide das licenciaturas que buscou localizar a multidimensionalidade dos elementos e relações implicados neste tipo de fazer específico: da formação pedagógica à atuação docente. O alvo teórico-metodológico foi o da análise das representações discursivas dos sujeitos acerca das relações que viviam como professores e as que tinham vivido como alunos.

De algum modo, tratava-se de conhecer em seus pormenores o que se passava naquele espaço ao que eu ainda estava me acomodando: a FEUSP.

E, mais uma vez, tal como na pesquisa de mestrado, os resultados apontavam descontinuidade, incongruência, desarticulação, anacronismo, insuficiência, desconforto, insatisfação, abandono etc. quanto à capacitação profissional. Tratava-se de um contraste acentuado entre o que se testemunhou na formação e o que se passava a vivenciar no chão da sala de aula, esta marcada mais por um sem-número de pequenos embates de ordem normativa do que pelos olhares hermenêuticos ou abstracionistas com os quais se teve contato durante a formação pedagógica.

Se se quisesse compreender como se desdobra uma vida docente, era à dimensão fática do cotidiano escolar que se deveria reportar em primeira mão. Foi o que me legaram os depoimentos dessa primeira pesquisa levada a cabo junto à FEUSP.

Grande parte do que pude pensar sobre isso está compilada no livro *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*, publicado em 2000.

De fato, a normatividade nas relações escolares se impôs, desde aí, como o núcleo duro de minha trajetória investigativa, o que, no entanto, a partir do encontro sistemático com as proposições foucaultianas, se viu converter numa porta de entrada para o enfrentamento analítico da governamentalidade escolar contemporânea. Um deslocamento fundamental para a compreensão da (in)disciplina como estratégia de governamento do alunado na atualidade pedagógica.

A título de aprofundamento de tal hipótese analítica, realizei posteriormente uma investigação sobre as ocorrências disciplinares – leia-se, a gama de ocasiões que, por uma ou outra razão, envolveram transgressões explícitas da ordem escolar e que demandaram a intervenção das autoridades técnico-pedagógicas – do ensino médio de uma escola pública situada num bairro de classe média da cidade de São Paulo, durante um ano letivo (2003).

Os resultados da investigação revelaram-se surpreendentes, visto que apontaram para um cotidiano institucional pontilhado, e jamais sobredeterminado, por pequenos delitos, mormente contra as normas escolares *stricto sensu*, que em nada se assemelhavam à imagem hiperbólica que comumente se guarda de um interior escolar ora desordenado, ora violento. Assim, pôde-se concluir que o cotidiano da escola pesquisada era modelo de logro da ordem disciplinar clássica, sem que isso significasse que as relações entre os agentes escolares e o alunado fossem marcadas por harmonia, extensão e compasso.

O trabalho de pesquisa estendeu-se, posteriormente, aos quatro anos subseqüentes, cujos dados ainda se encontram em análise. O trabalho, agora de caráter longitudinal, intitula-se *A (contra)normatividade do cotidiano escolar: um estudo sobre ocorrências disciplinares de uma escola de ensino médio*.

Entre 2004 e 2007, outra frente de investigação foi também levada a cabo, agora em parceria com duas colegas de área e de orientação teórico-medotológica diversa da minha. O intuito principal da iniciativa era o de criar um campo de diálogo interdisciplinar, mormente com a abordagem histórico-cultural em psicologia, focalizando depoimentos autobiográficos de adultos de acordo com três diferentes dimensões, antevistas no título geral do projeto: *Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade*. A mim coube a última perspectiva.

Tratou-se aí de compreender as narrativas autobiográficas como uma espécie de dispositivo sócio-cultural de ordenamento subjetivo da sucessão de experiências pessoais conformadas por acontecimentos aleatórios, episódicos, indeterminados e, sobretudo, significados não mais de modo coletivo ou público.

Os resultados da pesquisa foram instigantes e animadores. Embora parciais, eles foram publicados em dois artigos, um de livro, outro de periódico. Três projetos de iniciação científica por mim orientados estiveram atrelados a tal projeto.

Recuando no tempo, em 2003 foi concluído o projeto *Ética e cotidiano escolar: a participação democrática em pauta*, a título de pós-doutoramento junto à Universidade de Barcelona, com financiamento da FAPESP. Os resultados da investigação aí levada a cabo encontram-se parcialmente publicados no livro *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*, publicado no mesmo ano.

Em seu prefácio, dizíamos que, pelo fato de ter elegido as novas gerações como alvo de seu trabalho, o educador também elegeu – ainda que irrefletidamente − a expansão da vida como tarefa ético-política, tarefa muitas vezes eclipsada no cotidiano escolar. E o que chamamos de *indisciplina* é uma dessas ocasiões pantanosas.

Para justificar tal argumento, tomei de empréstimo uma passagem de *Grande sertão: veredas*, em que o narrador debate com seu interlocutor o porquê de, num mesmo chão, brotarem a mandioca que se come sem nenhum mal, e a brava, que mata; ambas com idêntico aspecto. Além disso, indaga Riobaldo o que faria a primeira se tornar venenosa e a segunda, doce.

As mandiocas de Guimarães poderiam, num esforço analógico, ser interpretadas como as possibilidades mesmas de habitar o mundo. Num instante se é mandioca amarga e peçonhenta; no outro, mandioca mansa e boa de comer. E vice-versa. Uma estranheza sem razão, um segredo a esmo do viver: ontem mandioca doce, hoje mandioca brava, amanhã mandioca doce de novo. Ora, se não há no reino das mandiocas uma natureza perene, o mesmo deve acontecer com a aventura humana. Daí ser o que todos somos: movimento, transformação, impermanência.

Imbuído de tal perspectiva, me propus a realizar uma abordagem crítica da questão disciplinar, obstinado que eu estava à época em me contrapor a uma espécie de colonização psico-moralizante da temática em curso não apenas nas práticas concretas, mas também em algumas publicações que começavam a despontar no cenário editorial brasileiro. Todas elas *bestsellers*.

O livro de 2003 é também o saldo mais evidente do estágio pós-doutoral que realizei na Espanha; este, devo reconhecer, consistiu numa experiência singular, embora mais de caráter pessoal do que acadêmico, já que sem maiores repercussões em meu percurso de idéias; ou o inverso absoluto. Explico-me. O interesse à época era o de me aproximar teoricamente da *educação em valores*, campo de estudos de meu orientador espanhol. Hoje tenho reservas de diferentes ordens em relação a esse tipo de enfrentamento teórico-metodológico da seara educacional. A bem da verdade, passei a entender que, do ponto de vista conceitual e, sobretudo, político, urge combater sem trégua tudo aquilo que se apresenta como redentor dos fazeres escolares, tanto mais as iniciativas difusas em torno do governamento psico-pedagogizante travestidas em educação moral ou, em sua versão mais *up to date*, em ensino de ética. Foucault se horrorizaria com isso tudo.

Pois bem, do ponto de vista metodológico, meu traçado investigativo decretou algo hoje imperativo a mim: o trabalho de pesquisa se fortalece na medida em que possa implicar redes, somar esforços, fundir-se ao comum. Seja na companhia de colegas, seja pela via do grupo de orientandos ou ainda por meio da escrita co-autoral que venho praticando mais e mais nos últimos tempos, trata-se da capacidade de operar juntos e em ato. O pensamento como encontro, em suma. Em tempo, um caminho sem volta.

Daí a decisão de constituir um grupo de pesquisa institucional junto com outras três colegas da FEUSP também interessadas no pensamento foucaultiano. Cadastrado desde 2008 junto ao CNPq sob o título *Coletivo de pesquisadores sobre educação e*

relações de poder, ele conta hoje com 40 integrantes, incluindo os quatro pesquisadores principais, dentre os quais figuro como o líder.

O grupo está subdividido em quatro linhas de pesquisa articuladas: *Educação, poder e resistência*; *Governamentalidade, história da educação e práticas escolares*; *Pensamento, modos de subjetivação e educação*; e *Governamentalidade, ética e educação*. A última é de minha responsabilidade exclusiva.

Seu objetivo: a problematização extensiva dos processos de governamentalização educacional e, em particular, dos processos de subjetivação aí sediados, por meio do desdobramento de determinados modos de funcionamento das práticas escolares contemporâneas, segundo dois aportes complementares: de um lado, as configurações inéditas dos modos de governamento das vidas escolares e, de outro, o necessário enfrentamento ético de tais processos.

TOMAR PARTE, FAZER FUNCIONAR

É lugar comum, entre os docentes das universidades estatais, alegar que as atividades de cunho burocrático-administrativos constituem o calcanhar de Aquiles da função. E o são, sem dúvida. Mas são também o preço que se paga por habitar uma universidade auto-sustentável, em termos políticos. Trata-se, assim, de um quinhão de autonomia do qual não se pode abrir mão. Uma exigência irrecusável do ponto de vista democrático, enfim.

No período de tempo em que estou ligado à FEUSP, participei de toda sorte de órgãos e comissões como representante de minha categoria funcional, de meu departamento ou mesmo da unidade. Dentre elas: a Congregação; o Conselho Departamental; o Conselho da Escola de Aplicação (EA) da FEUSP e também seu recém-instituído Conselho Gestor; as Comissões de Pós-Graduação, de Graduação, de Pesquisa, de Publicações, de Publicações Internas, de Coordenação do Curso de Licenciatura da unidade, além de outras comissões de trabalho pontuais.

Por duas vezes (1996 e 2008) fui coordenador da área de psicologia de educação de meu departamento; outra vez (2004), da área temática de psicologia e educação, agora junto ao Programa de Pós-Graduação da casa.

Muito poderia ser dito sobre cada uma dessas atividades, principalmente no que se refere ao convívio institucional com os colegas; enobrecedor, algumas vezes; exasperante, outras. Restrinjo-me à participação em três delas:

– a Comissão de Publicações, entre os anos 1997 e 2003;

– o Curso de Especialização *Escolarização e Diversidade*, oferecido entre 2005 e 2006; e

– o Conselho Gestor da Escola de Aplicação da FEUSP, de 2008 aos dias atuais.

No primeiro caso, a Comissão de Publicações da FEUSP é responsável pela editoração de *Educação e Pesquisa*, hoje um dos periódicos de nível internacional na área, com avaliação máxima das agências de fomento. Mas nem sempre o foi assim.

A partir da posse de uma nova gestão da Comissão em 1998 (fui o único do grupo anterior a nela permanecer), a revista tomou novos caminhos, sofrendo uma profunda reestruturação editorial, desde o título, passando por novos formato e projeto gráfico, até a ênfase temática, com o fito de se adequar aos padrões de qualidade emergentes à época.

Junto com duas colegas extremamente competentes e solidárias, as quais revezaram as funções de editora principal (eu permaneci editor associado o tempo todo), desenvolvemos, creio eu, um trabalho significativo, ou melhor, extremamente desgastante, mas recompensador. Isso porque, ao tomar contato com um volume de uma revista como *Educação e Pesquisa*, poucos imaginam as tantas dificuldades operacionais que enfrentam aqueles responsáveis pela publicação de determinado periódico acadêmico. Trata-se do resultado final de um extensíssimo processo que inclui questões complexas como as mazelas da arbitragem dos artigos pelos pares, as exigências estritas de qualidade a serem observadas, a sempre incerta busca de financiamento, o próprio funcionamento interno de um órgão editorial vinculado a uma instituição pública, sempre morosa, sempre insuficiente.

Se *Educação e Pesquisa* se apresenta hoje como um produto de ponta no cenário acadêmico-editorial, parte disso se deve, creio, às ações conduzidas por aquele trio de visionários e sua dedicação extremada; peões de obra, melhor dizendo.

Quanto ao curso de especialização *Escolarização e Diversidade*, tratou-se de uma iniciativa ímpar, a meu ver sem precedentes, cuja coordenação foi levada a cabo junto com outras duas colegas da FEUSP e outra do IPUSP. Um gesto hercúleo, pelas razões que seguem.

A reboque da queixa generalizada relativa à ausência de atendimento, da parte da universidade pública, a uma faixa expressiva de profissionais em exercício no campo educacional, por meio de modalidades alternativas de estudo, estas mais afeitas à rubrica genérica de *atualização* profissional e menos à de pós-graduação *stricto sensu*, propusemo-nos a organizar um serviço de extensão universitária rigorosamente gratuito, que, mediante as características de seu público-alvo, ocorreu apenas no período noturno. E o fizemos desafiando todas as disposições em contrário. A começar pelos próprios órgãos centrais da USP, totalmente alheios à possibilidade de oferta de cursos não pagos. De fato, a privatização dos serviços públicos parece ter tomado conta por completo das mentes e dos espíritos gestores.

50 alunos; 18 colegas docentes envolvidos; 23 disciplinas organizadas segundo três grandes blocos temáticos; processo seletivo concorrido; um sistema complexo de disciplinas eletivas (11 dentre 22 delas; apenas uma obrigatória); monografia final de curso orientada; 460 horas divididas entre aulas teóricas e práticas, seminários, supervisão e a realização do trabalho de conclusão. Uma utopia educacional e pedagógica. Um idílio. E também um inferno.

Durante os quatro semestres em que o curso foi oferecido, sempre muito bem avaliado por seus participantes, não tivemos auxílio de nenhuma espécie, a não ser dos colegas que se dispuseram generosamente a ministrar as disciplinas.

Dois anos de labuta diária, *full time*, uma vez que os quatro responsáveis pelo curso tinham de se desdobrar em múltiplas funções além da docência e da orientação, incluindo a mais penosa delas: a de secretariar os trabalhos, dando conta da papelada infinita que se acumulava e dos arquivos que cresciam em progressão geométrica.

Dois anos de labuta diária em que os projetos acadêmicos de cada qual dos coordenadores tiveram de ser postergados ou minimizados.

Dois anos de labuta diária que findaram por se converter não apenas em uma mera linha de nossos respectivos currículos, mas também em objeto da mais solene indiferença por parte dos órgãos da FEUSP, ela também acostumada à oferta de cursos-relâmpago, e bem pagos, à moda dos serviços oferecidos pela Fundação a ela ligada.

Ao final dos trabalhos, extenuados que estávamos, pudemos, mesmo assim, comemorar o que havíamos atingido. Na exposição pública dos resultados das monografias, era patente que estávamos, muitas vezes, diante de trabalhos à altura de dissertações de mestrado, ou mais. Vários alunos ingressaram em seguida no curso de pós-graduação da casa.

Chegamos a cogitar a hipótese de oferecer uma segunda versão do referido curso. Depois de muito titubear, optamos por desistir, não sem certo gosto de derrota. Os esforços não valeriam a pena, a despeito de a experiência ter sido, sem sombra de dúvida, muito bem-sucedida.

Por último, no caso da Escola de Aplicação (EA) da FEUSP, novo desafio, agora mais que intrincado.

Tomando assento, no início de 2008, tanto na Congregação da FEUSP quanto no Conselho de Escola da EA, fui indicado para fazer parte de um *Grupo de Trabalho* com o objetivo de elaborar um *plano de ação* capaz de promover um enfrentamento efetivo dos problemas vivenciados pela referida Escola, bem como de propor alternativas que visassem a uma maior qualificação dos serviços aí prestados. Isso porque, na avaliação de muitos setores, inclusive alguns externos à universidade, a EA estaria operando aquém de suas possibilidades, contrariando assim as expectativas acerca de uma escola de aplicação ligada a uma universidade pública do porte da USP. Desafio mais que intrincado, repito.

À frente do tal *Grupo de Trabalho*, na condição de coordenador, fui responsável pela elaboração de um levantamento preliminar das queixas acerca das práticas da EA junto a cada um dos segmentos envolvidos, acompanhado do debate posterior com os integrantes de cada um deles. De posse dos dados aí angariados, foi possível construir um documento contemplando um conjunto de sugestões de encaminhamentos com vistas ao equacionamento possível das dificuldades diagnosticadas, sempre objetivando maiores organicidade e otimização das referidas práticas.

Um desses encaminhamentos foi a criação do Conselho Gestor da EA-FEUSP, com o fito de aproximar política e operacionalmente as duas instituições.

Representando o corpo diretivo da FE junto ao referido Conselho, constituído por representantes dos docentes da FE, da EA e também da direção desta, tenho tentado contribuir com os almejados processos de transformação institucional, por exemplo, por meio da proposição de um plano geral de reorganização pedagógica da Escola, incluindo, dentre outras ações, nova distribuição das áreas de conhecimento; redefinição de atribuições e de carga horária docentes; proposição de atividades de contraturno; reordenamento do próprio turno em módulos seriados etc. Uma intervenção institucional de monta, em outros termos, que exige arrojo e, ao mesmo tempo, paciência, uma vez que levar a cabo alterações substanciais do funcionamento de uma Escola cinqüentenária é tarefa que exige fôlego. Algo ainda por se fazer.

Se nos três casos desdobrados acima temos exemplos de atividades até certo ponto ambiciosas ou extensivas, o mesmo não se pode dizer de outro conjunto de tarefas mais prosaicas, rotineiras. Dentre elas, a supervisão de equipes profissionais e de estágios, a emissão de pareceres e a participação em bancas examinadoras.

No primeiro caso, levei a cabo um trabalho de supervisão da equipe técnico-pedagógica da Escola de Aplicação da FEUSP, em 2000 e 2001, bem como de equipe correlata da Creche Oeste da USP, em 2001 e 2002. Ainda, fui supervisor, entre 1997 e 2009, de estágios referentes ao Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) da USP de 21 alunos, mormente meus próprios orientandos, mas não apenas eles. Ambos tipos de experiência bastante relevantes.

Na segunda frente de trabalhos, de 1998 aos dias atuais, tenho sido indicado sistematicamente para a emissão de pareceres de diferentes naturezas, desde aqueles relativos a bolsas de pesquisa no exterior, de projetos de pesquisa, de doutorado, de mestrado e de iniciação científica, até aqueles concernentes a artigos e a livros para publicação, a credenciamento e a recredenciamento de docentes e de disciplinas de pós-graduação, bem como a reconhecimento de diploma estrangeiro, seja de graduação, seja de pós-graduação, e, por fim, a relatórios de atividades docentes. Também fui consultor no que se refere a provas de concurso para professores.

As instituições e órgãos destinatários de tais pareceres foram: CNPq; FAPESP; os periódicos *Educação e Pesquisa, Psicologia Política, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Cadernos de Pesquisa* e *Perfil/UNESP;* Comissões de Pós-Graduação, de Pesquisa e de Graduação da FEUSP, assim como seus três Departamentos: EDF, EDM e EDA; a Comissão de Pesquisa do IPUSP; o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; as Editoras Cortez e Autêntica; e, por fim, a VUNESP.

Por último, as bancas examinadoras. A partir de 1996, fui titular em 21 defesas de doutorado, 47 de mestrado, 17 exames de qualificação de doutorado e 49 exames de qualificação de mestrado. Ao todo, 134 participações.

Além da própria FEUSP, estive presente em bancas nos Programas de Pós-Graduação das seguintes instituições: IPUSP, IFUSP, ECAUSP, UNICAMP, UNESP/Assis, UNESP/Araraquara, UFSCar, UEL, UERJ, UFGRS, UFU, UFJF, PUC-SP, PUC-MG, UNINOVE e UNIMARCO.

Participei, no período em que tenho estado ligado à FEUSP, de 12 bancas de processos seletivos para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da

FEUSP, na área de Psicologia e Educação. Metade delas para o doutorado; a outra metade, para o mestrado.

Ainda, no mesmo período, participei de 11 bancas de concursos públicos, fossem para contratação docente, fossem para provimento de cargo de professor.

OFERTAR, NÃO SERVIR

Com o propósito de me aproximar cada vez mais da tal realidade *nua e crua* do campo educacional, e embalado pelo propósito espontaneísta, hoje sei, de contribuir para a superação de alguns de seus entraves típicos, coloquei-me como tarefa, durante anos, a tentativa de diálogo direto com as práticas escolares em curso na educação básica. Cara batida, corpo surrado e ingenuidade para sempre abandonada, hoje tenho um posicionamento diametralmente oposto ao de antes.

No que se refere aos trabalhos de extensão realizados durante a última década e meia, o que se verá é recorrente: entusiasmo sucedido de desalento e, enfim, o abandono de tal ou qual atividade. Destaco, dentre tais ações:

– a consultoria junto a um Convênio entre a Fundação de Apoio à FEUSP (FAFE) e a Prefeitura Municipal de São Paulo;

– os serviços prestados à Fundação Victor Civita;

– os depoimentos e as entrevistas a vários órgãos de impressa e televisivos; e

– o oferecimento de palestras.

No primeiro caso, a participação como responsável, junto com outros colegas da FEUSP contratados pela FAFE, pela prestação de um serviço específico à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, deu-se no início da gestão petista de 2000-2004. Empolgado com a vitória da prefeita, embarquei num desafio cujos resultados concretos revelaram-se pífios, ou nulos. Explico-me.

O secretário da educação recém-empossado tinha como meta formalizar uma parceira entre duas universidades (USP e PUC) e os 13 NAEs (Núcleos de Ação Educativa), nos quais a cidade era subdividida à época. Fui responsável pelo NAE 4, região de Pirituba, o qual, dentre escolas de educação infantil e ensino fundamental, integrava 81 unidades escolares, organizadas em 10 diferentes microrregiões. Um universo massivo.

O objetivo de tal parceria era o de constituir grupos interdisciplinares de acompanhamento do trabalho nas diferentes unidades. Haveria projeto mais louvável? Para tanto, era preciso realizar um diagnóstico das condições de funcionamento de cada escola. Foi o que fizemos, um grupo de 17 especialistas e eu. Cada uma das 81 escolas do NAE 4, em todos os seus segmentos, foi minuciosamente pesquisada, o que resultou num calhamaço de exatas 619 páginas. Um universo compactado.

Além disso, a partir do diagnóstico realizado, foi produzido um plano de ação com vistas à implementação de iniciativas de *reorientação curricular;* era o mote da gestão de então. Em brevíssimo, o secretário seria despedido e nunca mais se soube o que foi feito do trabalho anterior. Centenas de páginas ao léu.

Vários secretários da educação se revezaram durante aquela administração petista da cidade. Mais tarde, em contato com um deles, indaguei sobre o destino do diagnóstico realizado. Sequer sabia do que se tratava. Na Secretaria de Educação não havia pistas de tal documento. Desapareceu, sem deixar rastro.

Tal episódio é uma mostra dos riscos subjacentes às práticas de extensão universitária: um âmbito das funções docentes prenhe de contra-sensos. Chegar a tal conclusão peremptória custou-me anos, muitos dissabores e outros tantos enfrentamentos. A começar pela Fundação Victor Civita, responsável por publicações de ampla difusão no meio educacional, às quais estive engajado durante um bom tempo. Fui colunista de *Nova Escola* no ano de 2002, e colaborador de *Veja na Sala de Aula* entre 1998 e 2001.

No primeiro caso, trata-se da revista com a segunda maior tiragem no país, a qual aporta em toda e qualquer escola brasileira, mesmo nos mais distantes rincões. No segundo, de um suplemento da revista *Veja*, destinado a professores do ensino médio em que determinadas reportagens da semana são selecionadas, discutidas e apresentadas ao leitor-docente como plano de aula, com sugestão de atividades, de debates etc.

Também colaborei com a Fundação Victor Civita, ao lado de um grupo de colegas de diferentes áreas, por meio da redação de um dos fascículos (dedicado à discussão dos temas *ética e cidadania*) de um projeto revolucionário aos meus ingênuos olhos à época. Tratava-se de um conjunto de textos-guia que ambicionava tornar-se material didático de excelência para os cursos de formação de professores das séries iniciais. O resultado de fato é razoável em termos gerais, creio, embora hoje eu faça questão de renegar o que lá escrevi.

Capitaneado por uma reconhecida personagem do cenário pedagógico nacional, à frente da entidade então, o projeto findou por se converter em objeto de litígio entre a Fundação e os autores, em razão do não pagamento dos direitos autorais e de outras manobras legais nada condizentes com a imagem de tal instituição. Um escândalo e objeto de constrangimento para mim, sobretudo por ter me associado por tanto tempo a uma entidade com a qual eu teria, mais tarde, uma contenda jurídica. Ganhamos a causa. De minha parte, perdi por completo a convicção em instituições desse tipo.

Após esse incidente, fui procurado várias vezes por repórteres de *Nova Escola* para comentar pautas jornalísticas. Seja por desaviso dos jornalistas em questão, seja por esquecimento dos episódios passados, eles o fizeram até bem pouco tempo atrás. E eu sempre o recusei, de pronto.

Outra fonte, outrora de ensejo de circulação de idéias, hoje de exasperação na maioria das vezes, são os depoimentos e as entrevistas concedidas à mídia, mormente a jornalística, mas também a televisiva. Foram muitas as declarações, para muitos veículos. Participei também de programas de televisão e de rádio de várias redes. Tudo absolutamente descartável, trivial, infrutífero. Já não o faço há anos.

Em relação à mídia impressa, a situação é apenas um pouco diferente. Às vezes sou pego de surpresa ao telefone por algum jornalista ávido de contraponto no pseudo-debate de alguma temática candente, em geral escandalosa. Recorrem a mim por que sabem que não tenho papas na língua; polêmica vende, dá ibope. Como tenho dificuldade de recusar um pedido à queima-roupa, passo um sermão antes de oferecer a declaração que tanto querem. Relembro a responsabilidade da mídia em relação ao tratamento das especificidades do campo pedagógico, bem como os cuidados relativos à divulgação, sem mediação de nenhuma ordem, de determinadas notícias bombásticas etc. Esforço inútil.

Grande parte da imagem claudicante que temos socialmente acerca das práticas escolares atuais deve-se em parte a esses artífices do caos educacional, os quais não dispensam ganhar a vida com aquilo que deveria ser objeto da mais pura vergonha nacional. Compactuei com isso durante anos; hoje, não mais.

Por último e mais importante, as palestras, epicentro de todos os desacertos possíveis. Foram centenas ao longo da última década e meia, iniciadas a partir da publicação dos livros por mim redigidos ou organizados.

Se, por um lado, por meio das palestras, tive a chance de conhecer o país de ponta a ponta, assim como as práticas educacionais regionais e seus protagonistas, por

outro, demorei muito tempo para compreender o que lá se forjava, entre platéia e palestrante: uma relação de contrastes irreconciliáveis.

Pediam-me clareza e concisão; devolvia-lhes inquietação. Pediam-me então soluções; eu não as conhecia. Pediam-me, ao menos, boas novas; as de que dispunha não eram as esperadas. Pediam-me, enfim, anistia; fazê-lo seria traição.

Por essas razões, talvez, fui insistentemente acusado de *radical*, *provocador*, *incendiário*, o que me alegrava de certo modo, uma vez que eu supunha se tratar de um indício de resistência a um movimento por mim disparado. Indício também de uma possível desacomodação dos modos pasteurizados de pensar. Um arejamento mínimo, talvez. Eu estava enganado.

Convidado, na maioria das vezes, por órgãos estatais para discutir idéias em torno de determinados dilemas concretos do trabalho pedagógico, sobretudo os disciplinares, fui confundido muitas vezes com um porta-voz da ordem, da resignação, da conformação dos hábitos docentes; em última instância, fui tido amiúde como um garoto de recado das políticas locais. Tudo o que mais combati vida adentro.

Mas o fiz. E o fiz movido, antes, pelo ensejo irrefreável de ser um caixeiro-viajante de idéias expansivas, de converter o mundo, quem sabe, numa grande sala de aula. Estultícia da pior espécie, conforme o tempo foi capaz de me mostrar. Fora de uma sala de aula, um professor nada vale. É lá seu *habitat* exclusivo.

Do mesmo modo, eu me esquecia por completo que transformações substanciais do cenário educacional não serão testemunhadas pela atual geração de profissionais. Tudo permanecerá como agora e antes. O mundo pedagógico se tornará mais complexo e confuso, porém. As demandas burocráticas recrudescerão. Os professores avaliarão e serão avaliados no limite do fastio, despendendo as melhores horas de suas vidas a convencer o mundo de que aqui merecem estar ou a sentenciar a pertença alheia.

Nesse ínterim, eles continuarão a ensinar os alunos pobres a rezar e os ricos a trapacear. Aqui e acolá, milhões de crianças permanecerão alheias à leitura, tanto mais à escrita. Desterradas de nosso mundo comum, jamais poderão dizer do que seus olhos aqui presenciaram. E passarão como se não tivessem havido. Passarão em silêncio. Outras farão ruído, tanto e tanto. Em vão. Não serão ouvidas. E contra todas e cada uma delas eles se insurgirão, transferindo-lhes o ônus desse mesmo mundo que não mais desejam coabitar.

Rotinas estereotipadas serão encarnadas por eles, mas sempre embaladas pela evocação de um futuro redentor que, dessa e mais uma vez, não virá. Na mão esquerda,

ideais grandiloqüentes; na direita, a primeira pedra. Anestesiados pela crueza imediata do presente, eles se alimentarão de um pão mirrado, sovado pela falta de coragem de mudar travestida em indignação.

Alguns tombarão pelo meio do caminho; a maioria sobreviverá acabrunhada. Uma prostração diuturna será a reação dominante ante os clamores da matéria bruta que pede expressão e, ao mesmo tempo, talhe nas salas de aula. Ali, os dias prosseguirão sem nenhum arrebatamento. Machado persistirá ignorado, Guimarães, desconhecido, Drummond, negligenciado. Nenhuma perplexidade, nenhum inconformismo, nenhum regozijo.

Os sinais continuarão a bater, os pátios continuarão a ensurdecer, os portões e grades a esconder. Indiferente ao passo arrastado dos dias, no entanto, a vida continuará explodindo a cada manhã na forma de empurrões, alaridos, palavrões; estirões desenfreados. Do outro lado do balcão, os profissionais alegarão cansaço, um cansaço secular e irreparável. E obterão certa indulgência de seu respeitável e entediado público. Mas algo penderá no ar, à espera de uma resposta; tímida ou extravagante que seja.

Ainda me disponho, pouquíssimas vezes, a enfrentar a tarefa de falar sobre essas coisas em público. E costumo fazê-lo em razão de uma situação específica: quando um ex-aluno me o solicita. Como recusar um pedido dessa ordem? Com aqueles com os quais divido um pouco de minha vida em sala de aula estabelece-se uma espécie de código de honra férreo, incorruptível.

No entanto, toda vez que devo postar-me diante de uma platéia, independentemente de seu tamanho, um misto de embaraço e de suspeição assola-me abruptamente e nunca se demite por completo. Encerro os trabalhos invariavelmente exaurido e nunca abrandado.

Quem eram exatamente aqueles ouvintes anônimos? O que queriam de mim? Compartilharam o entusiasmo por aquelas idéias tão caras a mim? Se sim, o que delas farão?

Eu nunca soube responder ao certo. Esse parece ser o custo, demasiado alto, desse tipo de encontro comprimido entre a solenidade do púlpito e a solidão dos olhares que não se trocam. Um encontro com origem e destinação duvidosas, do qual é necessário guardar distância, cada vez mais e maior. Um ostracismo auto-impingido, em suma, foi o que comigo se passou.

Não obstante o desconforto absoluto quanto a esse tipo de serviço, realizei, em 2009, uma incursão pontual no campo das palestras, agora de modo diferenciado. Na

companhia de uma colega com quem redigi dois livros, roteirizei e protagonizei quatro DVDs, a título de um diálogo público dedicado à problematização de diferentes temáticas usuais no perímetro educacional. O resultado, mais aparentado a uma compilação geral de idéias, é uma abordagem, quer me parecer, franca e desmistificadora de alguns lugares comuns que assolam os fazeres escolares contemporâneos. O que se fará com isso, no entanto, ninguém poderá dizer.

Pois bem, somados todos os episódios aqui referidos, eles findam por selar, em mim, uma desconfiança severa em relação à atitude voluntarista que os docentes universitários são convocados a ter quando se trata de *retribuir serviços* à sociedade, de cumprir sua suposta *função social*. Ater-se às suas funções historicamente preconizadas representa, creio, o limite desejável e seguro de tal retribuição.

ESCREVER, EXCEDER

Se, de um lado, o clássico tripé docência/pesquisa/extensão parece não esgotar as potencialidades do trabalho universitário, de outro, a produção escrita despontaria como o divisor de águas da prática aí levada a cabo. Por meio dela, galgar-se-ia o mais alto patamar dos fazeres docentes, o que parece ser justificável apenas parcialmente. Isso porque o famigerado *publish or perish* pode ser letal quando está em causa um exercício delicado e moroso como é o de um pensamento não tarefeiro, não utilitarista, não demiúrgico, não apegado a grandiloqüências descartáveis, não contingenciado pela celeridade e pela volatilidade dos tempos presentes.

Às vezes alheio, às vezes atento a isso, publiquei vários artigos em periódicos, além de muitos resumos em anais de congressos, reuniões etc. Também alguns capítulos de livros.

Na contramão do afã produtivista atual, no entanto, sempre preferi os livros, sua textura, sua inteireza, sua potência anônima e inesgotável. Vê-los envelhecer conosco é uma mostra serena não apenas de que se viveu, mas, sobretudo, do modo como o fizemos, das tantas transformações ocorridas. Mostra-me tua lavra e eu te direi quem foste, alguém haveria de dizer. Melhor seria reconhecer que a lavra de alguém é mostra de quem ele deixou de ser.

Daí o desconforto agudo ao me deparar com o que escrevi, pois me obriga a me reconhecer/desconhecer na escritura agora petrificada, impassível, alijada do traço de

rasura que a constituiu. A criatura que, mesmo inacabada, se libertou prematuramente de seu feitor, não sem rancor, sem mesquinhez. Às vezes Prometeu, às vezes Frankenstein, nunca Julio – essa ilusão amiúde incômoda.

Perpassado por tal estranheza congênita que força a identificar nos escritos algo mais da ordem do dejeto do que da transcendência, fui responsável pela organização de onze coletâneas com as quais também colaborei com textos (cinco delas com colegas, e dentre estas, uma no prelo, outra aceita para publicação e outra ainda em avaliação editorial), pela co-autoria de três obras e pela autoria exclusiva de outros cinco livros, estes afiliados a gêneros distintos: uma tese adaptada; uma reunião de ensaios; uma compilação de entrevistas e de depoimentos; um estudo teórico. O último deles, *Instantâneos da escola contemporânea*, de 2007, é uma reunião de 33 textos breves (a maioria, crônicas), grande parte deles publicada junto à *Revista Educação*, junto à qual fui responsável pela coluna intitulada *Quadro Negro*, de meados de 2005 a meados de 2008.

Diferentemente da revista anterior em que mantive semelhante coluna, tive nesse segundo veículo editorial a chance de exercer uma liberdade sem precedentes, tanto do ponto de vista argumentativo, quanto de estilo. Creio ter podido, assim, oferecer ao leitor algumas passagens textuais senão relevantes, ao menos apuradas. Passagens que, às vezes, me tomavam dias a fio, me obrigando a reescrevê-las obsessivamente, mais de dezenas de vezes.

O usufruto de minha liberdade escritural foi tal que, completados exatos três anos, declinei por conta própria da função de colunista. Já não sentia que dispunha de algo significativo a ser dito. Aquela modalidade narrativa havia se esgotado para mim. Preferi não.

Em que pesasse minha opção bartlebyana, a Editora responsável pela Revista convocou-me a idealizar e a coordenar um projeto editorial deveras desafiador: uma coleção de 10 especiais comercializados em bancas de jornal, em que fossem apresentados e discutidos os principais desdobramentos teóricos, no campo educacional, do legado de determinado pensador de destaque, não ligado diretamente ao universo pedagógico. Dividi a coordenação de boa parte das tarefas com uma colega de Departamento. Outra experiência satisfatória de trabalho compartilhado.

A coleção, intitulada *Biblioteca do Professor*, contou com a colaboração de alguns dos principais estudiosos nacionais dos autores selecionados. Estes foram: Freud, Nietzsche, Foucault, Arendt, Bourdieu, Deleuze, Benjamin, Jung, Lacan e Adorno.

Nesse ínterim, uma segunda coleção, *Grandes Temas*, foi também organizada. Apenas dois números, no entanto, foram produzidos: *Violência e Indisciplina*, e *Gênero e Sexualidade*.

Um luxo só: eis a designação mais acurada do resultado em ambas as coleções.

Residiria numa oferta desse tipo, quero crer, a resposta certeira ao que se espera de um docente universitário: textos, apenas; bons textos. É o que as duas décadas no ofício me mostraram.

De meu itinerário tanto profissional quanto de pensamento, trago a convicção de que, de todas as atribuições de um docente universitário, a mais instável e, por conseqüência, mais laboriosa é a escrita, compreendida aqui como a função pública *par excellence* do agir acadêmico, sua quintessência.

Longe de tomá-la como uma operação mecânica, reproducionista, difusora dos acontecimentos que ali se produziram, trata-se de exercê-la precisamente como um modo de vida que nada almeja senão diferenciação. Sua peculiaridade reside no fato de se projetar num tempo por vir, distintamente da urgência do tablado da sala de aula, dos clamores do tempo presente que aí pedem passagem. Daí a exigência constante de ultrapassagem de si, por parte do professor que escreve. Há de fenecer aqui para germinar acolá.

Uma prática virótica, sempre inaugural e ao mesmo tempo vitalícia, da qual nunca se esquiva por completo e que ignora sua razão de ser na totalidade do tempo.

À deriva do indizível, desafiando experiências partilhadas, forjando dissensos, o professor-escritor terá de se haver com um desapego desmedido: aquele de se oferecer como eco de mundos que ainda não há, em favor da irrupção de forças informes, germinais e sempre à espreita. Uma aventura demasiado solitária, no entanto.

Nos espaços abertos de uma escrita expansiva, há invariavelmente um acalorado e íntimo pedido de amizade, de adesão a um mundo novo que se esforça para ganhar estatuto de existência.

A escrita do professor clama, pois, por encontro, a fim de ludibriar a solidão congênita daquele que a ela se entrega. Encontro que só se efetiva com e pelo outro, não obstante anônimo, rarefeito, sempre tardio.

Eu escrevi. Escrevi muito. Escrevi pouco. Muito pouco.

Empreitada arriscada e incerta, persisti escrevendo. E o que escrevi é tudo que pude oferecer a este mundo que ora me pede uma prestação de contas.

Eis este memorial como minha prova única de coisa viva. Nada há além disso.