

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIANE GONÇALVES CORDEIRO

**O DESEJO DE ENSINAR:
por um devir professor(a)**

Uberaba – MG
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ELIANE GONÇALVES CORDEIRO

**O DESEJO DE ENSINAR:
por um devir professor(a)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo.

Uberaba – MG
2007

Catálogo elaborado pelo setor de referência da biblioteca central da UNIUBE

Cordeiro, Eliane Gonçalves

C811d O desejo de ensinar por um devir professor(a) / Eliane Gonçalves

Cordeiro -- 2008

99 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo

Dissertação (mestrado em Educação) Universidade de Uberaba-- ,
2007

1. Professores - Formação. 2. Prática de Ensino. 3. Educação
Permanente. I. Título.

CDD: 371.12

ELIANE GONÇALVES CORDEIRO

**O DESEJO DE ENSINAR:
por um devir professor(a)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Profa. Dra. Regina Maria de Souza
Universidade Est. de Campinas – UNICAMP

Profa. Dra. Dirce Maria Falcone Garcia
Universidade de Uberaba – UNIUBE

DEDICATÓRIA

À minha mãe, que me ensinou palavras do coração; ao meu pai, que me incentivou a buscar palavras nos livros. A ambos por demonstrarem sempre a satisfação e o orgulho pelas minhas conquistas pessoais e profissionais, em parte alimentadas pelas concessões e renúncias pessoais que fizeram por vontade e por contingências da vida para que eu pudesse ir em busca “daquilo que se é”.

A todas as professoras e a todos os professores que desejaram e desejam ensinar crianças, jovens, mulheres e homens a lerem como uma possibilidade de ampliarem os sentidos de suas vidas, de conhecerem e produzirem conhecimento. Em especial, à minha professora do primeiro ano primário, dona Helena, que norteada pelo imenso desejo de ensinar — hoje eu sei — não desistiu de mim: me fez acreditar que valia a pena o esforço para me lançar num mundo do mistério do acontecimento entre o texto e o leitor e a possível metamorfose decorrente desse encontro.

AGRADECIMENTOS

A Deus SU, pela preciosa permissão de vida produtiva.

A Marcelo Palmério, reitor da Universidade de Uberaba (UNIUBE), que me incentivou a me inscrever no Programa de Mestrado em Educação.

Aos amigos Elisa Maçãs, Jorge Bichuetti e Martha Diniz Hueb, que colocaram prontamente à minha disposição textos, livros e material de seus arquivos pessoais — isso enriqueceu e facilitou meu trabalho.

Aos escritores e autores e suas palavras que produzem marcas e nos possibilitam escolhas e ferramentas de constituição como cada um, seres metamorfoseantes.

Às professoras doutoras Célia Maria de Castro Almeida e Dirce Maria Falcone Garcia, cujas contribuições que me proporcionaram no exame de qualificação desta dissertação foram extremamente pertinentes.

À professora doutora Ana Maria Faccioli de Camargo, minha orientadora e fonte de palavras, e cuja presença foi singular e desinstaladora em minha vida e formação.

RESUMO

A dissertação tem como objetivo discutir o desejo de ensinar e sua atualização, no sentido de devolver-lhe a vida. Tomando-se esse desejo como criação e um dos elementos essenciais à prática docente, pretendeu-se apontar um possível caminho que traga a ressignificação do papel docente como um mote para a atualização do desejo de ensinar. Essa ressignificação está posta sob quatro eixos norteadores: participação desejante na construção das vidas de crianças, jovens e adultos; provisão de ferramentas que dêem concretude a um devir sujeito, protagonista, criativo e potente; escolha de uma ética e estética de existência norteada pela amizade; formação de professores(as) como uma aventura da condução de si. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica norteada por autores centrais — Contreras, Larrosa, Deleuze, Guattari e Foucault — e coadjuvantes, que, pelas suas posições e produções, foram destacados para a fundamentação e discussão da proposta.

Palavras-chave: desejo de ensinar, ressignificação do papel docente, formação de professores

ABSTRACT

This dissertation has aimed at discussing the desire of teaching and its updating in order to give it its life back. By taking such desire as creation and as one of the essential elements to the teaching practice, this work intended to point a possible way of re-signifying the teacher role as motto to updating the desire of teaching. Such re-signification of teacher's role follows four guiding lines: desiring participation in the building of life of children, youngsters, and adults; providing of tools which help to make solid a protagonist, creative, and potent come-to-be self; selection of an existence ethics and aesthetics guided by friendship; teacher education as an adventure of the conduction of the self. This theoretical and bibliographic is based on the thought of authors such as Contreras, Larrosa, Deleuse, Guattari, and Foucault, and on the writings of other supporting authors.

Key words: desire of teaching; re-signification of teacher's role; teacher education.

SUMÁRIO

DANÇANDO COM AS PALAVRAS: EM BUSCA DE UM DEVIR PROFESSOR(A)-DESEJANTE.....	9
1 O DESEJO DE ENSINAR.....	19
2 POR UMA POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL E DAS PRÁTICAS DOCENTES.....	31
2.1 A participação desejante na construção da vida de pessoas.....	31
2.2 As palavras: caixa de ferramentas, provisões para se estar no mundo de maneira transformadora.....	42
2.3 Escolher novas/outras formas de exercício ético e estético de existência.....	55
3 A AVENTURA DA CONDUÇÃO DE SI: UMA ROTA POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	67
COMPONDO COM PALAVRAS UM “FECHAMENTO” EM ABERTO PARA OUTRAS PALAVRAS.....	88
REFERÊNCIAS.....	96

Estudar

*Estudar: ler
escrevendo.*

*Com um caderno aberto e um lápis na
mão.*

Um livro no centro. Aberto.

Um branco na margem.

Aberto.

*E também: escrever
lendo.*

O oco da escrita,

aberto,

em meio a uma mesa cheia de livros.

Abertos.

*Paixão entre
leitura*

que se faz

escrita

que se faz

leitura

uma empurrando a outra

uma inquietando

a outra apaixonando

uma a outra.

Interminavelmente.

(LARROSA, 2003b, p. 7-9)

DANÇANDO COM AS PALAVRAS: EM BUSCA DE UM DEVIR PROFESSOR(A)-DESEJANTE

Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa. Perder-se em uma biblioteca em chamas. Exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos. Aprender a ler e a escrever cada vez de novo. Defender a liberdade, a solidão, o desejo que permanece desejo.
— LARROSA, 2003b, p. 115.

Eu brincava no quintal de casa quando ouvi um alto-falante em um carro comunicando que estavam abrindo uma escola bem ali, quase do lado de casa, em um sobrado grande, conhecido pela sua arquitetura, com um amplo quintal onde ficavam alguns coqueiros que me chamavam a atenção porque eram muito altos. Era um chamado e, para mim, uma anunciação. Convidavam os pais para matricularem seus filhos no primeiro ano primário, para aprenderem a ler e a escrever. Era preciso apenas o registro de nascimento. Não sei bem de onde surgiu tamanha euforia! Eu sei que me pus a correr para lá. Lembro que levei um tombo, levantei-me, bati o pé do vestido e fui. Cheguei à escola e falei com uma mulher que estava na porta que eu queria “entrar na escola”. E ela me explicou que eu tinha de ir lá com minha mãe ou meu pai. Voltei para casa. Não via a hora de meus pais chegarem do trabalho para que eu fosse oficialmente inserida na lista de chamada das Escolas Agrupadas de Vila Formosa, bairro periférico de São Paulo. “Entrei na escola” como eu queria.

Minha professora, uma pessoa alta, magra e delicada, assumiu a instigante “missão” de nos ensinar a ler e escrever, lançando-nos no mundo das letras. Nessa época não havia pré-escola, pelo menos não nas periferias; tampouco era “costume” os pais, pelo menos os meus, tentarem iniciar seus filhos no mundo das letras. Meu pai havia feito o primário completo e gostava de ler; ele sempre nos incentivou a estudar, o que talvez contribuiu para que eu quisesse tanto ir para a escola. Uma das lembranças mais fortes que tenho na memória era seu interesse em saber, quase todos os dias, o que havíamos aprendido na escola e o quanto ele se debruçava nos mapas geográficos e fazia entre nós — na época

três filhas em idade escolar — uma gincana de países e capitais. Seu interesse por mapas me contaminou. Ver mapas, descobrir rotas, atalhos e sua relação com o mundo é algo que gosto de fazer até hoje. Minha mãe, quando criança e adolescente, morava e trabalhava na roça, e lá filha mulher não precisava estudar. E ela não estudou, mas sempre chorou de emoção e orgulho com as nossas conquistas na escola.

Voltando à minha primeira escola, nos primeiros momentos, não sei ao certo que tempo, já apresentei uma dificuldade: só conseguia escrever em letra de imprensa.¹ Não me era possível copiar uma lição da lousa em letra cursiva — eu a transformava em letra de imprensa; muito menos “traduzir” uma lição em letra de imprensa da cartilha — a inesquecível Caminho Suave — para a “língua” da letra cursiva.

Minha professora, dona Helena, muitíssimo amorosa, muitas vezes se sentava ao meu lado na carteira, pegava a minha mão e com paciência orientava meus movimentos para eu “perceber” como se escrevia de forma cursiva. Destacou um colega de classe, mais esperto que eu, para se sentar ao meu lado e fazer a mesma coisa: pegar na minha mão e me conduzir na escrita que todos escreviam. Enfim, aprendi! Aprendi a ler, a escrever em letra de imprensa e cursiva naquele ano!

Se minha professora não tivesse me enxergado e cuidado de mim, provavelmente eu teria arrastado essa e outras dificuldades conseqüentes para a minha história escolar. Ela já não era mais minha professora no segundo ano, mas eu, muitas vezes, por um ano inteiro, até me mudar de casa, entregava-lhe um maço de margaridas colhidas no meu quintal.

Amei a escola desde aquele ano. Era um dos lugares onde eu mais desejava estar. Uma descoberta dos mundos! E tenho a certeza de que minha professora do primeiro ano foi, em grande parte, responsável pelo gosto por estudar que ainda tenho.²

* * *

Hoje distanciada desses fatos e dessas lembranças, posso identificar nós críticos e fazer uma análise reflexiva e crítica de muitos pontos relativos ao método, à prática pedagógica e às diretrizes educacionais do sistema de ensino de então. Era o ano de 1957, época em que o discurso da Escola Nova e a ideologia liberal eram retomados a todo vapor (SOARES, 2001). Porém, neste momento, o que quero destacar é a percepção que eu tinha dessa professora: ela gostava de crianças, de estar ali, pois se importava conosco. Posso supor hoje que ela tinha um desejo muito grande de ensinar.

¹ Também chamada de versal ou caixa-alta no jargão da composição tipográfica.

² Intercalo este texto dissertativo com o relato de algumas de minhas memórias; para ressaltar essa mudança de tom — do narrativo para o argumentativo e vice-versa —, uso o itálico e uma divisão marcada por três asteriscos.

Por ser esta uma dissertação-relato de uma experiência de tempos atrás e que parte de um único olhar — o meu —, é preciso contar com a possibilidade de alguns dados serem mais vivências que fatos. Contudo, sinto que o que vale é o quanto isso me fez bem, tanto o é que faz parte de minhas boas lembranças e certamente da minha maneira de ver e estar no mundo.

Contar essa passagem de minha história de formação tem o sentido de justificar, em parte, meu interesse pelo tema desta dissertação. Interesse ratificado por outras experiências com professoras e professores que cruzaram seus caminhos com os meus e deixaram marcas pela maneira de ser e ensinar; interesse que ora culmina na natureza do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), centrado na formação de professores. Textos, contextos, discussões e pontos de vista foram focados, construindo conceitos e desconstruindo outros, num movimento intenso de aprofundamentos e iniciações que ressoaram em mim de muitas maneiras; que me afetaram.

Uma das questões, porém, demarcou um contorno de maior interesse e preocupação. Ao se ocuparem com a formação de professores, muitas propostas de conteúdo, métodos e técnicas se descortinam na história dos pensadores e da educação, sobretudo a partir de meados do século XX. Discussões e superações histórico-conceituais têm destacado elementos de suma importância no âmbito da educação e prática pedagógica. Quanto a esta última, reafirmam-se questões sobre o papel profissional do professor: sua formação — treinamento ou reciclagem ou formação; formação inicial ou continuada, em serviço ou fora dele; com programas “universais” ou particulares, de cima para baixo, ou identificados com base em demandas de baixo para cima; visões do professor como profissional técnico, embasada na ciência aplicada e na ideologia positivista, ou como reflexivo, artista, pesquisador, intelectual crítico — posições defendidas por Schön, Stenhouse, Elliott, Zeichner, Giroux, Kemmis e outros. Imbuídas das visões progressistas e críticas desses autores, as políticas públicas de educação têm lançado programas de formação comumente distantes do cotidiano e das necessidades de sua “população-alvo”.

Muitas têm sido as contribuições para a mudança desse estado de coisas, porém a realidade das práticas pedagógicas e do cotidiano das escolas e salas de aula tem demonstrado uma falência nos sistemas de ensino. O professor continua desamparado em sua formação, e sua profissão se pauperiza cada vez mais. A perda da auto-estima e o desânimo têm se feito conhecer. A pauperização nas últimas décadas é um fato visível e incontestável. As determinações político-sociais impactantes em todos os setores da organização social, em particular na educação, são identificáveis e nomeáveis.

Não se pode negar as conseqüências do capitalismo, cada vez mais globalizado, e das políticas de cunho neoliberal no sistema educacional. A proliferação das escolas particulares; a política da “descentralização”, que têm servido mais para repassar as responsabilidades dos “fracassos” às unidades escolares e aos(às) professores(as); a incorporação da educação na lógica do mercado e da mercadoria; as políticas salariais de desvalorização processual da carreira docente têm sido algumas das características e conseqüências dessa política.

O abandono oficial e social da profissão docente e a violência que adentra o cotidiano escolar têm como efeito mais recente um abandono recíproco de professores e professoras de suas carreiras que se reflete nas salas de aulas, já marcadas por um déficit significativo de docentes no ensino fundamental. Num cenário de tal complexidade, não há como exigir que o professorado chame para si, para o plano pessoal e individual apenas, a responsabilidade e o enfrentamento dessas questões. Isso porque são questões coletivas, pois a educação como processo de função social pertence às forças sociais: à comunidade, aos pais, aos alunos, aos professores, à direção, aos poderes públicos educacionais, protagonistas das políticas e práticas em vigor.

Também não se pode negar, ou abandonar, o peso da determinação desses agravos sobre a profissão docente. Muito tem se discutido e escrito sobre isso e há de se continuar a fazê-lo para não se correr o risco de adesão massiva a tendências de naturalização dos problemas sociais e políticos que vivem à espreita, ocupando as oportunidades que se apresentam.

O “olhar” que escolhi para pensar na prática e na situação docente se vincula ao meu trajeto de vida e de formação — o que Rolnik (1993) chama de marca³ —, à composição que se fez e se modificou a cada momento, cada situação, cada encontro ocorrido que ressoaram em mim e me tornaram em outra; também ao que Pardo (1996), ao discutir a intimidade, chama de inclinação.⁴ Eis porque o que escrevo agora — o caminho que escolhi — tem absolutamente a ver com tudo isso. Dentre tantos possíveis prismas, escolhi falar sobre o desejo (como criação) de ensinar, por entender que o professor e a professora constroem sua profissionalidade⁵ na rede de imposições concretas do sistema educacional, social e político,

³ “Estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. [...] estados vividos em nosso corpo no encontro com outros corpos, a diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro.” (ROLNIK, 1993, p. 243).

⁴ “Uma capacidade que constitui meu modo de sentir a vida e da qual não posso me desprender sem me desprender de mim mesmo” (“Una capacidad que constituye mi modo de sentir La vida y de La que no puedo desprenderme sin desprenderme de mi mismo”) (PARDO, 1996, p. 42; tradução minha).

⁵ “Profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o chamado ofício educativo [...] significa não só descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também exprimir valores e pretensões que seria desejável atingir e desenvolver nesta profissão.” (CONTRERAS, 2003, p. 47)

porém engendradora na sua personalidade. Personalidade constituída de potência. Potência para ser exercida na forma de autonomia, guiada pelo desejo de ensinar. Desejo que possibilita linhas de fuga e campos de resistências, dando lugar à constituição de novos modos de subjetivação, que tem a força de alimentar e concretizar resistências e transformação da realidade.

Aqui começa minha busca. Aqui minhas perguntas se presentificam.

Perguntar é a paixão do estudo.
E sua respiração. E seu ritmo.
E sua obstinação.

No estudo,
a leitura
e a escrita
têm forma interrogativa.

Estudar: ler
perguntando.
Percorrer,
interrogando-as,
palavras de outros.

E também: escrever
perguntando.
Ensaíar
as próprias palavras
perguntando-lhes.
Perguntando-se nelas
e diante delas.
Tratando de fazer pulsar
as perguntas que latejam
em seu interior mais vivo.
Ou em seu fora mais impossível.

Perguntas no princípio
e no final do estudo.

Estudar: caminhar
de pergunta
em pergunta
em direção às próprias
perguntas
sabendo que
as perguntas
são infinitas
inapropriáveis
de todos e
de ninguém
de qualquer um
com um caderno
aberto
e um lápis na mão
em meio
a uma mesa

cheia de livros
abertos
na noite
e na chuva
entre as palavras
e seus silêncios.

As perguntas
apaixonam o estudar
abrem a leitura
e a incendeiam
atravessam
a escrita
e a tornam incandescente.

Estudar: queimar
o ler
e o escrever
no espaço
ardente
das perguntas. (LARROSA, 2003b, p. 97–101).

Se somos seres desejantes, se ao longo de nossas vidas construídas em relação e na história fazemos escolhas, se pudermos supor que o desejo de ensinar é um elemento que impulsiona pessoas a escolherem ser professores(as) e que esse desejo se encontra amortecido pelos constantes ataques à profissionalidade docente, pode o desejo de ensinar ser atualizado?⁶ Que caminhos e fatores podem operar essa atualização? A ressignificação do papel docente pode resgatar esse desejo? Eis minhas perguntas centrais e das quais derivam estas: o desejo de ensinar pode ser um mote, tanto no plano singular como no coletivo, para a resistência e transformação do cotidiano escolar, em especial em sala de aula, e da escola como universo concretamente situado em uma microrrealidade entrecortada pelos movimentos que ocorrem no plano macropolítico-social? O desejo de ensinar, seu lugar e sua relação com a prática docente integram o universo da formação docente? Têm sido incluídos entre os temas desenvolvidos pelos cursos? Que concepções sobre formação podem ser pensadas como fomentadoras de uma prática pedagógica norteada pelo desejo de aprender e de ensinar?

Propus-me a discutir o desejo de ensinar e sua atualização. À luz das minhas marcas, essa discussão implica encarar possibilidades de ressignificar a prática pedagógica, agregar-lhe novos/outros significados⁷ e sentidos.⁸ Para que isso ocorra — e só pode ser

⁶ Entendo por atualizado: trazido para o aqui-agora, enriquecido pelo movimento resultante do querer pensar, teorizar, reviver e sentir, portanto possibilitando dar novos sentidos à experiência do desejo de ensinar.

⁷ Significado: construções, noções coletivas sobre os objetos, fatos, processos, compartilhadas em dado momento histórico-social e geográfico. Dimensão pública da palavra.

⁸ Sentido: construções, noções que cada pessoa dá aos objetos, fatos, processos, num dado momento histórico-social e geográfico, não necessariamente compartilhada. Dimensão subjetiva da palavra.

processualmente — faz-se necessário adentrar o papel de professor(a), de como tem construído sua subjetividade⁹ como singularidade e parte de um coletivo; de como e em que medida tem se dado conta de que o que faz lhe afeta e afeta o outro, portanto participa da construção das subjetividades de seus e suas discentes; de como tem ou não apostado na possibilidade do exercício de poder pessoal e coletivo na construção de caminhos diversos, na factibilidade dos movimentos de resistência singulares e coletivos que engendram, na maior parte das vezes de forma silenciosa, e podem se engendrar no cotidiano escolar; e de poder vislumbrar novos sentidos e significados para a formação docente.

Essas questões e seus possíveis entendimentos ora se constituem numa rota, dentre tantas possíveis, que vai sendo traçada, que vai se articulando e tecendo uma rede de conexões como uma, e não a, possibilidade de busca que permita lançar alguma luz na imbricada teia de fatores que têm contribuído de forma determinante para a situação em que se encontra a educação.

Para tanto, busquei, escolhi a companhia central de alguns autores que participaram da constituição de algumas marcas em mim. Seus escritos ressoaram em mim e me proporcionaram “ferramentas-palavras” para eu desenvolver minhas argumentações. Não quaisquer palavras; mas palavras que me fazem sentido e têm contribuído para que eu dê novos sentidos a mim mesma, ao meu mundo e à minha prática docente. Dessa forma, os textos selecionados são ferramentas, caixas de palavras articuladas em sentidos e significados que ressoam no meu universo como chaves de abertura e expansão de sentidos e compreensão das coisas, do mundo, da realidade. Não há pretensão de estabelecimento de correlações, comparações entre eles.

Em Larrosa me servi da questão da experiência e, sobretudo, da importância das palavras e da leitura. De Contreras me apropriei da sua proposta de o(a) professor(a) exercer sua profissão com autonomia implicada em “primeira pessoa” e no desejo de estar e participar da construção da vida de crianças e jovens. Deleuze e Guattari me socorreram no entendimento do desejo na perspectiva da potência e ação criadora e transformadora dos homens e das mulheres — seres desejantes —, na possibilidade de novas constituições de subjetividades e mecanismos de subjetivação, na possibilidade de se estabelecerem resistências e rotas de fuga frente às imposições externas. Em Foucault me encontrei na perspectiva do cuidado de si como estratégia de autoconstituição ética, da possibilidade de se

⁹ Subjetividade é uma produção resultante de “[...] instâncias individuais, coletivas e institucionais. [...] é o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 2006, p. 11; 19).

estabelecerem uma ética e estética de existência norteada pela amizade e construir a vida como obra de arte, pelo entendimento do poder na condição de exercício possível a qualquer pessoa e, portanto, determinante de atos de resistência e transformação da realidade no plano das micropolíticas. Esses autores passaram a fazer parte das minhas marcas.

Outros autores foram chamados por mim. Alguns também tocados por aqueles a que me referi há pouco, outros por seus conceitos coadjuvantes. Todos oportunos para o meu objetivo. Parte desses autores me foi apresentada ou dada a conhecer mais aprofundadamente no curso de mestrado. Ofertaram-me milhares de palavras. Palavras que ressoaram em mim, colocando-me em silêncio, ocasionando metamorfoses sobre minhas seguranças e verdades.

Retomando a rota, parto do pressuposto de que o desejo de ensinar é um elemento real e construído, e não uma missão. Um fator cuja concretude pode ser notada, observada, distinguida, enfim nomeada, embora isso não seja tarefa fácil. Esse desejo se vincula diretamente ao entendimento do papel do professor e da professora e sua ressignificação, que entendo ser o mote para a atualização do desejo de ensinar.

Vou enfocar essa ressignificação em *quatro eixos* de possibilidades: participação desejante na construção da vida de pessoas; provisão de ferramentas para o(a) aluno(a); exercício ético e estético de existência; formação de professores e professoras. Essa é uma configuração que entendo ser profícua. Não há relação hierárquica entre elas, pois se engendram e se articulam num todo: a prática docente.

Em primeiro lugar, está a *participação desejante na construção da vida*, ainda que temporariamente, de pessoas, pois é disso que se trata crianças e jovens. Em segundo lugar e por conseqüência do primeiro, para situar essas pessoas em formação em possíveis caminhos que lhes permitam tomarem suas vidas como sujeitos, o professor e a professora têm de cuidar com relativo esmero da *provisão de ferramentas* que dêem concretude a um devir sujeito, criativo e potente.

Ah! Essas ferramentas. São muitas, são tantas! Mas vou escolher, dentre elas, as que permitiram e permitem minhas metamorfoses: as palavras. Ao aprender a ler e a escrever, um universo de palavras e significados se abriu para mim e, com elas, uma incrível gama de possibilidades de sentidos que fui dando à minha vida e ao mundo. À medida que me apropriei de mais palavras, fui circulando em espaços que jamais poderia e me seria permitido, a ter como referência minhas origens sociais. Mas eu as conquistei, e tenho podido viver a certeza de que elas nunca são demais nem suficientes. Portanto, a busca continua, interminavelmente.

Por essa razão e pela companhia de Larrosa que destaca o valor das palavras, ousou afirmar que as mais potentes ferramentas para a construção de subjetividades individual e coletivas criativas e posicionadas são as palavras! E a maior fonte de palavras são os livros, os textos. Não quaisquer palavras, pois elas não existem sem contexto, e conforme são articuladas em forma de texto, elas vão situando o autor e o leitor num mapa de valores, vinculados de forma histórica e socialmente determinada. Nessa perspectiva, tomando as palavras como a mais importante ferramenta de transformação da situação pessoal e coletiva de relação com o mundo, aprender a ler e a escrever passa a ter um sentido e significado extraordinários. Aqui o papel do professor ganha força extra: prover as palavras para que alunos e alunas se instrumentalizem para novas posições e novos lugares no mundo.

Ao perceber e assumir esse lugar de “guia” de um processo de ascensão para a condição de cidadã dessas crianças, o(a) professor(a) pode escolher uma posição ética e estética de vida assumida frente à existência do outro, ser de direitos. E aqui de novo seu papel ganha outra dimensão, a terceira, que se alia e se articula com as duas anteriores, compondo os movimentos para a ressignificação das práticas pedagógicas e da profissão docente: *escolher novas/outras formas de exercício ético e estético de existência*, oportunizando a construção de subjetividades autônomas e livres.

Em quarto lugar se situa a formação de docentes, na perspectiva da constituição de si e da aventura dessa constituição em campo aberto, sem fórmula nem modelo para se chegar, como artífice da própria vida e, portanto, capaz de se opor à imposições das regras instituídas. Na perspectiva também de linha de fuga encarnada na viagem ao desconhecido, ao terreno movediço das incertezas e das “histórias sem fim” — ao menos sem fim previamente determinado. Espaço para novos/outros sentidos que, na companhia dos outros três prismas anteriores, podem contribuir para que o desejo de ensinar seja atualizado. Esse desejo é um elemento partícipe de uma nova prática pedagógica que pode reascender movimentos de resistências, que lancem novas possibilidades de subjetivação tanto do(a) docente como das crianças e dos jovens na condição de discentes.

Ao desenvolver a presente rota, não proponho caminhos fechados nem soluções salvadoras nem bandeiras. Só um caminho de reflexão que revela meus posicionamentos, minhas inclinações como possibilidades e minha tentativa de aproximação dos meus dizeres e meus fazeres como professora: uma profissional do ensino superior que tem buscado um devir-professora cada vez mais desejante, tentando manter acesa a chama de uma educação que possibilite e participe da insurgência e emergência de subjetividades criativas, potentes, transformadoras que impliquem projetos coletivos de cidadania.

Estabelecerei um diálogo sem um roteiro que se feche num começo, meio e fim. Esse movimento de palavras que proponho através dos quatro eixos em torno da ressignificação do papel docente para a atualização do desejo de ensinar se encontra nas palavras de Larrosa (2003b, p. 61), para quem:

O estudante escreve o que leu, o que, ao ler, fez-lhe escrever. Lê palavras de outros. Põe-se em jogo em relação a um texto alheio. Entende-o ou não, está de acordo ou não. Sabe que o mais importante não é nem o que o texto diz, nem o que ele será capaz de dizer sobre o texto. O texto só diz o que nele se lê. E o que o estudante lê não é nem o que compreende, nem o que lhe agrada, nem o que concorda com ele. No estudo, o que conta é o modo como, em relação com as palavras que lê, o estudante vai formar ou transformar suas próprias palavras. As que ele lê, as que ele escreve. Suas próprias palavras. As que nunca serão suas.

E para quem o escritor

[...] não escreve senão o que escutou primeiro. O escritor não dá senão o que recebeu: “a frase que encontra pela primeira vez” ou a frase a qual chegou “para fazer aflorar as questões mais escondidas”. [...] por isso o “dar a ler” é o momento em que o escritor dá as palavras perdendo todo o poder sobre o que dizem as palavras. (LARROSA, 2004, p. 23–24).

Neste texto não há uma articulação das idéias com um começo, uma ordem pré-estabelecida. Os pensamentos se articulam de modo a expressar meu caminho de construção.

1 O DESEJO DE ENSINAR

*Podemos dizer — de forma simplista, porém espero que não falsa — que em 68 na escola se lutou para salvar, manter vivo e liberar o desejo de aprender, enquanto hoje lutamos para devolver a vida ao antigo desejo de ensinar.*¹⁰

— MURARO, 1998, p. 16 apud CONTRERAS, 2005, p. 327, tradução minha.

Eu era pequena, tinha 8 anos; e circulava no meio de nossa família a possibilidade bem-vinda de sermos professoras — eu e minhas duas primas de mesma idade. Foi o que respondemos, por vários anos, à universal pergunta “o que você quer ser quando crescer?”. Fizemos o curso Normal. Não fui professora do ensino fundamental, mas poucos anos depois, após o término da graduação, fui docente num curso de graduação de Psicologia. E depois de muitos anos, eis-me às voltas com a docência.

* * *

Até os anos de 1960 havia certo glamour e muita admiração pela carreira de professor. Toda família desejava que um de seus filhos fosse professor. Ser professor era sinônimo de *status* intelectual, financeiro e social. Era motivo de orgulho. O ofício era envolto por certa representação de missão, vocação: “bendito aquele que queria ser professor”. Pelo menos era o que eu percebia nas aspirações coletivas do meu entorno.

Porém, esse lugar que a docência ocupava nas representações sociais tem mudado, e muito, no decorrer dos anos. E, de certa forma, ainda bem, pois a docência tem estabelecido seu *status* de profissão, não mais de vocação ou missão, possibilitando circunscrever um arcabouço próprio de saberes e fazeres, atravessado pelas contingências históricas e culturais, passível de discussão, crítica e transformação. Ainda há muito que caminhar nessa direção e, como diz Chartier (2000, p. 165), “[...] é necessário, em particular, provocar um curto-circuito nas representações habituais que ignoram, na sua maioria, que a pedagogia é um trabalho”.

¹⁰ No original em espanhol: “Podemos decir — con una fórmula simplista, pero espero que no falsa — que en 68 en la escuela se luchó para salvar, mantener vivo y liberar el deseo de aprender, mientras que hoy luchamos para devolverle la vida al antiguo deseo de enseñar”.

Essas mudanças se articularam no engendramento das mudanças político-ideológicas de âmbito social. Desde a década de 1970, a discussão tomou lugar de destaque, em especial aquela sobre a profissionalização da carreira docente. A docência e as práticas pedagógicas passaram — e passam — por uma crise identitária, com todas as suas questões idiossincráticas: formação, epistemologia, práxis, salário, políticas, ideologias. A materialidade de uma prática e uma epistemologia pedagógica com *status* de profissão tem sido uma das principais buscas de teóricos da educação, da categoria professoral, das políticas públicas educacionais e, em certa medida, da própria sociedade que aspira à tão desejada melhoria da qualidade de ensino.

Uma das grandes questões no arcabouço da profissionalização do ofício da docência é o lugar que o professor e a professora ocupam nas políticas públicas educacionais, nas propostas de formação e nas práticas cotidianas. A proletarização da categoria é fato. Contreras (2003, p. 117) afirma que, embora não se possa falar em unanimidade,

[...] entre os autores que defendem a teoria da proletarização da classe docente, a tese básica desta posição é a consideração de que os docentes, enquanto colectividade, sofreram, ou ainda estão a sofrer, uma transformação tanto nas características de suas condições de trabalho, como nas das tarefas que realizam, transformações estas que se aproximam cada vez mais das condições e dos interesses da classe operária.

Contreras se baseia na racionalização e divisão do trabalho, cada vez mais fragmentado e alienante, que transborda os territórios das empresas e invade outros territórios das atividades humanas como a educação, numa demonstração de fortalecimento do modelo econômico capitalista no mundo ocidental.

A racionalização do ensino pôs o professor na condição de técnico com funções norteadas por indicadores externos, extremamente burocráticos, de cima para baixo. Na história da educação, poucas foram as chamadas para manifestação docente sobre suas práticas pedagógicas. Essa situação é destacada por Almeida (2001) que chama a atenção para o fato de que nessa perspectiva, a docência ficou praticamente reduzida à execução de propostas de especialistas, à aplicação de diretrizes e planos alheios e ao isolamento em salas de aula. Uma ação mais reprodutora que co-criadora. Perdeu o controle sobre seu trabalho, enfatiza essa autora.

As propostas de reforma dos sistemas de ensino para acompanhar as mudanças sociais mais amplas chegaram

[...] num momento de desencanto, sendo olhadas com grande ceticismo: a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um

futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social. (ESTEVE, 1995, p. 95).

Para Contreras (2003), a promessa de autonomia se caracterizou pela descentralização essencialmente administrativa, que aumentou as exigências e responsabilizou as unidades escolares e seu corpo docente pelos fracassos e pela inoperância dos sistemas e das unidades locais de educação. As decisões sobre as leis e regulamentações permaneceram e permanecem nas mãos do Estado. “Ações institucionais várias — propostas curriculares, planos educacionais, sistemas de avaliação etc. — vem sendo introduzidas no universo escolar sem que os professores possam opinar a respeito, como se fossem incapazes de exprimirem-se sobre o que os afeta diretamente”. (ALMEIDA, 2001, p.2). Esse estado de coisas leva cada vez mais o(a) docente a se sentir desmotivado(a), cansado(a) e isolado(a) na estrutura educacional, dentre seus pares e dentro de sua sala de aula.

Ao analisar os fatores de mudança no sistema escolar, Esteve (1995) aponta algumas pressões que recaem sobre a função docente. Ele nomeia “fatores de primeira ordem” aqueles que têm ação direta, relativos ao âmbito da sala de aula, que alteram as condições do desempenho do(a) professor(a), levando-o(a) “a fazer mal o seu trabalho, tendo que suportar a crítica generalizada que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino”(p.97), e desencadeiam reações no plano emocional — “base empírica do mal-estar docente”.¹¹(p.99) Os “fatores de segunda ordem” constituem as condições ambientais, o contexto do exercício docente; embora tenham ação indireta, esses fatores afetam a relação do(a) docente com sua profissionalidade.

Reafirmando a sobrecarga de exigências e responsabilidades sobre o professorado, Esteve (1995) assinala o fato de que têm sido delegadas à escola funções educativas pertencentes mais claramente à família. Graças a uma reorganização social norteadas por aspectos econômico-sociais mais amplos, a família tem aberto mão dessa tarefa atribuída a ela por tradição. Porém, paradoxalmente, essa mesma família, algumas vezes tendo como parceira, pela omissão, a direção da instituição, ultimamente tem se aliado aos filhos no ataque à autoridade do professor e da professora, acobertando e dando “razão” a alunos alunas e suas atitudes de agressão verbal e até física, cada vez mais frequentes e comuns nos ambientes escolares de todos os níveis.

Outros fatores apontados pelo autor se somam, provocando inexoráveis transformações no papel, na prática e na imagem docente. Por exemplos: o galopante

¹¹ Expressão empregada pelo autor para designar “o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”. (p.97).

desenvolvimento das tecnologias de informação; os diversos e até divergentes processos de socialização e sistemas culturais, que trazem para a sala de aula uma diversidade de situações e conflitos que exigem do professor “jogo de cintura” e capacidade de diversificar sua atuação no cotidiano; ambivalências na função que, de um lado, pede a aproximação camarada do(a) docente com os(as) discentes e, de outro, uma posição de cobrança e avaliação de desempenho; mudanças nas representações, no conceito e no respeito que a sociedade tem pelo sistema educacional (perda da crença de que a educação garante um futuro melhor) e pela carreira docente (“opção” de quem apresenta incapacidade de ter um “emprego melhor”); más condições materiais de trabalho decorrentes da negligência e da má política pública.

Nóvoa (2003) reafirma essa situação de pressão e responsabilização de professores e professoras. Para ele, isso decorre da “ausência de sociedade”:

[...] essa ausência projeta sobre os professores um excesso de expectativas e missões. Eles são criticados pelas mais diversas (e contraditórias) razões. Mas, ao mesmo tempo, a sociedade exige que resolvam todos os problemas das crianças e dos jovens. Para além do conhecimento e da cultura, espera-se que ajudem a restaurar os valores, a impor aos jovens as regras da vida social, a combater a violência, a evitar as drogas, a resolver as questões de sexualidade etc. Os professores podem muito. Mas não podem tudo. É verdade que os professores foram co-responsáveis por esse “discurso do excesso”. Com a sua conivência alimentou-se um mito que lhes concedia o papel de salvadores e redutores da humanidade. Hoje essas imagens viram-se contra eles e são usadas para responsabilizá-los pela crise da escola.

Esse autor aponta ainda outras duas questões presentes no cotidiano escolar: incapacidade para responder à presença étnica e cultural múltipla e a presença de muitos(as) alunos(as) que não vêem sentido nos projetos pedagógicos elaborados longe de seu cotidiano e interesse. Segundo Pasolini (1990), a linguagem pedagógica das coisas e dos atos traz algumas reflexões que me parecem pertinentes ao mal-estar docente, pois evidenciam fatores que estão imbricados nessa incapacidade de responder à presença múltipla na escola e à distância cultural entre o que os projetos pedagógicos ofertam e a realidade trazida no corpo e no espírito de alunos e alunas.

Nessa viagem pela linguagem pedagógica das coisas, chama a atenção o fato de que estas e os atos ensinam, pois trazem em si informações, “[...] um discurso pedagógico inarticulado, fixo, incontestável [...] autoritário e repressivo” (PASOLINI, 1990, p. 126). O ensinamento está lá, nas coisas, que denunciam a verdade, mesmo que se queira calá-la. Desde cedo essa pedagogia se coloca de forma contundente. Esse universo de coisas que fazem parte dos cenários da vida cotidiana vai “falando”, uma fala que não se cala, sobre como se dá o exercício de poder: a ação sobre a ação dos outros.

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física — em outras palavras, dos fenômenos materiais da sua condição social — torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda vida. O que é educado é a sua carne, como forma do seu espírito. As palavras dos pais, dos primeiros mestres e finalmente dos professores se sobrepõem ao que já ensinaram ao menino as coisas e os atos, cristalizando esse ensinamento. (PASOLINI, 1990, p. 127).

Essa posição sugere reflexões pertinentes. As coisas — diga-se, a materialidade em que se apóiam a vida, a subsistência, a sobrevivência, a hominização e humanização dos homens — e os atos revelam o próprio homem: sua constituição histórica e social e seus regimes de valores e poder de uns sobre os outros, embora os discursos verbais “pedagogicamente” organizados no seio da família, da escola e nos espaços sociais queiram ideologicamente desmenti-los. Essa é uma dinâmica presente em todos os espaços sociais e, em particular, na escola. Por mais que os discursos sejam de inclusão, acolhimento das diferenças, de exercício da liberdade, da criatividade, as coisas e os atos — e nestes destaco o que lhes é próprio: as carteiras, as filas, o recreio, as lições, os sistemas de recompensa e punição, a arquitetura, as planilhas, os diários de classe, o desvio de olhar, o chacoalhão, o tom da voz, a repulsa do olhar ou das mãos e tantos outros de uma lista significativa —, cada criança e cada adolescente sabe qual é “seu” lugar.

Nesse jogo de poder em que alunos e alunas são os elos mais frágeis, suas cartas já estão praticamente marcadas, e essas “verdades” vão constituindo suas subjetividades assujeitadas (submetidas). O professor e a professora não ficam ilesos. Embora nem sempre tenham clareza de forma reflexiva e crítica de que fazem parte disso e contribuem para esses dispositivos de sujeição (submetimento) e assujeitamento, também são alvo das coisas e dos atos intrínsecos aos fazeres pedagógicos, que vão lhe “falando” sobre sua profissionalidade e o lugar que ocupam nas relações de poder e significados sociais.

Outro ponto que Pasolini (1990) destaca ao discutir seu “tratado pedagógico”, num diálogo entre ele e um jovem de 15 anos, é o abismo entre as culturas de ambos. Esse autor discute a mudança do mundo, dos valores e assinala a presença do capitalismo e de sua conseqüente tecnologia, que ao impor a lógica da produção em massa e o consumismo material mudou paradigmas da existência humana. De um lado, desapareceram os sinais de uma vida anterior baseada na experiência e produção camponesa, artesanal e refletida nas coisas e nos atos; de outro, recrudescceu uma forma de existir apoiada na mudança quantitativa do modo de produção. Assim,

A verdade que devemos reconhecer é a seguinte: a nova produção das coisas, isto é, a mudança das coisas, dá a você uma lição originária e profunda que

não posso compreender (mesmo porque não quero). E isto implica um distanciamento entre nós dois que não é somente aquele que durante séculos e milênios separou os pais dos filhos. (PASOLINI, 1990, p. 133).

Mais adiante, ele esclarece: “[...] o desprendimento do passado e a falta de relação (mesmo ideal e poética) com o futuro são radicais”; e diz que esse discurso que faz no texto se trata de “[...] um discurso onde ‘conservação’ e ‘revolução’ são de fato palavras que não têm mais nenhum sentido (como você vê, também sou, portanto moderno)” (PASOLINI, 1990, p. 135–36). Esse ponto é crucial. Pasolini põe os(as) docentes de frente aos distanciamentos entre o mundo e a cultura dos(as) discentes e seu mundo e sua cultura — ou que representam, trazem na bagagem e nos ombros, que muitas vezes lhes pesam, mas dos quais não abrem mão por razões várias e diferentes que fazem deles porta-vozes de um discurso e uma prática que contribuem para silenciar essas outras culturas as quais resvalam em suas faces sem que, muitas vezes, as enxerguem. Além disso, esse autor nos propicia emergir uma questão: o que os sujeitos fazem na condição de docentes — e aqui me incluo — para que, no turbilhão da era da informação, ainda se possa viver e fazer viver experiências, aquelas de que fala Larrosa (2002) e que retomo adiante.

Rodríguez e Bernal (2001) corroboram a afirmação de Nóvoa (2003) de que a sociedade está ausente da educação ao reafirmarem que a família hoje é incapaz de assumir seu papel educativo — cumprir sua função socializadora e prover meios de acesso a bens culturais e ofertas que cada sociedade dispõe a seus cidadãos; que o Estado é incapaz de prover possibilidades concretas mediante políticas públicas. Noutros termos, a sociedade, em crise de valores, delega à escola, além da instrução, a formação de valores de responsabilidade coletiva, que recai, sobretudo, na docência e na direção escolar.

Contreras (2003) aponta paradoxos nesse estado de coisas — e, parece-me, nas situações vigentes da prática humana. Ora, se professores e professoras podem aceitar uma limitação imposta como ganho justificável da não-exposição pessoal, do conformismo, do imobilismo e da adaptação, então podem acatar, como ganho potencial, o “reconhecimento” do direito à participação e das obrigações das unidades escolares delegados pela política educacional e, assim, preencher esse espaço com uma reflexão sobre os propósitos e as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de novas práticas. Também podem reconhecer que nesse território delimitado — diga-se, estabelecido oficial, institucional e socialmente como norma — há brechas, furos, buracos: espaços potenciais onde é possível fazer em direções e formas diversas, extrapolar limites “permitidos” sem redundar em rompimento, destruição ou anulação do instituído — fala-se aqui de um espaço onde é possível exercitar a resistência

crítica e autocrítica, potencializadora da capacidade de resistência. Podem ainda se situar de forma diversa frente ao fato de que as mudanças políticas geram formas de exercer o poder e fazê-lo circular. As instâncias de participação social e comunitária, espaços de exercício de poder nas discussões de suas questões, como a educação, podem contribuir para fortalecer e democratizar a educação e a aprendizagem social.

Nessas condições do professorado no seio dessa conjuntura e na mira de tanta pressão institucional e social, seria possível uma perspectiva de mudança de rumo? Para Contreras (2003), uma perspectiva de superação da condição de mal-estar da docência se refere muito mais ao desenvolvimento de sua profissionalidade do que a questões ligadas ao *status* de categoria profissional. Nóvoa (2003) propõe que deve haver mudança de posição do(a) docente: chamar para si a responsabilidade, colocar-se num espaço de redes culturais, familiares e sociais que construa compromissos em torno da educação. Ele propõe um chamamento da sociedade como responsável pela educação — estar a serviço desta, e não o contrário — e defende a necessidade de haver uma afirmação pública de professores e professoras como comunidade profissional, reiterando o poder das palavras: docentes não devem renunciar à palavra porque é ela que pode libertá-los da cumplicidade e do aprisionamento. Para Esteve (1995), o estudo do mal-estar docente é condição-chave para se superar esse estado de coisas. Segundo ele, tal estudo teria três funções: conhecer e analisar a situação do ponto de vista individual e coletivo, compartilhar e dar à sociedade visibilidade das condições e da situação atual do exercício docente, socializando os problemas e soluções, transpor o *domínio das sugestões*. Para isso, “é preciso actuar, simultaneamente, em várias frentes: formação inicial, formação contínua, material de apoio, relação ‘responsabilidades–horário de trabalho–salário’” (ESTEVE, 1995, p. 98).

Discutir a profissionalidade requer não deixar de reafirmar que qualquer perspectiva de alteração de rota tem de supor que o professor e a professora não são os únicos responsáveis pela transformação de sua situação docente. É preciso considerar a conjuntura histórico-política e social, a realidade e o cenário mais geral e, em particular, a política educacional, em que se expressam e se desenvolvem as práticas pedagógicas.

No entanto, por mais objetivado nas limitações e condições de circulação das personalidades dos(as) docentes que um sistema educacional possa ser, não haverá algo que possam fazer com/por sua profissão, com/por sua relação com ela? Que elementos estão em jogo para que os caminhos propostos — por exemplo, por Esteve e por Nóvoa — se efetivem? Poderia ser a retomada da autonomia e do desejo de ensinar? Há espaço para a singularidade e particularidade do professor e da professora como sujeitos de sua prática? Há

espaço para autonomia, liberdade, desejo? Para o compartilhamento do desejo coletivo de mudança? O que dizer sobre isso?

A autonomia docente tem sido enfocada como algo essencial à prática docente. Num primeiro momento de suas reflexões sobre esse tema, Contreras (2003) o aprofunda em várias perspectivas, em obra dedicada inteiramente à defesa dessa autonomia. Destaco aqui a autonomia relativa às dimensões da profissionalidade. Na visão desse autor, a referida autonomia pode tender equivocadamente ao movimento corporativista de proteção de um campo especializado do saber contra quem não sabe e ao impedimento da “intromissão” de outros setores como o social na definição de conteúdos e condições de trabalho. A criação de mecanismos protetores pela categoria contra a participação dos atores envolvidos nas atividades humanas, como na educação, levaria talvez a profissão à marginalidade das condições sociopolíticas, cujo arcabouço a institui.

A autonomia do(a) docente se qualifica nos espaços em que sua concretude se expressa e é concebida na dimensão da competência profissional, que inclui competência técnica e intelectual para desenvolver habilidades, conhecimentos e posturas úteis ao desenvolvimento de recursos necessários a intervenções e à prática cotidiana em sala de aula, e na comunidade onde se insere a escola. Esses conhecimentos são produzidos e se engendram na história pessoal de formação de cada professor e cada professora nos conhecimentos que foram processados e se processam nesse caminhar em sua prática diária e nos conhecimentos compartilhados: aqueles produzidos pela pesquisa e pela ciência, o capital disponível de conhecimentos na cultura humana. (CONTRERAS, 2003).

Outra dimensão em que a autonomia pode ser concebida é no compromisso com a comunidade, que encerra um componente político da profissão docente. Contreras (2003) destaca a educação como ocupação socialmente atribuída ao professor e à professora; portanto, todas as questões com ela relacionadas são partilhadas publicamente. Os conflitos e dilemas daí advindos requerem tanto a tomada de decisão com grande dose de autonomia pelo(a) docente quanto a responsabilidade pública de tais decisões.

A terceira dimensão, que costura as outras — compromisso com a comunidade e competência profissional — é a obrigação moral. O sentido dado pelo autor permite compreendê-la como obrigação ética, pois “[...] o ensino pressupõe um compromisso de carácter moral para quem o executa” (CONTRERAS, 1990, p. 16 e sgs. apud CONTRERAS, 2003, p. 49). Como ele mesmo afirma:

O professor, ou a professora, tem de enfrentar inevitavelmente a sua própria decisão sobre a prática que leva a cabo, porque ao ser ele, ou ela, quem pessoalmente se projecta na relação com os alunos e as alunas, procurando gerar uma certa influência, terá que decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, os seus níveis de transformação da realidade que enfrenta, etc. Essa consciência moral sobre seu trabalho arrasta consigo a autonomia como valor profissional. (CONTRERAS, 2003, p. 50).

A questão da autonomia seria retomada depois por esse autor, que lhe deu novo significado — discutido mais adiante. Porém, relativamente ao posicionamento ético docente frente às decisões sobre a prática pedagógica, ainda é pertinaz a assertiva sobre a autonomia como valor profissional feita na citação anterior. Essa dimensão moral tangencia diretamente os aspectos emocionais em torno da relação educativa, pois se refere aos vínculos e a todo compromisso que desencadeiam, sobretudo no cuidado e na preocupação com o outro — os(as) discentes. Ter em mente sua existência e importância traz mais lucidez nas filiações epistemológicas e constitui elemento norteador das práticas pedagógicas exercidas.

Embora essas dimensões sejam importantes, penso que ainda caberia refletir sobre a existência de outro fator que permeia a prática pedagógica de forma contundente: o desejo; o desejo de ensinar. Assunto do qual poucos querem se aproximar, o desejo é tema polêmico e em geral qualificado como de domínio do interno, por isso de “difícil” abordagem, sobretudo caso se busque proteção na “racionalidade” dominante das ciências, em geral, e da educação, em particular. Mexer no “ninho dos ovos” do desejo é circular nos domínios da subjetividade e personalidade; é acionar algo que toca a todos, mas que “é melhor deixar” por dizer.

Chauí (1990, p. 19) destaca que, embora tenha havido nos últimos séculos movimentos irracionais contra o “desencantamento do mundo” dos modernistas, como a pós-modernidade, “[...] permanece o traço fundante da modernidade, qual seja, a admissão de que a realidade não encerra mistérios, que está prometida ao sujeito do conhecimento como inteligibilidade plena e ao sujeito da técnica como operacionalidade plena”. Mas será que o desejo “pertence” às disciplinas psicológicas, psiquiátricas e psicanalíticas? Historicamente, o desejo aparece nos primórdios da filosofia, nas primeiras perguntas sobre a origem do homem, de sua natureza e de seu destino.

Num salto histórico, vou situar a origem da palavra desejo e fazer uma escolha em relação ao referencial teórico que me apóia para o desenvolvimento de minhas discussões. A origem da palavra desejo se vincula às alturas do espaço sideral. Desejo é palavra derivada de *desidero*: deixar de olhar para cima, para as estrelas e os astros, para conhecer o destino reservado aos homens. É o reverso de *sidera*: constelações, que levavam os homens a olhar

para o alto e reconhecer nelas a força de indicação do destino humano. O desejo assim traz no seu cerne uma ambivalência, como aponta Chauí (1990, p. 22–23):

Cessando de olhar para os astros, *desiderium* é a decisão de tomar nosso destino em nossas próprias mãos, e o desejo chama-se então, vontade consciente nascida da deliberação, aquilo que os gregos chamavam *bóulesis*. Deixando de ver os astros, porém, *desiderium* significa uma perda, privação do saber sobre o destino, queda da roda da fortuna incerta. O desejo chama-se, então, carência, vazio que tende para fora de si em busca de preenchimento, aquilo que os gregos chamavam *hormê*.

Essa ambivalência traz consigo dois aspectos do desejo: do lado da deliberação, a categoria do desejante; do lado da carência, a do desejoso. Posições teóricas e filosóficas sobre o desejo passam a focar na história, em especial, seu caráter de falta. Porém, vou buscar a companhia de alguns teóricos que focam o desejo como potência, vontade consciente e de deliberação sobre o próprio destino. “Máquinas desejantes”, como os nomeiam Deleuze e Guattari (2007), homens e mulheres podem mudar os cursos preestabelecidos, escolhendo inscrever linhas de fuga para lidar com as contingências¹² da vida. Esses autores tiraram o desejo do ostracismo, apontando-o como motor de criação e potencial de instrumento de transformação.

Guattari (2005a, p. 61) situa o desejo no campo social, em práticas cotidianas ou projetos ambiciosos. Denomina de desejo “[...] a todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores”. Para ele, o *desejo* “[...] é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo” (GUATTARI, 2005a, p. 261). Ao questionar o atrelamento aos agenciamentos dominantes e a perspectiva de autonomização relativa a eles, afirma esse autor:

A questão consiste em saber se não há uma outra maneira de ver e praticar as coisas, se não há meios de fabricar outras realidades, outros referenciais, que não tenham essa posição castradora em relação ao desejo, a qual atribui toda uma aura de vergonha, toda espécie de clima de culpabilização que faz com que o desejo só possa se insinuar, se infiltrar secretamente, sempre vivido na clandestinidade, na impotência e na repressão. (GUATTARI, 2005a, p. 261).

Guattari (2005a, p. 284) diz, ainda, que “[...] o desejo pode se reorientar para a construção de outros territórios, de outras maneiras de sentir as coisas”; como propulsor de criação e transformação, apresenta-se na dimensão individual, não no sentido do isolamento e

¹² Contingente é o que muda de maneira inesperada e imprevisível e até contrária a si mesmo; o que pode acontecer tanto quanto não acontecer; é o que poderia ser de outra maneira. “[...] O movimento não pode ser objeto da ciência, pois não há um saber necessário para o que não cessa de mudar [...] Para isso de que não pode haver ciência, o homem encontrou um substituto: a dialética, discurso sobre o possível, o provável e o verossímil, sobre o que pode tornar-se contrário e oposto àquilo que é.” (CHAUÍ, 1990, p. 31).

da ideologia individualista, e traz, em forma de marca d'água ou em primeiro plano de figura/fundo, registros da dimensão coletiva que o produz: os agenciamentos coletivos de sua enunciação. Para esse autor, o desejo não é individual: ele se singulariza na expressão e nas práticas pessoais; está engendrado “[...] em uma prática de processos de produção de desejo” (GUATTARI, 2005a, p. 281) que ocorre coletivamente (mas não entendida como soma de desejos individuais). “A idéia é que o desejo corresponde a um certo tipo de produção e que ele não é absolutamente algo indiferenciado.” (GUATTARI, 2005a, p. 289). Quando propõe a libertação do desejo, Guattari (1973 apud DELEUZE, 2006a, p. 337) quer dizer

[...] que o desejo sai do impasse do fantasma individual privado: não se trata de o adaptar, de o socializar, de o disciplinar, mas de o ligar de tal maneira que o seu processo não seja interrompido no corpo social, e que produza enunciações coletivas.

Sobre o receio da perda de controle posta pela ideologia dominante frente a essa libertação, Guattari (2005a, p. 262) afirma:

É perfeitamente concebível que um outro tipo de sociedade se organize, a qual preserve processos de singularização na ordem do desejo, sem que isso implique uma confusão total na escala da produção e da sociedade, sem que isso implique uma violência generalizada e uma incapacidade de a humanidade fazer gestão da vida. É muito mais a produção de subjetividade capitalística — que desemboca em devastações incriveis em nível ecológico, social, no conjunto do planeta — que constitui um fator de desordem considerável, e que, aí sim, pode nos levar a catástrofes absolutamente definitivas.

A idéia do desejo como criação que acontece num campo histórico é reafirmada por Deleuze (2006a, p. 296) ao dizer que o desejo “[...] é revolucionário por natureza porque constrói máquinas que, inserindo-se no campo social, são capazes de fazer saltar algo, de deslocar o tecido social”. Nessa perspectiva, o desejo, em particular o desejo de ensinar, coloca-se em sua dimensão histórica e social. Desejos podem ser compartilhados e constituir motor de mudanças de sentidos e significados mais amplos. Como afirma Bornheim (1990, p. 153),

O desejo em si mesmo é o desejo-no-mundo, e ele se transforma com o mundo. E longe de ser mera passividade, assume sua própria iniciativa, além de se fazer acompanhar pela consciência. Vale dizer que o desejo está sempre ativamente presente nos processos de transformação do mundo e de sua história.

Deleuze e Guattari (2007) tratam do desejo, também, na dimensão da idéia de rizoma. Propõem que nossa relação com a vida, com o conhecimento seja rizomática, ou seja, aberta à multiplicidade de sentidos, conexões, metamorfoses, como os rizomas (bulbos e tubérculos) por baixo da terra: linhas, fluxos, raízes, zigue-zagues, buscas potenciais de novos territórios. Essa concepção se contrapõe à imagem do conhecimento e da vida representada pela árvore e sua raiz, codificando uma idéia de unicidade, segurança, sustentação, de bifurcações de lógica binária dicotômica, estratificando e estreitando as possibilidades. É na perspectiva do rizoma que o desejo

se move e produz; na do pivô-árvore, o desejo se estagna, se cristaliza, morre. Reproduzo aqui trecho de Carlos Castañeda¹³ usado por esses dois autores para ilustrar a concepção de rizoma:

Primeiro caminhe até tua primeira planta e lá observe como escoam a água da torrente a partir desse ponto. A chuva deve ter transportado os grãos para longe. Siga as valas que a água escavou, e assim conhecerá a direção do escoamento. Busque então a planta que, nesta direção, encontra-se o mais afastado da tua. Todas aquelas que crescem entre estas duas são para ti. Mais tarde, quando estas últimas derem por sua vez grãos, tu poderás, seguindo o curso das águas, a partir de cada uma destas plantas, aumentar teu território. (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 20–21).

Assim compreendido o desejo, em particular o desejo de ensinar, tomo como importante discuti-lo para apontar possíveis caminhos de ressignificação da função do(a) docente e de suas práticas pedagógicas tendo em vista uma atualização desse desejo.

¹³ CASTAÑEDA, Carlos. *L'herbe du diable et la petite fummée*, Soleil noir, s. d., p. 160.

2 POR UMA POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL E DAS PRÁTICAS DOCENTES

O que o professor transmite é o modo como se faz sua prática enquanto pensador. [...] o que o professor transmite, então, não é um saber, mas um aprender, um criar. [...] o que este professor aprendiz/criador visa com seu ensino é autorizar e suscitar no aluno este aprendiz/criador, que evidentemente não será igual à sua pessoa e não falará nem as mesmas coisas, nem com o mesmo estilo, já que o que se produz desde esta posição é necessariamente singular, pois singulares são as marcas que conduzem esta produção e o estilo é exatamente esta singularidade encarnada.

— ROLNIK, 1993, p. 248.

Ressignificar é significar de novo, mas não da maneira dada. É buscar novos significados e sentidos resultantes da ação-movimento que se imprime no objeto-foco, seja uma idéia, um conceito, um fazer, um saber. Como disse antes, a ressignificação do papel e das práticas docentes percorrerá quatro eixos, propostos como elos articuladores de uma possível vivificação do desejo de ensinar.

2.1 A participação desejante na construção da vida de pessoas

Este é o primeiro eixo da proposta de ressignificação do papel docente: o desejo de estar com crianças, jovens, adultos e participar da construção de suas vidas. É Contreras (2005) que, ao retomar sua concepção de autonomia, propõe um novo caminho de reflexão. Para ele, o autêntico sentido da autonomia ou liberdade docente se relaciona com o desejo próprio e se resolve na relação, no encontro com o outro. Para ele, trata-se de liberar o desejo de educar, devolver-lhe a vida.¹⁴ Esse desejo próprio consiste no elemento íntimo que cada professor e cada professora devem pôr em movimento para se sentirem vivos na relação e se

¹⁴ No original em espanhol: “El deseo propio y que se resuelve siempre en la relación, en encuentro con el otro. Liberar el deseo de educar, devolverle la vida. Esta es la cuestión”.

abrirem de vez à relação, ao inesperado da relação e do outro, pois a liberdade tem que ver com liberar, abrir o desejo — neste caso, o desejo de educar (CONTRERAS, 2006).¹⁵

Como propõe Contreras (2006, p. 245), a tarefa educativa

É, por definição, uma tarefa de relação, uma tarefa que se nutre da relação possibilitadora de um crescimento. E a relação, na medida em que supõe o reconhecimento do outro, significa saber que o que nos guia não são sempre normas, quer sejam as do método, da profissão ou da instituição, [mas] senão a busca do entendimento, encontrar o adequado à situação, tendo em conta o mistério do outro, aceitar as incertezas, caminhar tateando. E isso significa também contar com “as razões do coração que a razão não conhece”. (Tradução minha).¹⁶

O mundo da educação tem sido regido por planos, planilhas, provas, resultados acumulados e titulações — numa palavra, por procedimentos burocráticos. E mais: têm sido esquecidos e mesmo silenciados aspectos fundamentais relacionados com o conhecimento.

Exercer as práticas pedagógicas norteadas pelo desejo de ensinar implica, então, desejar criar vínculos. García (2002), corroborando Contreras (2005) numa reflexão sobre o sentido de seu trabalho como educadora, aprendeu que educação é relação, e não é de qualquer tipo. Como ela mesma admite,

[...] não sabia que a educação não só é estar ali, como também é estar em relação, desejar criar um vínculo com as e os estudantes, grandes ou pequenos. [...] quando se está em relação não há controle, e sim abertura; e essa abertura gera dependência, isto é, vínculo. (GARCÍA, 2002, p. 115). (Tradução minha).¹⁷

García (2002, p. 115) cita a educadora Tânia Rodríguez, que também percebeu que “[...] o controle que deixa fora as paixões, também deixa fora a vida; é um esforço vão querer ter tudo amarrado, com isso não se é menos vulnerável, e sim menos vital e mais alheia ao mundo e de si mesma”.¹⁸ Essa autora faz uma reflexão e um depoimento sobre o deixar-se dar na relação com alunos e alunas, o que significa se expor e, portanto, ter de lidar com o lugar de poder que se ocupa como docente — poder que atravessa essas relações.

¹⁵ No original em espanhol: “Abriéndose a la vez a la relación, a lo inesperado de la relación y del otro. La libertad tiene que ver, pues, con liberar, con abrir el deseo, en nuestro caso, el deseo de educar”.

¹⁶ No original em espanhol: “La tarea educativa, es, por definición, una tarea de relación, una tarea que se nutre de que la relación sea possibilitadora de un crecimiento. Y la relación, en la medida en que supone el reconocimiento del otro, significa saber que lo que nos guía no son siempre normas, ya sean las del método, las de la profesión, o las de la institución, sino la búsqueda del entendimiento, el encontrar lo adecuado a la situación, teniendo en cuenta el misterio del otro, aceptar las incertidumbres, caminar a tientas. Y eso significa también contar con “las razones del corazón que la razón no conoce”.

¹⁷ No original em espanhol: “No sabía que la educación no solo es estar allí, sino estar en relación, desejar criar un vínculo con las y los estudiantes, grandes o pequeños”.

¹⁸ No original: el control que deja fuera las pasiones, también deja fuera la vida; es un esfuerzo vano querer tener todo amarrado, con ello no es menos vulnerable sino menos vital y más ajena do mundo, y de si misma”.

Deixar-se dar é mostrar-se aberta aos erros, às contradições, aos conflitos, porém também é deixar-se afetar por tudo isso, aprender com e dos(as) estudantes concretos. Nesse deixar-se afetar é onde, de maneira muito concreta, eu encontro muitas dificuldades. Porque, como antes havia indicado, significa perda de controle, significa abrir-se definitiva e irremediavelmente ao outro, aceitar a relação e desejá-la. (GARCÍA, 2002, p. 116, tradução minha).¹⁹

O processo educacional que combina controle e cientificidade, regido pela ordem do planejamento, dos instrumentos estabelecidos como relação causal do processo de ensino e aprendizagem, características enfatizadas também por Gallo (2002) que as denomina de “educação maior”,²⁰ tem produzido, dentre outras coisas, rotinas despersonalizadas e negado o saber próprio de professores e professoras, sobretudo a ocultação da

[...] relação que existe entre este saber e as fontes de onde o aprendem, que não é outro lugar que não o da experiência do amor, de onde nasce precisamente (para aqueles que estão neste ofício por desejo, e não por outras circunstâncias) o que fundamentalmente dá sustentação aos docentes em seu trabalho: o desejo de estar com a infância e a juventude, de compartilhar com eles vivências e experiências e poder orientá-los, compartilhar o mundo com eles, para uma vida mais plena. (CONTRERAS, 2005, p. 330, tradução minha).²¹

Quando fala dessas experiências de amor — de onde nasce o desejo de cuidar do outro —, Contreras (2005) as remete para bem antes da formação profissional docente: para as experiências básicas da vida, construídas na relação com a mãe: quem pode oferecer uma experiência de amor que ajuda o filho ou a filha a estabelecerem uma ordem lingüística e experiencial na compreensão de si e do mundo. Noutros termos, a matriz da vida é, também, a matriz da palavra.

A mãe, ou quem a substitui, proporciona a primeira experiência da criança com a cultura. Como representante desta, ela se apresenta ao filho e à filha não em uma pessoa, mas como um plural, com tudo que ela traz em si: normas e parâmetros, desejos, esperanças e desesperanças, conceitos e preconceitos, crenças e valores, conhecimentos circulantes na cultura em que se insere como tempo e espaço e, também, com todo o acúmulo de um mundo pré-existente. Ela cuida e se dedica, tomada pelo desejo de ver o filho ou a filha se

¹⁹ No original em espanhol: “Dejarse dar se mostrarse abierta a los errores, a las contradicciones, a los conflictos, pero también es dejarse afectar por ellas y ellos, aprender con y de las y los estudiantes concretos. En ese dejarse afectar es donde, de manera muy concreta, yo encuentro muchas dificultades. Porque, como antes he indicado, significa pérdida de control, significa abrirse definitiva e irremediablemente a lo otro, aceptar la relación y desearla”.

²⁰ É a dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é a instituída e que quer se instituir, se fazer presente, se fazer acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (GALLO, 2005).

²¹ No original em espanhol: “Relación que existe entre este saber y las fuentes de donde lo aprenden, que no es otro lugar que el de la experiencia del amor, de donde nace precisamente (para quienes están en este oficio por deseo, y non por otras circunstancias) lo que fundamentalmente sostiene a los enseñantes en su trabajo: el deseo de estar con la infancia y la juventud, de compartir con ellos vivencias y experiencias y poderlos orientar, en su compartir el mundo con ellos, hacia una vida más plena”.

desenvolver, falar, adentrar esse mundo. Sabe que têm de aprender a falar, pois as palavras têm poder, e o mundo lhes cobrará isso. Atenta às necessidades do bebê, a mãe providencia os aportes necessários para que ele/ela cresça e se desenvolva, para que compreenda o mundo e o que se passa com ele/ela. Contreras (2006, p. 253) reitera essa idéia:

É normalmente de nossa mãe de quem primeiramente temos aprendido a orientarmo-nos no mundo, na vida. É com ela, e com quem mantivemos nossas primeiras relações, com quem aprendemos um sentido do mundo enquanto aprendíamos a falar. E essa tarefa educativa está conectada com esse sentido primeiro de aprender e ampliar um sentido do mundo enquanto participamos na relação de uma forma adequada à necessidade e ao momento. Ser, como educador, mediador entre o mundo social e cultural e a realidade e necessidade de nossos alunos e alunas, ou ser mediador na busca de novas possibilidades de ser que cada um e cada uma podem explorar, tem como primeira experiência a relação de cuidado amoroso que está sensível à necessidade, à possibilidade e à oportunidade. (Tradução minha).²²

No dizer de Winnicott (1999), a mãe é capaz de se pôr no lugar do bebê, o que lhe possibilita suprir suas carências básicas. Como que “segurando”, ela dá sustentação ao que não pode ainda ser nomeado pelo filho ou pela filha no período pré-verbal, traduzindo em palavras nomeadoras e construindo nessa relação os significados. Tal ocupação materna, ou de quem substitui a mãe, esse autor chama de maternagem.

Atos de confiabilidade humana estabelecem uma comunicação muito antes que o discurso signifique algo — o modo como a mãe olha quando se dirige à criança, o tom e o som de sua voz, tudo isso é comunicado muito antes que se compreenda o discurso. (WINNICOTT, 1999, p. 142).

A linguagem não verbal — a visual, a sonora, a olfativa, a tátil, de que se constituem os objetos, o mundo material concreto — são signos que dizem coisas, expressam informações. Desde cedo a criança forma um sistema de conhecimento e compreensão do mundo que a cerca com base no não-dito mas que pode ser lido. Essas impressões fortes e profundas, que aderem como “tatuagens”, tornam-se parte, ficam como registros de verdades e apropriação do mundo, mesmo que as palavras que acompanham ou não esses signos falem diferente ou, em muitos casos, ao contrário. Esse processo nos acompanha; aprendemos muito com as coisas não incluídas nas práticas discursivas. Ratificando Pasolini (1990), as coisas e os atos trazem em si ensinamentos desde a idade mais tenra, deixando marcas indeléveis que se tornam parte da constituição dos sujeitos. Nesse raciocínio há uma ordem que supõe que

²² No original em espanhol: “Es normalmente de nuestra madre de quien primero hemos aprendido a orientarnos en el mundo, en la vida. Es con ella, y con quien mantuvimos nuestras relaciones primeras, con quienes aprendimos un sentido del mundo mientras aprendíamos a hablar. Y la tarea educativa está conectada con ese sentido primero de aprender y ampliar un sentido del mundo mientras participamos en la relación de una forma adecuada a la necesidad y al momento. Ser, como educador, mediador entre el mundo social y cultural y la realidad y necesidad de nuestros alumnos y alumnas, o ser mediador en la búsqueda de nuevas posibilidades de ser que cada uno y cada una pueda explorar, tiene como primera experiencia la relación de cuidado amoroso que está sensible a la necesidad, a la posibilidad y a la oportunidad”.

algo ocorrido no início mais precoce do processo de educação de uma pessoa ressoe nas possibilidades futuras de ser e estar no mundo. Isso pode ser questionado como determinismo.

Contudo, parece difícil negar que as experiências de vida — se não um fator determinante, dada a construção dialética da existência humana, pelo menos condicionante — deixam marcas que, de uma forma ou de outra, predis põem a pessoa a novas experiências. Por que seria diferente no caso das primeiras experiências com a mãe? Refutar a influência da relação entre a mãe e a criança desde quando esta não sabia falar — período de que ela pouco se lembrará — na vida adulta não é tão simples como pode parecer. As primeiras experiências com a mãe disparam a possibilidade de manifestação do desejo da pessoa pela vida, desejo que se desvela na relação que o ser constrói com o dia-a-dia, com a curiosidade, com a delícia e com o prazer de apreender o mundo e se transformar nessa relação — mas não sem a presença da dor —, superando-se e participando de movimentos regados por desejos grupais e coletivos para que a realidade se transforme e se supere.

Nos caminhos desenhados em que cada ser se aloca nessa cruzada reside o ofício da docência. Por isso, entender o desejo de ensinar como dimensão cuja base vem das primeiras experiências de cuidado materno remete a um olhar que foca a dimensão pessoal de cada professor e cada professora — dimensão esta desconsiderada pelas normas e leis educacionais que regulam as atribuições docentes. No dizer de Contreras (2006, p. 253), “[...] até este ponto temos negado simbolicamente em nossa cultura a origem materna da educação”.²³ E se no desejo de ensinar está a possibilidade de exercitar uma liberdade ou autonomia de fato significativa para o professor e a professora, então isso é pensar na autonomia docente não como dimensão legislada, permitida, mas como experiência que:

[...] se vive mais ou menos, melhor ou pior, às vezes acertando, às vezes equivocando-se. É pensá-la por dentro: as vivências e experiências a partir das quais descobrimos o sentido de educar (isto é, de nosso trabalho) e decifrar a que ele se vincula em nós mesmos (isto é, que move e requer em nós mesmos). Trata-se de tornar visível o essencial, de recuperar e nomear o sentido do que torna possível a experiência educativa desde as práticas concretas, situadas, singulares, personalizadas, fixando-nos naquilo que já nos acostumamos não ver, o que os códigos convencionais da instituição escolar ignoram ou silenciam. Porque às vezes a vida institucional da escola, que se supõe que esteja a serviço da prática educativa, se converte na preocupação fundamental e perdemos de vista que o importante é o que, definitivamente, está na essência do educativo: nossas vidas com a infância e a juventude. (CONTRERAS, 2005, p. 338, tradução minha).²⁴

²³ No original em espanhol: “Hasta ese punto tenemos negado simbólicamente en nuestra cultura el origen materno de la educación”.

²⁴ No original em espanhol: “Un estatuto que se legisla, sino como una experiencia que se vive. Y se vive más o menos, mejor o peor, a veces acertando, a veces equivocándose. Es pensarla desde dentro: las vivencias y experiencias en las que descubrimos el sentido de educar (esto es, de nuestro trabajo) y descifrar a qué se vincula

Nessa perspectiva, o trabalho docente tem como essência o desejo de entender, compreender, chegar ao outro — os(as) discentes —, estar com eles e elas, compartilhar a vida com eles e elas e fomentar experiências que dão sentido ao que aprendem e fazem para suas vidas com aquilo que aprendem. Despertar o desejo de aprender e questionar os sentidos de suas próprias vidas. E isso pode se concretizar — no entender de Contreras (2006, p. 258) — quando o professor e a professora, por abrirem seu desejo de ensinar e lhe darem vida, liberam:

[...] o saber ou os recursos culturais que queremos compartilhar, de suas dependências relativas aos programas e estruturas de obrigação, para poder manter com esse saber uma relação própria e autêntica, pessoal, porque é a relação pessoal com o saber o que sustenta a possibilidade de uma relação própria, autêntica, com nossos estudantes.²⁵

No dizer de Contreras (2005, p. 341), para que a experiência de estar com o outro ocorra e faça algo acontecer com os alunos, as alunas e os(as) docentes, é necessário que estes se ponham no ofício de ensinar em primeira pessoa, deixando

[...] visível nossa presença singular, como pessoas concretas, com interesses específicos, quando estamos ali desejando compartilhar sentidos, relações, atividades, perguntas. Como que querendo viver experiências com os que estão crescendo e apoiar o fôlego que o permite. Porém, também, como quem manifesta sua presença e vive a relação a partir do seu ser singular, desde sua diferença, em primeiro lugar, de ser homem ou mulher, como uma maneira de estar no mundo, de pensá-lo e de senti-lo, e desde quaisquer outras circunstâncias, particulares e experiências de vida.²⁶

Para que isso aconteça, é preciso que certas condições sejam cuidadas. Larrosa (2004) faz uma discussão que aprofunda a concepção da palavra experiência ao propor um caminho que não discute a educação do ponto de vista da relação entre ciência e técnica, teoria e prática, mas sim da relação entre experiência e sentido. Suas idéias convergem para o

en nosotros (esto es, qué mueve en nosotros, qué requiere de nosotros). Se trata de hacer visible lo esencial, de recuperar y nombrar el sentido de lo que hace posible la experiencia educativa desde las prácticas concretas, situadas, singulares, personalizadas, fijándonos en aquello que ya no solemos ver, o que los códigos convencionales de la organización de lo escolar ignoran o silencian. Porque a veces la vida institucional de la escuela, que se supone que está al servicio de la práctica educativa, se convierte en la preocupación fundamental y perdemos de vista que lo importante es lo que en definitiva está en la esencia de lo educativo: nuestras vidas con la infancia y la juventud”.

²⁵ No original em espanhol: “Al saber o a los recursos culturales que queremos compartir, de sus dependencias respecto de programas y estructuras de obligación, para poder mantener con ese saber una relación propia y autêntica, personal, porque es la relación personal con el saber lo que sostiene la posibilidad de una relación propia, autêntica, con nuestros estudiantes”.

²⁶ No original em espanhol: “[...] visible nuestra presencia singular, como personas concretas con intereses específicos, cuando estamos allí como quienes deseamos compartir sentidos, relaciones, actividades, preguntas. Como quienes queremos vivir la experiencia de quienes crecen y queremos apoyar el aliento que lo permite. Pero también como quien manifiesta su presencia y vive la relación desde su ser singular, desde su diferencia, en primer lugar, de ser hombre o mujer, como una manera de estar en el mundo, de pensarlo u de sentirlo, y desde cualesquiera otras circunstancias, particularidades y experiencias de la vida”.

pensamento de Contreras (2005) exposto há pouco. Para Larrosa (2004, p. 331), experiência é aquilo que nos acontece, que nos passa, que nos toca:

[...] o indeterminado da vida, esse passar do que nos passa quando não sabemos o que nos passa, essas afecções que nos levam a questionar o que já sabemos, o que já queremos, tudo o que se deixa submeter sem dificuldades a medida do que já somos.

Todavia, como afirma Larrosa (2004, p. 25), as experiências estão cada vez mais raras, pois demandam tempo, disponibilidade na relação — para serem produzidos os sentidos — e pressupõem seu compartilhamento, sua passagem, sua exposição ao outro, “[...] com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco”, possibilitando novas modalidades de relação entre pessoas, palavras e coisas. E tempo é o que falta, pois “[...] tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (LARROSA, 2004, p. 25).

Sobre o tempo e a experiência, trago a contribuição pertinente de Abrêu (1998), que discute a visão de Benjamin sobre o tempo na grande indústria, enfocando a substituição da “experiência” pela “vivência”, imposta pelo modo de produção daquele sistema em que tudo é rapidamente substituído, em que os processos de trabalho lançam e retiram das mãos do operário as peças a serem trabalhadas, num ritmo tal que ele não tem tempo de viver experiências. A conseqüência dessa “atrofia da experiência” é o desaparecimento do desejo. Para Benjamin,

[...] o desejo pertence às ordens da experiência. [...] Na vida, quanto mais cedo se formula um desejo, tanto maiores são as suas perspectivas de realização. Quanto mais um desejo remonta o tempo, tanto mais se pode esperar a sua concretização. Mas aquilo que reporta ao tempo passado é a experiência, é o que o preenche e articula, o desejo realizado é a coroa destinada à experiência. (BENJAMIN, 1983, p. 46 apud ABRÊU, 1998, p. 73).

Os fazeres docentes têm se embrenhado na armadilha do tempo, como muitas atividades profissionais. A corrida de uma escola a outra para complementação salarial e a imposição de maior número de turnos e alunos em classe exemplificam a “corrida” que tem caracterizado o cotidiano de docentes, discentes e escolas. A falta de tempo para experiências, também, tem transformado a profissão docente num conjunto de vivências solitárias. Assmann (1988), partilhando dessa discussão do tempo que escapa e impede de ser de fato vivido, diz que o homem está preso ao tempo do relógio; todo o seu tempo é mercadoria, usada para a produção, o lucro, inclusive seu lazer. Como o tempo tem se transformado em mercadoria, o homem tem uma obsessão pelo tempo exato e pela razão instrumental; mede o tempo sistematicamente, com uma perfeição quase exata. Afirma esse autor:

[...] para entender qual é a visão do tempo, em decorrência do mundo e da vida que entrou em crise, convém recordar a relação profunda entre o tempo do relógio e a racionalidade moderna. O predomínio do tempo “contado” (tempo cronológico — *chrónos*) sobre o tempo vivido (*kairós*) se implantou lentamente, desde a Idade Média, e tornou-se um aspecto fundamental da racionalidade científica e na organização social na modernidade. [...] A pós-modernidade postula vagamente que se resgate o *kairós*. (ASSMANN, 1988, p. 231).

Assmann (1988) ressalta que a escola tem tempo próprio: horário escolar, turno escolar, ano escolar — uma pluralidade de tempos —, e que é necessário compreendê-los. Também diz que ela tem outro tipo de tempo (*kairós*): o pedagógico.

[...] o tempo pedagógico é o tempo dedicado a produzir vivências do prazer de estar aprendendo. O tempo da escola só se transforma em tempo pedagógico quando em seu transcurso cria um espaço e um clima organizativo propício às experiências de aprendizagem. A temporalidade pedagógica não se deve medir apenas cronologicamente em horas, dias, meses e anos, mas como tempo vivo que se avalia por seus resultados de fruição, de “curtição” do emergir de experiências de aprendizagem. O objetivo do tempo pedagógico não é apenas um ensino bem estruturado, mas a configuração dessa parte instrucional da pedagogia em função da construção personalizada e da celebração do conhecimento como descoberta prazerosa. (ASSMANN, 1988, p. 232).

Outro aspecto destacado por Larrosa (2002) sobre a experiência é sua raridade, porque hoje há excesso de informação; para ele, informação não é experiência — antes, é antiexperiência. O estar bem-informado é valorizado socialmente como saber, mas isso está longe da sabedoria, pois o “barulho” provocado por tanta informação (7,3 milhões de páginas são criadas por dia na internet)²⁷ não deixa que nada aconteça. Esse autor separa o saber da experiência do saber coisas, pois para ele só o primeiro faz algo acontecer. Outro imperativo da sociedade da informação — ainda no dizer de Larrosa (2002) —, o excesso de opinião escasseia a experiência e traz a arrogância do achar-se “sabedor” de muitas coisas. Ao se sacralizar, o binômio informação–opinião toma todo espaço do acontecer. Nesses termos,

[...] o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que deveria fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. (LARROSA, 2002, p. 22).

O excesso de trabalho é outro fator que impede a experiência. Em termos sociais, quando se questiona uma pessoa sobre sua experiência em relação ao trabalho, o que se quer saber é a medida do tempo acumulado, como se isso fosse, mesmo, garantia de experiência. É prática comum se contratarem pessoas para cargos e postos de trabalho em que um dos

²⁷ How much information? Disponível em: <<http://www2.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info/internet.html>>. 2000.

principais critérios é a comprovação de anos “experiência”. O trabalho se confunde com ação, ou seja, preencher o tempo com ação. Os fazeres docentes, avolumados pelas “dezenas” de exigências administrativas e burocráticas (do preenchimento de inúmeras planilhas e informações), pela corrida de uma escola para outra (com tanta carga horária em ação dentro das salas de aula ou a caminho delas), pelos quase-inexistentes tempos-espacos para se pensar e discutir o que se faz, o que está acontecendo com o(a) docente e os(as) alunos(as), as horas-aula e o montante de conteúdo a desenvolver, têm impedido o professor e a professora de se darem conta do que lhes acontece, do que lhes toca, do que lhes passa e do que acontece, do que toca e do que se passa com alunos e alunas. Assim, “[...] somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos [...]. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 23–24).

Esse modelo de “cidadão bem situado” estende seus tentáculos para dentro dos muros das escolas. Com frequência, o conceito de aprendizagem se atrela ao nível de informação que alunos e alunas têm sobre os conteúdos ministrados; logo, espera-se de deles uma opinião crítica e pessoal sobre tais conteúdos. “Com isso nos tornamos sujeitos competentes para responder como Deus manda às perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e à pesquisa de opinião.” (LARROSA, 2002, p. 23–24).

Larrosa (2002, p. 24) aborda, ainda, o “sujeito da experiência”, que se define pela

[...] sua passividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. [...] passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como disponibilidade fundamental, como abertura essencial.

O sujeito da experiência não propõe nem se impõe: ele se expõe; e ao fazê-lo se arrisca, fica em “perigo”, na não-segurança que o risco, o desconhecido e o indeterminado trazem. Mas o risco traz a possibilidade de algo novo acontecer, mudar, se transformar. Quando algo lhe acontece, lhe passa ou lhe toca, esse sujeito já não é o mesmo: algo se transforma nele, e ele se transforma em outro. “Somente o sujeito da experiência está, portanto aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p. 26). Possibilitar experiências — algo que toque e aconteça na relação entre ensino e aprendizagem — é abrir caminhos de metamorfoses para alunos e alunas, professores e professoras.

Camargo I.(2007, p. 75), ao enfatizar que o sujeito da experiência não habita um lugar seguro, estável, afirma que entende

o sujeito professor nas escolas como quem acrescenta, à sua experiência, ao conhecimento e às informações disponibilizadas pela ciência, a sensibilidade de perceber a contribuição das experiências de vida comuns, ordinárias, envolvidas na produção e construção do saber — saber que se alicerça no que nos acontece, no que nos diz respeito, não no que ocorre alhures; saber que se monta e dá sentido aos fatos.

O saber da experiência é o outro elemento articulado com a experiência e o sujeito da experiência. Para Larrosa (2002, p. 26–27), a experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética: “[...] O saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana. [...] não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou sem sentido do que nos acontece”. Esse saber se vincula ao indivíduo singular concreto, sujeito da experiência, com sua vida singular e concreta. O saber da experiência

[...] somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tomada própria. (LARROSA, 2002, p. 27).

Fica posta, então, uma interrogação: como se posicionar no ofício da docência; qual é a margem de escolha e desejo para se fomentarem situações de experiências (verdadeiras)? Embora enfático, esse adjetivo é redundante, pois o conceito de experiência não tem espaço para adjetivos: a experiência é, e pronto! (LARROSA, 2002).

Tudo isso remete outra vez ao campo do desejo de ensinar discutido até agora. Um belo exemplo ilustrativo dessas questões sobre experiência é o filme espanhol *A língua das mariposas* (1999), dirigido por José Luis Cuerda. Narrativa sensível, o filme descreve a relação nada convencional entre um professor — Dom Gregório — e seu aluno Moncho. O pano de fundo é um contexto histórico de conflitos político-ideológicos (vésperas da guerra civil espanhola na época de Franco), num vilarejo cujo cotidiano pacato e comunitário possibilita inúmeras experiências entre seus habitantes. Fundamentalmente, é uma experiência pedagógica calcada na possibilidade de se ser o que se é.

O personagem Dom Gregório, a cada momento em sala de aula, deixa transparente o quanto gosta de estar ali, o quanto deseja estar com aquelas crianças, numa tranquilidade arraigada frente às ocorrências cotidianas e idiossincráticas da relação entre ensino e aprendizagem e de um grupo de crianças em relação num mesmo espaço. Com margens de manobra e posição ativa, que — nas palavras de Dussel e Caruso (2003) — caracteriza a diferença entre apenas ocupar e habitar a sala de aula, Dom Gregório chama para si o domínio amoroso das situações comuns e episódicas e a autoridade de lidar com elas de forma a

proporcionar experiências àquelas crianças sob sua responsabilidade. Descortina situações que extrapolam os muros imaginários e os reais estabelecidos pelas paredes da escola, sempre com clara intenção de oferecer uma diversidade de textos e contextos, como rotas de viagens para além do si mesmo de cada aluno. Com ele não há pressa: aquele lugar é marcado pela “não-pressa”. Há tempo para as relações e para o ver, o ouvir, o cheirar e até saber pela mente e pelos sentidos que as mariposas têm língua! Aquele professor nada impõe como verdade: tudo é possibilidade. Novas possibilidades de aprender e dar sentidos às coisas e ao si mesmo de cada um, enquanto uno, de seus alunos e suas alunas. Envolto e imerso em uma dinâmica maior que si mesmo, sem negá-la, mas sem se aprisionar a ela, correndo os riscos de se ser o que se é, Dom Gregório não se impõe: se expõe, “[...] com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (LARROSA, 2002, p. 25). Escolhe e assume um lugar singular como pessoa e professor.

Essa relação baseada na disponibilidade do(a) docente para se expor em primeira pessoa desenvolve credibilidade e autoridade resultantes do vínculo de confiança que se estabelece. O conteúdo — dimensão integrante daquilo que se é na condição de docente — tem grandes chances de ganhar novos sentidos, também, para os(as) alunos(as). Pode ser entendido como instrumento de transformação e metamorfose pessoal e coletiva por ser algo que vem de alguém em quem se confia, mesmo em situações adversas. Exercer o ofício de docente em primeira pessoa é se pôr disponível ao processo de criação e recriação de si mesmo(a), num constante processo de metamorfose, minimizando a necessidade da “segurança” “dada” pela cultura educacional estabelecida nas regras, nas leis, nos dispositivos, nos recursos pedagógicos, dentre outros; é fomentar o desejo de jogar no campo das incertezas, dos riscos, do não-dado *a priori*, da surpresa, do novo, ressignificando os conteúdos e os saberes e deixando a possibilidade de, nas relações já instituídas de sentidos e significados, instituir outras relações que abram espaço ao campo da autogestão, da autonomia e da liberdade. A docência como profissão não constitui missão nem vocação. Ela se constrói num processo que começa antes da formação inicial e continuada oficiais e inclui o cotidiano das práticas pedagógicas em relação, sobretudo, com o alunado. Colocar-se em “primeira pessoa” na relação educativa é se pôr como sujeito da ação e pôr a própria ação pedagógica sob suspeita. A liberdade e autonomia não vêm de fora. Ninguém as concede; é algo que pertence ao íntimo das pessoas e que elas podem exercitar.

Compreendido o desejo e, em particular, o desejo de ensinar engendrado na construção da vida do outro, convém discutir outro elemento de constituição do processo

de resignificação do papel docente e das práticas pedagógicas e, portanto, de atualização do desejo de ensinar. Esse não é um caminho fácil nem pacífico. Como afirma Contreras (2006), contra qualquer ingenuidade, explorar a relação com o próprio desejo como professor(a) e tratar de movê-lo nos estudantes não é necessariamente um caminho fácil; não se trata de expor as bondades do “dever ser”, mas de mostrar o sim e o não, pois é isso o que quase sempre há na experiência da prática educativa. Saber viver e se desenvolver nessa tensão e busca é parte do aprendizado como educador ou educadora.²⁸

2.2 As palavras: caixa de ferramentas, provisões para se estar no mundo de maneira transformadora

*O que dizem as palavras não dura.
Duram as palavras. Porque as
palavras são sempre as mesmas e o
que dizem não é nunca o mesmo.*
— LARROSA, 2004, p. 15.

O exercício da docência norteado pelo desejo de ensinar e tendo como elemento fundante o desejo de estar com o outro e participar de sua vida, de seu crescimento toma como tarefa a provisão de ferramentas de ascensão social e exercício de cidadania. Nesse ponto, as palavras têm sua importância ratificada. Palavras-ferramentas fomentadas por outra maneira de ver e entender o papel da leitura, da escrita — logo, das palavras — na vida das pessoas para um salto qualitativo em suas vidas rumo à libertação dos processos institucionalizados de subjetivação e sujeição. Um dos maiores desafios do professor ou da professora é despertar no aluno e na aluna o desejo de aprender: aprender para serem autônomos; para se situarem com singularidade frente à vida; para se munirem de ferramentas que lhes possibilitem ter uma posição crítica e fundamentada frente à realidade em que se circunscrevem como cidadãos; para se tornarem cidadãos inseridos e pertencentes a seu “lócus”; para que se potencializem ao seu exercício de poder no jogo das relações de força que acontecem em qualquer âmbito da existência humana. E mais: aprender para sair da

²⁸ No original em espanhol: “Contra toda ingenuidad, explorar en la relación con el propio deseo como profesor y tratar de moverlo en los estudiantes no es necesariamente, o al menos, no para mí, un camino fácil. [...] exponer las bondades del “deber ser”. Más bien se trata de *mostrar el sí y el no*, porque es esto lo que casi siempre hay en la experiencia de la práctica educativa. Saber vivir y desenvolverse en esta tensión y búsqueda es parte del aprendizaje como educador o educadora”.

serialização (anonimato e massificação das subjetividades) e potencializar linhas de fugas e resistência criativas, bem como outras perspectivas de subjetivação ou modos de existência.

Essa aprendizagem, essa construção, para mim, resulta, sobretudo, da leitura: do desejo de ler. Ler e ler, para que o(a) aluno(a) forme um repertório de palavras cada vez mais rico e que lhe possibilite arranjar e rearranjar infinitamente seu discurso falado e escrito, e assim se situar numa perspectiva de autoria de sentidos frente à vida e à sua vida.

O estudo vive das palavras, com as palavras e nas palavras. Ao estudante agradam-lhe as palavras. Também a primavera, claro. E os sorrisos, o melhor são os sorrisos. Mas as palavras são sua obsessão. Professa um ofício de palavras. Ele presta atenção às palavras, ele as persegue, ele as atrai, ele as espreita, eles as surpreende, ele as escolhe com cuidado, ele lhes dá voltas e mais voltas, ele as ouve, ele as cheira, ele as olha, ele as desenha sobre o papel, ele as leva à boca, ele as degusta, ele as diz, ele as seduz, ele as cala, ele as canta, ele as rouba, ele as cita, ele as excita, ele as conta, ele as passa de uma língua à outra, ele as trata com delicadeza, desapiedadamente, com uma ternura violenta, para provar seu som, seus ecos, sua densidade, sua textura, sua multiplicidade, seus amores e seus ódios, seu poder, sua perversidade, sua saúde, sua força. (LARROSA, 2003b, p. 83).

As palavras são adquiridas desde que se nasce, de início no ambiente familiar. Mas é na escola que o processo oficial de aquisição de conhecimento é socialmente legitimado. Na escola, o letramento²⁹ assume sua face socialmente reconhecida. Encantar o gosto pela leitura é, então, um dos maiores desafios para o(a) professor(a). A leitura põe o leitor de frente com um universo de palavras, que revelam e desvelam homens e mulheres; e a ampliação de escolhas de palavras pode levá-los à superar sua condição de existência.

Com a criação da escrita, produto sociocultural, as civilizações modernas se depararam com a socialização dos códigos — portanto, com seu ensino. Associou-se à questão o ensino da leitura, uma das formas de aceder as palavras. A passagem dos saberes dentro da família e dos pequenos grupos de tutores se tornou insuficiente para suprir a necessidade de expansão e absorção de tantos novos conhecimentos e novas informações. Assim, as escolas foram criadas como espaço, delegado pelos pais e pelas autoridades, de educação formal e intencional para crianças; espaço de oficialização da aprendizagem da

²⁹ “A palavra letramento não está ainda dicionarizada.” (KLEIMAN, 1999, p. 17); é “palavra que criamos traduzindo ‘ao pé da letra’ o inglês *literacy*: **letra**... e o sufixo **mento**, que denota o resultado de uma ação [...] **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2002, p. 18).

leitura e da escrita como sistemas de comunicação produzidos historicamente nas sociedades modernas.

Do ponto de vista do letramento, a escrita traz consigo conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2003). Nas sociedades letradas, cada vez mais fica evidente que não é suficiente só saber ler e escrever; não basta apenas saber assinar o nome — esta seria uma aquisição técnica dos códigos. Mais que isso, é preciso se apropriar da escrita, como diz Soares (2003, p. 39), “[...] tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua propriedade”. É preciso fazer um uso da leitura e escrita inserido nos contextos de dinâmica, práticas e exigências sociais, cada vez mais complexas. Eis a dimensão social do letramento.

O processo de letramento não é neutro. Ocorre em práticas sociais diversas, de diferentes culturas, portanto em diferentes estruturas e relações de poder. Conforme as concepções que estão embasando o quê, o como, o quando e o por que ler e escrever, o letramento pode se estabelecer em divisórias artificialmente dicotomizantes de inclusão e exclusão; de valoração entre grupos de letrados e iletrados, alfabetizados e analfabetos, capazes e incapazes; pensantes e executores, restringindo acessos, possibilidades e diversidades. Pode se tornar um fator de desenvolvimento e relativa independência pessoal pela inserção nas práticas cotidianas de leitura e escrita, que incluem possibilidades de entender recados, anúncios, itinerários de ônibus, endereços, preços e outros textos do cotidiano, e efetuar transações com dinheiro, acessar a linguagem eletrônica, participar de seleção de emprego, ocupar postos de trabalho.

Todavia, se a leitura e a escrita se reduzirem a um uso pragmático e empírico na vida cotidiana, o letramento constitui apenas sua dimensão funcional e de sobrevivência dentro dos sistemas sociais e políticos constituídos. Essa possibilidade é confirmada por Kleiman (1999), que salienta a escola como a mais importante das “agências de letramento” e que esta tem se preocupado menos com o letramento como prática social, e mais com o processo de aquisição de códigos, concebido em essência na sua dimensão individual como competência para conquistar a promoção escolar. Porém, quando se toma o letramento como processo que possibilita ao homem e à mulher superarem sua condição essencial de só reproduzir para, também, construir e produzir conhecimento, isso os remete à condição de agentes conscientes partícipe de mudanças e transformação de sua realidade e os insere em movimentos coletivos de luta e identidade.

Com freqüência, o universo escolar tem sido verdugo da desistência da leitura por disponibilizarem material escrito descontextualizado da vida social e cultural de seus e suas escolares: por apresentar “verdades” instituídas a serviço do saber hegemônico pronto e acabado; por não propiciar dialogicamente condições para que educandos e educandas realizem sua própria aprendizagem; por valorizar só o texto escrito, ao excluir a leitura de textos contidos em cada elemento da natureza, nas diferentes expressões culturais, como a arte clássica ou popular (pintura, escultura, música, dança), nos sistemas gestuais, no figurino, no discurso, dentre tantos outros que exprimem e desvelam o próprio homem e, assim, oferecem significados para uma leitura do mundo; por incentivar invariavelmente a escrita reprodutora, ao desvalorizar as autorias, desencadeando a recusa, o receio e a “preguiça” de escrever e argumentar em público; por possibilitar pouco, ou quase nenhum, espaço para o diálogo sobre o que diferentes leituras provocam em cada educando(a) e professor(a): que emoções, que sentidos, que fantasias, que dores, que perdas e ganhos conceituais, que descobertas, que desejos, que medos, que possibilidades, que associações, que conhecimentos, que críticas, que complementações.

Além disso, as condições de sujeito e as condições concretas de vida da maioria das crianças e dos(das) jovens em processo de escolarização os remetem a um cotidiano castrador, imposto por relações de poder historicamente produzidas e repetidas nas sociedades ocidentais e capitalistas como a nossa. A escola — em particular o professor e professora — nesse circuito tem por missão ética disponibilizar meios favorecedores de um rompimento dessa lógica, favorecer a reflexão coletiva sobre os significados da leitura para a existência humana e, dessa forma, tratar de sua aquisição e do desenvolvimento do gosto de ler como algo que afeta drasticamente a ética e a estética das relações humanas.

Essa disponibilização que importa estar presente em todo trajeto do(a) discente em sua vida escolar, seja qual for o grau e a idade, começa em um dos momentos mais importantes da escolarização: na alfabetização inicial, momento muito significativo na vida da criança, pois é como a passagem de um lado para o outro de uma ponte para um mundo diverso daquele já conhecido. Do ambiente protegido da família — no sentido de relações, saberes e dificuldades costumeiras e cotidianas —, da pré-escola — no sentido da continuidade dos fazeres da infância — para um mundo de novos conhecimentos formalizados, regrados e universalmente partilhados. É o momento de valorização do processo que a criança vivenciará em deixar para trás ou para ressignificar “verdades”, laços, crenças — numa palavra, para se inserir num campo agora permitido como

passaporte para uma perspectiva de amadurecimento progressivo e interminável, repleto de perdas e ganhos, de dor e prazer que o processo de conhecimento provoca.

É como se fosse uma nova experiência de nascimento. Uma reedição simbólica da primeira experiência de conhecimento do mundo que é feita na relação — vínculo — entre mãe e bebê, em que este necessita do acolhimento e da tradução do desconhecido em vivências suportáveis a serem feitas por aquela — a mãe — que o faz por ter prazer, desejo de educar e criar o filho ou a filha para que se desenvolvam com êxito em todos os sentidos. Ramos (2002, p. 135) ressalta que “[...] a mãe é a origem de toda experiência e o conhecimento está enraizado nessa primeira relação com a mãe, com a qual se enlaçam todas as demais relações, portanto, a mãe da ciência é a mãe”.³⁰

Nesse sentido, o papel do(a) professor(a), sobretudo a alfabetização, assume um lugar que deverá ser marcado não só pela competência técnica e humana, mas também pelo desejo de ensinar. Esse desejo, que pressupõe o desejo de criar vínculos como função criadora e ressignificadora das práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula, possibilita ao(à) docente se pôr noutro lugar na relação entre ensino e aprendizagem, pois se deixa afetar e sabe que afeta; recebe, mas não se esconde: se abre, se arrisca, junto com seus e suas discentes. Coloca-se como provedor(a) de mapas, caminhos, trajetos, suprimentos, pistas; como possibilidade, nada ou pouco demarcada de antemão, para que cada aluno e cada aluna faça sua viagem. Para mim, essa viagem se constrói, em essência, pelo universo das palavras, que se garimpam pela leitura.

Eis, então, a grande função do professor e da professora: estimular o desejo de aprender pela leitura. Colocar-se como “mestre de leitura” (LARROSA, 2004, p. 25–26), aquele que “[...] aprende para ensinar, aquele no qual se conjugam a paixão de aprender e a paixão de ensinar”. Nessa condição, esse(a) “mestre(a)” não se apropria de textos nem os reproduz: posiciona-se como:

[...] aquele que não é “o dono da leitura dos outros”. [...] aquele que se faz responsável. [...] essa responsabilidade, que se chama respeito, atenção, delicadeza ou cuidado, exige-lhe desaparecer ele mesmo das palavras que dá a ler para dá-las a ler em sua máxima pureza. [portanto] [...] tem que desaparecer na leitura do que dá a ler para que seja uma leitura nova e imprevisível. (LARROSA, 2004, p. 26).

A leitura nos fornece a matéria-prima para o pensamento, logo nos abre caminhos de liberdade. Nessa perspectiva, a alfabetização tem lugar singular de responsabilidade como

³⁰ No original em espanhol: “La madre es el origen de toda experiencia y o conocimiento está enraizado en esa primera relación con la madre, con las que se enlazan todas las demás relaciones, por tanto, que la madre de la ciencia es la madre”.

“comissão de frente” de um longo cordão em movimento: possibilita acompanhar a escrita. A escrita própria, com autoria.

A leitura
no princípio
no final
a leitura
o desejo
da leitura.

Estudar: ler
em busca da
leitura.

Estudar:
demorar-se na leitura,
estender e aprofundar a leitura,
chegar, talvez, a uma leitura própria.

Estudar: ler,
com um caderno aberto
com um lápis na mão,
encaminhando-se para a própria leitura.

Caminho sem fim
nem finalidade.
Inapropriável.
Interminavelmente.

E também:
a escrita
e o desejo
da escrita
no princípio e no final
do estudo.

O que o estudo quer:
a escrita,
demorar-se
na escrita,
alcançar
talvez
a própria escrita.

Estudar: escrever,
em meio a uma mesa cheia de livros,
a caminho
de uma escrita própria.

Interminavelmente. (LARROSA, 2003b, 25–27).

Larrosa (2003a) situa a leitura em dois prismas. De um lado, como objeto de controle pedagógico em que o que se deve e o que se tem de ler já estão, por convenção, postos como “a verdade” e o “melhor” para o leitor; a possibilidade de uma leitura desgarrada soa como descontrole e, nas palavras de Larrosa (2003a, p. 13), o pensamento pedagógico sobre a leitura inscreveu “[...] uma história da invenção de mecanismos para conjurar seus perigos”. De outro

lado, como instrumento de formação e transformação, superação de si mesmo, do ser em si, para ser outro; de possibilidade de tomada da própria vida, inserindo sentidos próprios e ressignificando os significados já estabelecidos. Para esse autor então, ler tem como virtude uma

[...] infinita capacidade para a interrupção, para o desvio, para a “desrealização” do real e do dado (inclusive do real e do dado de alguém) e para a abertura ao desconhecido. A iniciação à leitura aparece, assim, como o início de um movimento excêntrico, no qual o sujeito leitor abre-se à sua própria metamorfose. (LARROSA, 2003a, p. 13).

Essas paragens reafirmam a importância da leitura como possibilidade de superação do que o(a) aluno(a) é, e para o(a) professor(a), como possibilidade de exercer um referencial instigador para que crianças, jovens ou adultos prossigam, confiando e confiantes, conduzindo-os para si mesmos.

Só o estudo ameaça o estudante. Em seu abandonar-se ao estudo, o estudante renunciou a tudo o que poderia torná-lo seguro. Não só as pequenas seguranças da vida prática, desse mundo diurno da ação e do trabalho, desse mundo seguro no qual cada um é o que é, e sabe o que fez e o que fará amanhã, e o que deseja e o que tem, mas também às outras seguranças: da verdade, da esperança, da ação, da cultura e da significação. O estudante renunciou ao que poderia tornar seguro o próprio estudo. Daí o perigo. (LARROSA, 2003b, p. 43).

Ao entrar na escola pode ser que seja entregue ao aluno ou aluna, pelo professor ou pela professora, um mapa com um itinerário riscado e configurado, com os destinos marcados; se tiver “sorte”, então pode receber o mesmo mapa sem pistas, sem roteiros: só um mundo de possibilidades a serem vividas, múltiplos lugares de chegadas e novas partidas. O mapa do universo das palavras, um mapa que lança o(a) discente

[...] numa relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito... a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma. (LARROSA, 2003a, p. 52).

Uma das idéias de Assmann (1988) é que, na educação — espaço do processo de aprendizagem entendida por ele como ação para toda vida, uma “aprendência” (estar-em-processo-de-aprender) que estabelece a união entre os processos vitais e cognitivos —, não mais caberiam livros concluídos, idéias fechadas, aulas acabadas, textos completos. Sua tarefa principal seria estimular perguntas, mais que respostas; despertar o prazer pelo aprender, descobrir e pesquisar, mais do que encontrar verdades finitas; mais produzir experiências de

aprendizagem do que repassar informações e conhecimentos prontos. Idéias que convergem para as idéias de Larrosa (2003a).

De novo, às palavras! Vale ressaltar que são a expressão e revelação do que nomeia, que nos nomeia, e isso se revela nos usos e nas escolhas feitas, nas palavras que se tomam para anunciar o que se quer (e o que não). Aqui cabe uma reflexão sobre as palavras, sobre as quais também Larrosa (2002, p. 20) nos traz luz ao dizer que elas “[...] produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Para ele, o homem é um ser dotado de palavra, com palavra: o “homem é palavra”. Portanto, o homem se constrói, se revela e se desvela nas palavras.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2002, p. 21).

Segundo Pardo (1996), as palavras têm um significado público; em caso de dúvida se pode consultar um dicionário. Mas seu sentido íntimo, este só quem as emprega sabe qual é, o que quer dizer ao dizê-las. Nas palavras há uma dimensão de intimidade: seu sentido, o modo como são sentidas. Na dimensão pública, elas faltam para dizer o que se quer dizer:

[...] eu, que as digo, sei (o saboreio), porém não posso dizê-lo, e por isso o outro nota que em minhas palavras falta o significado e eu mesmo as acho insignificantes ao ouvir-me dizê-las [...] cada palavra dita tem sempre um *plus* de sentido ou, em termos mais rigorosos, uma quantidade inesgotável ou uma multiplicidade inexaurível de sentido, sempre quer dizer mais do que disse nunca pode dizer tudo o que queria”. (PARDO, 1996, p. 60; 122).³¹

Nessa perspectiva, os textos colocados como algo fechados, com “verdades” postas e para o exercício da compreensão sufocam a produção de ressonâncias e sentidos e aniquilam a dimensão da intimidade das palavras, que faz de quem as usa um ser único, em cada processo de um “si mesmo” que aparece como produto das inúmeras metamorfoses a que as pessoas se submetem.

Outro aspecto presente nas escolhas das palavras consiste na inexistência da neutralidade nas escolhas dos termos com os quais se diz o que se quer dizer.

, [...] as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2002, p. 21).

³¹ No original em espanhol: “[...] yo, que las digo, lo sé (lo saboreo), pero no puedo decirlo, y por eso el otro que en mis palabras falta significado y yo mismo las encuentro insignificantes al oírme-las decir. Cada palabra dicha tiene siempre un plus de sentido o, en términos más rigurosos, una cantidad inagotable o una multiplicidad inexaurible de sentido, siempre quiere decir más de lo que dice y nunca puede decir todo lo que quería”.

Essas lutas se estabelecem em todos os campos e se afirmam no campo das práticas pedagógicas. O professor e a professora, ao fazerem escolhas, sejam quais forem, inscrevem um campo de afetação: tudo que fazem afeta o outro e a si. As indicações de leituras e textos, as cartilhas, o ambiente escolar — tudo traz consigo escolhas feitas nesse campo de lutas pelas verdades, fato nem sempre claro e consciente no processo de escolha. Esses textos comumente trazem ao(à) aluno(a) “[...] o mundo interpretado e administrado... um mundo dividido, analisado, despedaçado, repartido pela nossa mania apropriadora e delimitado pela nossa mania classificadora” (LARROSA, 2003a, p. 111).

No dizer de Mortari (2004, p. 161):

[...] com demasiada frequência encontramos nos livros uma cultura do supérfluo, palavras que nos soam vazias pela distância da realidade, palavras que ao invés de ajudar a ordenar a experiência obstaculizam a mente e o coração. [...] Há no saber escrito uma certa arrogância que provoca a impressão de que disse tudo o necessário e que não tem sentido ir buscar nada além porque tudo está explicado nele.³²

Nessa direção, Certeau (1994), ao tomar a leitura como operação de caça, discute que a pedagogia pretende impor modelos culturais como se fossem os que o povo necessita para sua educação espiritual. Os textos (escritos ou imagens, disponibilizados em nome de uma cultura de “nível”) são dados para serem assimilados, e a assimilação é questionada por esse autor; diz ele: “[...] supõe-se que ‘assimilar’ significa necessariamente ‘tornar-se semelhante’ àquilo que se absorve, e não ‘torná-lo semelhante’ ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele” (CERTEAU, 1994, p. 260–61).

Para se apropriar dos textos, é preciso se dar a ler (como se ainda não se soubesse ler), a “[...] essa paradoxal forma de transmissão na qual se dão simultaneamente a continuidade e o começo, a repetição e a diferença, a conservação e a renovação” (LARROSA, 2004, p. 19) e que implica se dar a pensar (o que ainda não pensamos). Isso exige

[...] devolver às palavras a sua ilegibilidade que lhes é própria e que perderam, ao se inserirem demasiado comodamente em nosso sentido comum. Para dar a ler é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível. (LARROSA, 2004, p. 16).

Esse é um processo raro, pois comumente a criança lê o que a escola lhe diz para ler. Dá-lhe para ler, em vez de “dar a ler”; escreve o que esperam que ela escreva. O professor e a

³² No original em espanhol: “Con demasiada frecuencia encontramos en los libros una cultura de lo superfluo, palabras que nos suenan vacías por pobres de realidad, palabras que en lugar de ayudar a poner orden en la experiencia obstaculizan la mente y el corazón. [...] Hay en el saber escrito una cierta arrogancia que provoca la impresión de que dice todo lo necesario y de que ya no tiene sentido buscar más allá porque todo queda explicado en él”.

professora, ao ficarem nesse lugar sem se questionar, sem buscar significados e sentidos dessa prática repetidora de “verdades”, ficam a serviço da transmissão de dogmas cooptadores de devotos, da “fixação de sentido”. E, em nome da perpetuação dessas verdades, incentivam a compreensão literal desses textos. Certeau (1994) diz que o sentido “literal” é um produto da elite, que o “[...] texto só tem sentido graças aos seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam” (CERTEAU, 1994, p. 266).

Nessa direção, Larrosa (2003a), afirma que esse tipo de texto fechado em suas verdades impede a viagem, cuja passagem deveriam propor por compromisso, que o leitor tem por direito fazer em busca de si mesmo, de sua constituição como sujeito, de dar contornos a sua singularidade e sentido a sua existência pessoal e coletiva.

Para ler, o estudante dispõe de todos os livros. Alinhados, ordenados, valorados. Cada livro em seu lugar. E todos à mão, perfeitamente disponíveis, dispostos, à sua disposição. O estudante começou a estudar com a segurança de que os livros, convenientemente reproduzidos e transmitidos, cuidadosamente editados e anotados, estão ali em uma espécie de plenitude: a plenitude sem falha da cultura, a prova palpável de sua imensa generosidade. Mas logo sente uma vertigem. Houve um momento que também se sentiu feliz diante da presença firme e segura de todos esses livros. Também ele sentiu o que neles existe de prestígio, de segurança, de promessa. Também se deixou seduzir por esse inventário bem ordenado dos produtos da cultura, por todas essas certezas alinhadas. Mas um dia se sentiu sufocado. E sentiu que os livros, em sua generosidade, não lhe deixavam espaço. (LARROSA, 2003b, p. 51).

E deixar espaço é possibilitar a leitura com as próprias palavras. Como diz Larrosa (2004, p. 108), é

[...] uma operação de vivificação e de aproximação de um texto que, conservado em sua literalidade, permaneceria morto e estranho. É essa “vivificação e essa “aproximação”, essa constante recontextualização dialógica, essa permanente “tradução a nossas próprias palavras”, o que converte o texto em infinito, a chave e sua pluralidade, de sua polissemia e de sua riqueza.

Certeau (1994) afirma que a leitura é um “exercício de ubiqüidade”, como uma “impertinente ausência”; a despeito do que a educação pretende, ele existe de forma sub-reptícia ou reprimida, em que o leitor

[...] se desterritorializa, oscilando em um não-lugar entre o que inventa e o que modifica. Ora efetivamente, como caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz “golpes”, ou então, como jogador, deixa-se prender aí. Ora perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social. (CERTEAU, 1994, p. 269).

* * *

Quanto à leitura de textos fechados e verdades dadas, fazendo um esforço de memória, busco as lembranças significativas das primeiras leituras que fiz no meu

“primário”. Lembro-me da minha cartilha — Caminho Suave — e de cor, até hoje, de algumas de suas páginas; de que havia lições de História, Geografia e Ciências, e os hinos Nacional e da Bandeira, mas não consigo lembrar dos livros que os continham; de quatro textos que deixaram registros, não na íntegra, mas que ficaram mais claramente marcados: a estória da cigarra e da formiga: esta “trabalhadora”, aquela “preguiçosa”, por isso mereceu ser castigada; a estória de uma tartaruga que vivia olhando para o céu e querendo ser como os pássaros, queria voar. Não me lembro como foi a mágica, mas ela foi atendida. Um dia foi levada por uns pássaros até o céu, mas lá foi deixada por conta própria e, logicamente, despencou. No trajeto da queda disse a si mesma — e isso nunca saiu da minha memória — “léu, léu, léu, se dessa eu escapar, nunca mais quero ir para o céu”. Por seu arrependimento, caiu suavemente, nada lhe aconteceu. Quase morre por ter tido a pretensão de ir mais longe do que podia — ou do que lhe diziam que devia?

Essas duas passagens — da cigarra e da tartaruga — fortaleceram princípios compartilhados socialmente: que o trabalho vem em primeiro lugar e que é preciso se contentar com o que se tem. O trabalho e o dever em primeiro lugar fizeram parte dos ensinamentos de meu pai, que junto com a escola conseguiu que eu os aprendesse “direitinho”. Mas, no caso da tartaruga, eu tive mais sorte. Meus pais sempre nos incentivaram a ir mais longe que eles. Sinto que também aprendi isso. O terceiro e o quarto textos eram poemas: um falava de saúde, mais ou menos assim: “Muito cedinho vou me deitar,/ pois meu corpinho quer descansar,/ janela aberta, ar, muito ar, [...] O sol vem vindo,/ vou acordar,/ que dia lindo,/ vamos brincar”. Era um mundo muito certinho e seguro. O outro, por causa do jogo de sons e imagens, embora comprido, eu sabia de cor, agora não mais; era o poema poesia de Manuel Bandeira “O trem de ferro”: “Café com pão,/ café com pão,/ café com pão [...] Linda! Mas eu ainda não havia andado de trem. Fui afetada por aquelas palavras.

* * *

É preciso questionar se as palavras que crianças, jovens e adultos lêem os afetam de alguma maneira e se algo lhes acontece. Desde criança, o ser humano constrói um referencial de nomeação de si e das coisas que vai lhe concedendo um lugar no mundo; um lugar de incluído ou excluído, capaz ou incapaz, que o põe entre “nós” ou entre os “outros”. Ele vai construindo sua subjetividade engendrada nesse conjunto de “regimes de verdade”. O acesso a infinitas possibilidades de combinações das palavras é direito de toda criança — aluno ou aluna — para que tenha escolhas de formação e construção de sentidos para sua vida, de sua subjetividade, de si mesma como sujeito e de suas relações sociais. Garantir esse direito é

responsabilidade da escola. Só por essa razão, se não houvesse outras, ao meu ver, isso já seria o motor do desejo de ensinar e, logo, de alfabetizar.

Outra questão trazida por Larrosa (2003a) sobre a leitura como instrumento de metamorfose é a competência que alguns textos têm de provocar “silêncio”, por isso se “[...] conservam como fonte infinita de sentidos” e permitem múltiplas leituras. Põe o leitor em “marcha na direção daquilo que alguém é” (LARROSA, 2003a, p. 87). Permitem o espaço para a surpresa, o encantamento, o imprevisto, a reflexão, ressonâncias, o “[...] vazio para que o discípulo possa criar um lugar para si...”. Colocam o leitor em questão, afetam-no, o “[...] chama[m] para ir para além de si” (LARROSA, 2003a, p. 101). Essa experiência converte o olhar em capacidade de “ver as coisas de outra maneira”.

O silêncio é o som peculiar do estudo. Não esse calar intimidado que se produz quando o poder é o único que fala. Tampouco a mudez, essa incapacidade para a palavra. O silêncio que o estudo guarda é o do respeito pelas palavras, o da delicadeza para com as palavras. O silêncio de estudo é o silêncio das palavras [...] O estudante, quando estuda, cala. Ele não expõe constantemente o bulício de sua pessoa e de sua cultura; ao contrário: ele faz calar sua pessoa e sua cultura para que não se ponha a perder o silêncio que rodeia a palavra. O estudante tem que calar tudo o que, em sua pessoa, nessa arrogante instituição chamada “indivíduo pessoal”, poderia profanar o silêncio. E tem que calar também tudo o que em sua cultura, nessa arrogante instituição dos que sabem e que se chama “cultura”, existe respostas mecânicas e repetitivas, de um falar como está mandado e que recobre e satura e cancela o silêncio da palavra. (LARROSA, 2003b, p. 37–39).

Se as palavras constituem caixa de ferramentas, provisões para se estar no mundo de maneira transformadora, então a importância do conteúdo como competência docente pode ser vista de outra maneira: “ter” conteúdo, dominar conteúdo pode possibilitar um universo de palavras, matéria-prima para novos significados e sentidos para a vida, nomeação de si e das coisas, para a metamorfose pessoal, para a criação de um lugar para cada “si”.

Quase tudo que aqui está sendo valorizado em relação à leitura e ao seu papel na formação vale para dois movimentos em relação, cada qual com sua particularidade, docente e discente, como num movimento helicoidal ou espiral. O professor e a professora são estudantes — ou pelo menos deveriam ser, pois estudante é aquele que está em movimento, praticando a ação de estudar num *continuum*. Portanto, a formação docente é um “estado de alma”, sempre em *modus operandi*, articulado em movimentos autodidatas e em espaços oficiais de estudos. Assim, a leitura é o grande portal para quem está na condição de estudante e para quem atua como docente. Como experiência, a leitura possibilita quebrar a cadeia discursiva de disciplinamento e enquadramento nas “verdades” instituídas como único meio

de “salvação” da “ignorância”, da “falta de cultura”, da “selvageria”, da “deficiência”, da “exclusão”... Como afirma Camargo A. (2007, p. 60):

Para quebrar essa ordem discursiva que nos assujeita, podemos pensar em algumas estratégias a serem aplicadas ao ler um texto: 1. ler em direção do desconhecido — a leitura tem sido tradicionalmente considerada na educação humanística como dispositivo fundamental par conservar a tradição, constituir uma comunidade (no sentido cultural do termo) e formar os indivíduos; 2. sempre fazer a pergunta: “como se chega a ser o que se é?”— que, segundo Nietzsche, é a chave para a idéia de formação; trata-se do *Bildung* de que fala o filósofo, o caminho da auto-formação, do “andar por caminhos tortos” para (re)inventar a vida, o ensino, o mundo; 3. procurar a libertação da liberdade, que consiste em o sujeito se lançar além de si mesmo, a fim de que algo novo apareça.

Isto é algo que vejo como papel da educação, em particular do(a) professor(a): despertar o desejo de aprender, e a leitura é para mim o grande portal! A leitura de textos que nos embarcam em grandes viagens para dentro do universo do pensamento humano, das idéias e dos significados do mundo e das coisas: a viagem que nos transforma e nos faz nos superarmos; a viagem que nos vitaliza por ampliar os sentidos que damos à nossa existência; a viagem que possibilita e fomenta a experiência, como aquilo que nos toca e nos acontece; enfim, a viagem que faz “[...] multiplicar as perspectivas de nossos alunos, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, sensibilizar seu tato, dar-lhes tempo” (CAMARGO A., 2007, p. 61).

Não é a escola a única produtora do letramento, mas é o grande responsável social por fazê-lo, portanto fica ao encargo dela a tessitura da possibilidade de superação significativa e transformadora da condição de existência dos sujeitos particulares e dos grupos sociais. O problema é que a escola nem sempre tem claro esse papel social e político, e se o tem, muitas vezes se perde nas estratégias e nos métodos, nas cobranças e nas pressões administrativas institucionais. A escola pode chamar para si, senão ela, pelo menos o(a) professor(a), o despertar, o cutucar, o desinstalar, o fustigar do aluno para o desejo de aprender, de se formar, de se lançar na grande aventura rumo ao desconhecido, superando a si mesmo e ao que lhe foi mostrado. Por essa razão, o rito de iniciação oficial à leitura — encargo dado à escola por delegação social — tem a responsabilidade de fazer uma reflexão crítica sobre os roteiros normativos, autoritários e de escolhas unilaterais; de não matar o desejo de aprender da criança, tomando para si o processo privilegiado de puxar o fio e dispor à criança textos e palavras que lhe possibilitem construir sentidos e transformar sua condição, por poder enriquecer-se com possibilidades, diferenças, diversidades de significados e sentidos do mundo, alargando as possibilidades de caminhos, que deverão ser inscritos pessoalmente rumo ao processo interminável de formação humana não calcada *a priori*. Como afirma Larrosa (2003a, p. 12),

[...] um devir plural e criativo, sem padrão e nem projeto, sem uma idéia prescrita de seu itinerário e sem idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam “humanidade” ou “ser plenamente humano”.

Essa concepção é passível de extensão a todos os níveis de ensino. Acredito mesmo que é a leitura que possibilita o salto qualitativo da formação. Porém, que textos são disponibilizados aos(às) alunos(as)? Que papel o professor assume nessa viagem? É preciso se perguntar: como se educa o outro na condição de outro, diferente do professor e da professora em sua alteridade? Como estar na formação do outro para que ele seja aquilo que é, que deseja ser? O que faço de mim, docente, e do outro, discente? Como isso me afeta e afeta o outro? Como atualizo e sustento meu desejo de ensinar?

Nessa perspectiva, professor e professora são convidados, sem se esquivar das exigências oficiais, a lidar de outra forma com elas; exercer efetivamente sua postura reflexiva, crítica, autônoma, livre; dispor-se a tomar a leitura e a escrita como processos culturais, como veículos de exercício de poder de ambas as partes do processo de ensino e aprendizagem, a tomar a escolarização e a formação discente como ocasião privilegiada com vistas a uma experiência coletiva de descobertas, de socialização, de ressignificação do cotidiano, de adentramento ao mundo letrado na perspectiva de transformá-lo, e não só repeti-lo. Pressupõe um processo permeado de conflitos individuais, grupais, coletivos; de dificuldades, superações, desafios, limites; enfim, um caminho que se faz no caminhar docente e discente em relação. Essa jornada, não pode ser delegada inconseqüentemente. Há de se convocar professores e professoras que se proponham a discutir a importância desse trabalho, que demonstrem o desejo claro de ocupar esse lugar e tenham possibilidades concretas de formação para isso.

2.3 Escolher novas/outras formas de exercício ético e estético de existência

Retomo aqui a importância de não se cair na armadilha da naturalização e negação dos determinantes sociais da situação de pauperização da categoria docente e de outros segmentos decorrente de desvalorização da profissão e educação, sobretudo a pública, imposta pelo poder da lógica neoliberalista instituída nas sociedades capitalistas e naquelas em que a dependência econômica dos blocos hegemônicos ainda é fato, como no Brasil. Porém, trata-se de reconhecer que, no interior desse estado de coisas, a possibilidade de mudança e transformação reside, também, no próprio corpo docente, que ao se assumir e assumir seu ofício em primeira pessoa pode alterar seu cotidiano e a situação de sua unidade escolar e, em potencial, interferir nas políticas educacionais. Diz Contreras (2005, p. 25) que:

[...] a transformação de nossa relação com o mundo da escola passa, também, portanto, pelo rompimento com a dependência mental e simbólica em relação à ordem administrativa ou aos programas institucionais, como se fossem estes que determinaram o processo correto pelo qual deve ser pensada a adequação das práticas à realidade concreta e às necessidades educativas.³³

Se assim o for, então cabe perguntar: quem nos autoriza a sermos responsáveis? Quem nos permitirá, em situações adversas, encontrar linhas de fuga e de construções criativas? A quem devemos pedir consentimento para sentir prazer no que fazemos? Quem nos concederá liberdade de decisão em nossas salas de aula? Quem nos deixará ser livres e ter autonomia? Quem vai nos dizer qual é nosso limite? Quem vai nos impedir de desejar viver e dividir com outros a delícia e a dor envolvida nos processos e na sustentação das escolhas que fazemos? Parto do entendimento de que essa autorização nos é interna, algo que tenhamos de decidir assumir como desejo de fazer acontecer aquilo que nos parece direito, desejável: devir. Trata-se de se sustentar o desejo pelo exercício do poder que todos e todas podemos fazer.

Camargo A. (2007, p. 55; 57) diz que esse entendimento do exercício do poder no cotidiano escolar

[...] abre possibilidades até então não pensadas de resistirmos aos disciplinamentos “impostos” a quem participa da vida escolar; também é positivo porque, no exercício do poder, inúmeros saberes são produzidos. [...] Por mais de um século, buscamos a liberdade, a autonomia, o autoconhecimento, que, na verdade, não nos é exterior: está em nós em forma de exercício, de governo de si.

Ao discutir a autonomia em Foucault, Castelo Branco (2002, p. 177) ressalta que as resistências inscrevem campos de luta e que o verdadeiro campo de luta é o que “[...] abre as portas a um exercício de liberdade que é autônomo e, enquanto tal, radical”. Esse exercício se trava no plano da individuação. Trata-se de lutas contra o assujeitamento, contra as diversas formas de subjetividade forjadas pela submissão. Aqui se coloca o papel dos indivíduos, não no sentido e significado individualizante, mas na sua dimensão ontológica e ética que tem a liberdade como sua condição e sua forma refletida.

A questão, assim, é de produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos vínculos e laços comunitários para além das formas de vida empobrecidas e individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder. (CASTELO BRANCO, 2002, p. 182).

Tomando como referências a questão da autonomia docente conforme a concepção de Contreras — desejo de estar com as pessoas e participar da construção de suas vidas — e a

³³ No original em espanhol: “[...] la transformación de nuestra relación con el mundo de la escuela, pasa también, por tanto, con romper la dependencia mental y simbólica respecto del orden administrativo, o de los programas institucionales, como si fueran éstos los que determinarían el proceso correcto por el que debe ser pensada la adecuación de las prácticas a la realidad concreta y a las necesidades educativas”.

liberdade de acordo com Foucault — exercício do poder que todos podem usar —, vou caminhar por uma discussão que está intrinsecamente ligada a uma e outra questão e, por conseqüência, a mais um eixo de ressignificação do papel docente: escolher novas/outras formas de exercício ético e estético de existência. Escolher ser uma “pedra no sapato” do sistema de subjetivação e sujeição individuais e coletivas impostas pelos sistemas sociais e políticos institucionalizados na lógica capitalista e neoliberalista do mercado e da mercadoria. Resistir pessoal e coletivamente, propondo modos alternativos de subjetivação para si — professor(a) — e para seus(suas) alunos(as).

Enquanto professores(as), precisamos ter claro que, ao ensinar o quê e como ensinamos, estamos inevitavelmente participando da constituição de subjetividades. Os processos de subjetivação instituídos tratam o desejo como algo vergonhoso, perigoso, indesejável, sobretudo na sua dimensão coletiva. A subjetividade, assim como o desejo, alvo de freqüente exclusão na discursividade, em especial a científica, vem associada a conteúdos como afetos, sentimentos, pessoalidade: dimensões que interferem na objetividade dos fatos porque os distorcem. Nega-se seu poder de conhecimento, de produção de conhecimento e ação. À psicologia tem cabido o estudo, a investigação e a “intervenção” no plano das subjetividades, mas sua origem como objeto de estudo se dá em função das crises sociais que cada vez mais têm colocado a questão do sujeito enquanto ser de experiência e ressonância e, portanto, assunto de interesse das ciências humanas e sociais.

A subjetividade tem sido abordada sob variados enfoques. Vou destacar a proposta de Guattari (2006), porque me parece convergir para a posição que tenho defendido até aqui. Para esse autor, a subjetividade é uma produção resultante de

[...] instâncias individuais, coletivas e institucionais. [...] é o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. (GUATTARI, 2006, p. 11; 19).

Cada pessoa como território existencial é constituída sempre em relação, pelos significados e sentidos que incorpora e dá ao mundo. A produção de subjetividade se articula em planos coletivos que se singularizam no plano pessoal, nas formas de ressonâncias internas e expressões particularizadas.

Para Guattari (2005b, p. 42), a subjetividade “[...] é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares”. Essa produção se dá no seio do conjunto de forças e configuração do exercício do poder. A ideologia dominante, as verdades estabelecidas, as normas morais, as políticas instituídas, os sistemas econômicos

hegemônicos, que chegam pela família, pelas escolas, pelas instituições sociais, pela mídia têm tentado — e, em certa medida, triunfado — estabelecer uma “linha de montagem” de subjetividades amortecidas, desvitalizadas, passivas, previsíveis, obedientes, individualizadas, governáveis. Subjetividades “industrializadas” e sujeitadas para manutenção do instituído. Têm normatizado padrões de como viver e “viver bem”, como ensinar, como aprender, como trabalhar, como amar, como se expressar, o que expressar, o que comer, o que beber, do que gostar, com que(m) se ocupar, o que fazer com o próprio corpo e com o corpo do outro, que remédios tomar, que tratamentos fazer, o que ler, como “escapar” da velhice, da doença — e, algum dia, até da morte! Têm feito o sujeito acreditar que é incapaz e insuficiente para decidir e participar de decisões e caminhos que pode escolher relativamente a questões que o afetam como parte do coletivo e como singularidade. Assim, o desejo também “[...] deve se encaixar de algum jeito nos registros dominantes” (GUATTARI, 2005b, p. 52). “A concepção dominante de ordem social implica uma definição de desejo (das formações coletivas de desejo) bastante nefasta: fluxo que terá de ser disciplinado, de modo que possa instituir uma lei para estabelecer seu controle.” (GUATTARI, 2005a, p. 262). Esse controle tem de ser exercido, sobretudo, acerca das formas coletivas de desejo pelo seu potencial de transformação do cotidiano, portanto “perigoso”.

Díaz (2005) endossa essa compreensão ao afirmar que “o poder codifica o desejo tanto para tornar os sujeitos mais facilmente governáveis, como para torná-los dóceis às leis do mercado. Ainda que eventualmente os sujeitos encontrem linhas de fuga, pelas quais escapam dos territórios “normalizados” pelos aparatos de poder-saber. O tema é como escapar das sobrecodificações sem cair na loucura ou exclusão social — ou em ambas, já que se implicam mutuamente”.³⁴ “Afim, como ela diz: “a coisificação do desejo é também sua extinção”,³⁵ é fazer dele uma mercadoria, manipulada pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições, em particular as educacionais, que tentam — e, na maioria das vezes, conseguem — convencer as pessoas de que os desejos que têm são os desejos que “eles” querem que tenham. Dessa forma, elas são impelidas a desistir de seus desejos, muitas vezes pelo constrangimento a que são submetidas porque seus desejos não são os “desejáveis”.

Uma perspectiva de resistência a essa coisificação do desejo consiste na prática do cuidado de si, como propõe Foucault, caminho para uma nova ética e estética de existência.

³⁴ No original em espanhol: “El poder codifica al deseo tanto para tornar más fácilmente gobernables a los sujetos, como para volverlos dóciles a las leyes del mercado. Aunque eventualmente los sujetos encuentran líneas de fuga, por las que escapan de los territorios “normalizados” por los aparatos de poder-saber. El tema es cómo escapar a las sobrecodificaciones sin caer en la locura o en la exclusión social (o en ambas, ya que se implican mutuamente)”.

³⁵ No original em espanhol: “La cosificación del deseo es también su extinción”.

Foucault, em seus últimos escritos, faz uma proposta que não estabelece padrão de subjetividade e de sujeito, mas um (des)caminho para o exercício da “experiência de si”. Caminho que, como um rizoma, abre-se em múltiplas possibilidades, pois envolve uma escolha e uma sustentação dessa escolha no plano da singularidade particular e coletiva — projeto a ser exercitado em primeira pessoa.

Larrosa (1994, p. 83) se pergunta:

[O] Que se propõe um autor que pretende romper com as evidências, mostrando a trama de sua fabricação, suas condições de possibilidade, suas servidões, aquilo que está oculto pela potência mesma da luminosidade? Talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos.

Este talvez seja um (des)caminho que as propostas de formação docente tenham de inserir em seu campo de saber e poder, possibilitando sua dissecação “interna”: instrumentalizar o professor e a professora para que, em conjunto com a auto-reflexão das práticas de si, operem no plano pessoal a metamorfose necessária para a ressignificação da profissão docente de um ponto de vista ético e estético. Não quero dizer que esse salto de superação seja a única alternativa e uma nova verdade a ser estabelecida como “universal”, mas sim que é uma possibilidade de resistência que pode se aliar e passar a ser exercida coletivamente nos microespaços de poder e, portanto, operar novas formas de subjetivação e subjetividade. Com o reconhecimento de que algumas transformações devam passar por questões macro, por isso requerem o movimento institucional em todos seus níveis, há um movimento que necessita se dar no plano da pessoalidade em direção às singularidades constituintes.

Ao evocar uma ética e estética de existência resultante das práticas do cuidado de si, Foucault, segundo Costa (1999, p. 11), se preocupou “[...] com o que rompe as fronteiras das morais vigentes e leva o sujeito a se transformar, estilizando sua existência na presença do outro”. A ética e a estética propostas por Foucault se fundamentam no “cuidado de si” e na existência norteada pela amizade: um e outra se tornam dispositivos fundamentais de desconstrução dos dispositivos internalizados e transformados em “si mesmo(a)”, dado como certos e decisivos, fundamentados na lei e na norma, como se não houvesse possibilidades para outro modo de ver o mundo, de ser, de pensar, de fazer.

Pensar numa nova lógica na relação humana com a vida e, em particular, com a docência, em outro jeito de estar no mundo que possibilite ao sujeito construir sua subjetividade de forma mais implicada consigo mesmo e com o outro impõe uma pergunta: o que estamos fazendo conosco? Enfrentar essa questão não é nada confortável, pois temos de

admitir que o que estamos fazendo conosco está estreitamente engendrado no que estamos “deixando” que façam conosco — em certa medida, temos “querido” e participado ativamente dessa produção. E ainda, o universo instituído dos saberes, dos poderes tem normatizado e modelado nossos corpos e nossas mentes, tornando-nos dóceis. Cada vez mais nos indignamos menos.

Ortega (2002) apresenta um estudo referente à estética da amizade fundamentando-se nos trabalhos de Foucault ao propor o desenvolvimento do “cuidado de si” como forma desejável de exercer o cuidado com o outro, o que implica adotar técnicas de vida, tecnologia de si, práticas de si, definidas por Foucault “[...] como os esquemas que o indivíduo encontra na sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos e impostos pela sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 1994, p. 719 apud ORTEGA, 2002, p. 140–41). E ainda como “[...] conjunto ordenado de exercícios disponíveis, recomendados e até obrigatórios, utilizáveis pelos indivíduos num sistema moral, filosófico e religioso para atingir um objetivo espiritual específico” (FOUCAULT, 2001, p. 398 apud ORTEGA, 2002, p. 145). Noutros termos, como capacidade que cada um tem de escolher e realizar procedimentos sobre si mesmo na direção da autotransformação e constituição de uma forma de existência desejada para si. Isso implica a “[...] reflexão sobre os modos de vida, sobre as escolhas de existência, sobre o modo de regular a sua conduta, de fixar-se a si mesmo fins e meios” (FOUCAULT, 1997, p. 110).

O cuidado de si está relacionado com o governo de si — questões que põem no circuito a capacidade de se fazer uma revisão da “[...] intensidade das relações consigo, isto é, das formas nas quais se é chamado a se tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se, e promover a própria salvação” (FOUCAULT, 1985a, p. 48). Trata-se da possibilidade de investir em si mesmo, mas não como prática de isolamento e aperfeiçoamento individual e individualizante; o cuidado de si — diz Foucault (1985a, p. 57) — “[...] não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social”. Baseia-se na perspectiva de um investimento no aprimoramento das virtudes, da dimensão espiritual (bens culturais), da capacidade de autogoverno sobre as emoções e tendências para uma vida em relação norteadas pela presença do outro, que possibilita a autoconstituição, diga-se, uma ética de estar no mundo, existir de forma singular, coletiva e livre. O cuidado de si representa uma forma de resistência, uma luta política, “[...] uma política espiritual, uma revolução da alma” (ORTEGA, 1999, p. 24).

Inspirado na ascese grega, o entendimento de Foucault relativo ao cuidado de si como forma de aprimoramento pessoal e social nada tem que ver com a ascese cristã — que

herdamos — de expiação de pecados, abstinência ou restrição; ascese que proíbe o cuidado de si segundo referenciais próprios para que sejam substituídos pelas referências externas de ordens, códigos, cuja conseqüência é a perda da prática da liberdade. Esse entendimento que preconiza o cuidado de si como dispositivo de autovigilância para não haver afastamento do grupo dos “bons” e da divindade se embrenhou e permanece na cultura ocidental, nas normas morais, nas relações interpessoais, nas instituições, ditando padrões de identidade de sujeito: quesitos para a inclusão e aceitação social. Propõe regras de comportamento para que se possa transitar com desenvoltura no mundo social e com um mínimo de conflitos possível. Essas condutas “desejáveis” se impregnaram na família e na escola, declinaram a potência reflexiva e crítica, amorteceram — e amortecem — a disposição a se repensar e questionar a vida, o tempo, o cotidiano. Tudo tende a permanecer como já “está dado”. Essa forma de estar no mundo nos afasta da experiência como possibilidade de relações e trocas genuínas de saber e saber viver; e nos aprisiona — como afirma Schmid (2002, p. 26) — na “[...] insuportável leveza do ser, na insensibilidade ante a experiência da vida e na sensação de vazio”.³⁶

O cuidado de si proposto por Foucault nada tem que ver com a bioascese. Imposta pelo biopoder, esta dita normatizações e parâmetros de normalizações para as populações com base no culto ao corpo, na cultura das academias e dos regimes alimentares, no rol de condutas incluídas na vigilância da saúde para responder a um padrão de saúde e beleza estabelecido pela mídia e pelo controle da vida das populações; seu caráter autoritário travestido de “opção” implica restrição da liberdade. O “cuidado de si” na perspectiva foucaultiana também não se assemelha aos manuais e à literatura popular de auto-ajuda, norteados por conhecimentos da psicologia e psicanálise que propõem caminhos e receitas para um bem-viver, um viver sem problemas e conflitos. Como afirma Schmid (2002, p. 19), “[...] O que eles prometem é facilitar a existência e a descoberta do verdadeiro eu”.³⁷

O cuidado de si implica em uma atitude que permite ao indivíduo conduzir e dar forma a sua própria vida, com o objetivo de fazer dela uma obra de arte. [...] consiste no exercício estendido a todos, todo o tempo e durante toda vida [no cuidado] com a alma com a ajuda da razão [...] transformar a existência numa espécie de exercício permanente [...] aprender a viver uma vida inteira [...] atividade em direção da consciência [...] serviço da alma que comporta trocas com o outro e um sistema de obrigações recíprocas. (SCHMID, 2002, p. 34).

³⁶ No original em espanhol: “Insuportable levedad del ser, la insensibilidad ante la experiencia de La vida y la sensación de vacío”.

³⁷ No original em espanhol: “Lo que ellos prometen es facilitar la existencia, el descubrimiento del verdadero yo”.

Essas posições são defendidas por personagens da Grécia Antiga, tais como Epicteto, Apuleu, Plínio, Epicuro e outros. O cuidado de si naquela época implicava submissão das paixões à razão. Nas cartas a Lucílio, escreve Sêneca:

Quero que nunca deixes escapar a alegria. Quero que ela seja abundante em tua casa. Ela abundará com a condição de estar dentro de ti mesmo [...] Ela nunca mais cessará quando encontrares, uma vez, de onde ela pode ser tomada [...] Dirige teu olhar para o bem verdadeiro; sê feliz pelos teus próprios bens (*de tuo*). Mas esses bens, de que se trata? De ti mesmo e da tua melhor parte. (SÊNÉQUE, 23, 3–6 apud FOUCAULT, 1985a, p. 71).

Na conduta ascética, estão presentes — como diz Ortega (2002) — quatro tópicos gerais: processo de subjetivação; delimitação e reestruturação das relações sociais; dimensão social e política; presença da vontade. O primeiro implica um movimento constante, metamorfoses consecutivas entre um tipo de subjetividade e um almejado como meta de superação, um desafio às formas oficiais, constituídas e prescritas de subjetivação ou, por outro lado, sua reafirmação em direção às identidades conformadas e uniformizadoras. O segundo tópico possibilita desenvolver um “[...] conjunto alternativo de vínculos sociais e um universo simbólico alternativo” (ORTEGA, 2002, p. 142). Esse movimento pode implicar relações conflitantes com arranjos dominantes, possibilitar transformações do *status quo*; mas pode reafirmar o “[...] narcisismo conformista e o abandono do mundo” (ORTEGA, 2002, p. 143).

A ascese ou o cuidado de si constitui “fenômeno social e político” — terceiro tópico da conduta ascética —, que intensifica as relações sociais, pois abre canais de mediação e intercessão para quem é reconhecido no lugar de quem tem governo de si e, assim, pode participar do governo de outros. “Ocupar-se consigo é ocupar-se dos outros, colocando a justiça no centro mesmo do cuidado.” (ORTEGA, 2002, p. 147). O conceito de governo revisa o conceito de poder em Foucault (1985a): governo traz a noção de ação, por isso tem uma dimensão política e ética: sabendo se conduzir bem, o governante saberá conduzir os outros como convém. Quando se quer comandar, é necessário que, em si mesmo, sejam mais elevadas as virtudes que são de todos. Esses eram ensinamentos enfatizados no período helenístico e à época da Roma Antiga, retomados por Foucault (1985a) na composição de sua concepção do cuidado de si. Diz ele:

O essencial da atitude que convém ter a respeito da atividade política deve ser relacionado com o princípio geral de que o que se é não se é pela posição ocupada, pelo cargo exercido, pelo lugar em que se está — acima ou abaixo dos outros. O que se é, e com o que é preciso ocupar-se enquanto finalidade última, é um princípio que é singular em sua manifestação em cada um, mas universal pela forma em que ele aparece a todos, e também coletivo pelo

vínculo de comunidade que ele estabelece entre os indivíduos...
(FOUCAULT, 1985a, p. 99–100).

O governo de si na perspectiva da construção ética de vida em relação demonstra a capacidade de o indivíduo exercer poder sobre si, construir uma forma de vida satisfatória para si, resistir aos modos de subjetivação do poder disciplinar. Dessa maneira, a transformação de si potencializa a transformação da vida. O governo de si implica reflexão crítica, que consiste “[...] na capacidade e na coragem de elaborar sua própria subjetividade, afastada da ‘verdade’ do ‘sujeito-identidade’ e do poder normalizador da lei e das ciências do homem” (PORTOCARRERO, 2006, p. 193).

Ortega (2002) ressalta que o quarto tópico presente na ascese se refere à vontade: exercício volitivo, recuperação do conhecimento e do uso correto da vontade de se transformar em uma subjetividade criativa e livre, não sem muito esforço e trabalho. A ascese está a serviço da liberdade de criação e da espontaneidade — eu diria, a serviço do desejo como criação. Em sua discussão do cuidado de si em Foucault, Ortega (1999, p. 24) destaca que essa ascese fundada na ascese grega “[...] representa uma arma, uma possibilidade de se ‘equipar’. A política, entendida nestes termos, é uma política espiritual, uma revolução da alma”. Representa a recusa das formas impostas de subjetividade. Como prática intersubjetiva, a ascese se baseia no cultivo das relações de amizade, oportuniza a criação de “[...] um espaço intermediário, capaz de fomentar tanto necessidades individuais quanto coletivas” (ORTEGA, 1999, p. 24).

A política espiritual ou as tecnologias de si, nas palavras desse autor,

[...] não somente são de natureza ética, mas sobretudo ontológica; por meio dele alcança-se uma transformação total da forma de pensar e de ser, a metamorfose do eu, a superação da própria individualidade e de seus limites. Por meio destes exercícios o eu transcende a subjetividade individual e escrava das paixões alcançando a perspectiva cósmica e universal da mãe natureza. (ORTEGA, 1999, p. 52).

O objetivo desses exercícios é formar, é possibilitar experiências concebidas por Foucault como situação em que se sai transformado(a). É o exercício da “[...] *paidéia* que ensina a viver em harmonia com a razão” (HADOT, 1991, p.47 apud ORTEGA, 1999, p. 53). Muitas são as práticas que podem levar a esse autoconhecimento, essa auto-regulação — e também aí o caminho é singular. Para Foucault, uma das práticas de ascese é a escrita: escreve-se para se transformar, e nisso consiste a atividade eto-poética da escrita. Era assim que ele experimentava suas obras. Outra prática é a filosofia, que para ele é ascese em essência: a arte de viver; é uma experiência da espiritualidade, caminho para se chegar à determinada forma de existência. Aqui resalto a leitura: não qualquer leitura; a leitura como

outra tecnologia de si, fonte de palavras-ferramentas que põem o leitor em xeque a todo momento no que ele é e no que faz de si; leituras das quais ele sai (trans)formado, auto-superado.

Ainda segundo Foucault (1994, p. 675 apud ORTEGA, 1999, p.59), a ascese, “[...] elaboração de si através de si, se constitui em uma apaixonada transformação, uma modificação lenta e difícil mediante o cuidado contínuo da verdade”, que não termina nunca, pois constitui devires que requerem sucessivas metamorfoses para constituir a vida. Esse processo de ascese — um *continuum* vital — é a possibilidade de transformarmos, na qualidade de artífices, nossa vida numa obra de arte, isto é, escolher e se esforçar para dar beleza à própria vida. Ortega (1999, p. 128) afirma: “[...] o cuidado de si apresenta-se como condição pedagógica, ética e ontológica na constituição de um bom governador, pois constituir-se como governador pressupõe haver-se constituído como indivíduo que cuida de si.” Todavia, isso só tem sentido se pudermos pensar que a autotransformação e a auto-superação como processo contínuo e permanentemente inacabado tem um fim pessoal e interpessoal, que é nos tornarmos sujeitos éticos em relação intersubjetiva, no cuidado dos outros, na intensificação das relações sociais — relações de consciências voltadas para fora, norteadas pela presença do outro.

Essa dimensão social do cuidado de si é desenvolvida por Ortega (1999) ao destacar que Foucault, em suas últimas obras, apresenta a idéia do “desprender-se de si” como proposta de uma existência ética construída em relação com o outro e que considera o outro. Esse autor enfatiza a idéia, desenvolvida por Lévinas, de que a intersubjetividade se constitui como condição de possibilidade de uma experiência da subjetividade — só por intermédio do outro a experiência de si é possível, diga-se, só com a experiência de alteridade — e de que a “[...] ética nasce da relação face-a-face e renuncia a proposições de verdades normativas generalizáveis” (ORTEGA, 1999, p. 139).

“Nessa relação intersubjetiva aparece o papel e o lugar do ‘mestre’, aquele que intermedeia a relação do indivíduo com sua autoconstituição.” (FOUCAULT, 1985a, p. 41 apud ORTEGA, 1999, p. 130). “O mestre ocupa-se do cuidado de si que o sujeito tem e encontra no amor por seu aluno a possibilidade de se ocupar do cuidado de si que o aluno tem.” (ORTEGA, 1999, p. 130). Esse autor destaca ainda que, para Foucault:

[...] o outro está sempre presente na origem da constituição estética de si, na figura do mestre, guia, professor, diretor de consciência ou amigo [...] o indivíduo alcança a autonomia mediante as práticas de si e mediante a união da própria transformação com as mudanças sociais e políticas. (ORTEGA, 1999, p. 153).

Esse processo do cuidado de si — da constituição de si na presença do outro, da consideração do outro como um não-eu (na sua alteridade), da constituição de práticas coletivas de resistência — firma-se na existência possível de laços de amizade: “a amizade representa uma saída para o dilema entre uma saturação das relações surgidas da dinâmica da modernização e uma solidão ameaçadora” (ORTEGA, 1999, p. 156). Ela se situa na dimensão concreta e historicamente posicionada de estratégia sociopolítica e não estacionária; propõe-se como elemento norteador de relações com a mínima quantidade de domínio. Na concepção de Foucault, falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização, de uma relação afetiva, intersubjetiva, capaz de respeitar o prazer do outro (ORTEGA, 1999). Resgatá-la ou constituí-las é tarefa urgente.

Essas idéias são defendidas por Foucault e podemos propor sua aplicação no nosso cotidiano em geral e no nosso cotidiano de educadores. O exercício do exame de si, do cuidado como reflexão das práticas que adotamos na nossa relação conosco e com os outros; o que estamos fazendo conosco e, por conseguinte, com os outros; que escolhas éticas e estéticas de existência perante o outro estamos adotando; que estamos fazendo com e nos lugares de responsabilidade que assumimos; em que sujeitos estamos nos constituindo frente às atividades sociais e políticas de nosso tempo, em nossa volta; que subjetividades estão sendo formadas com nossa colaboração; por onde circula nossa afetividade? Estas são questões que gritam para serem postas em toda existência humana e, em particular, na educação, na docência como profissão que se propõe ao governo do outro.

Para tanto há de se tomar a possibilidade de uma existência ética e estética como professor e professora, norteadora pela autocondução que se inscreve na presença do outro — o aluno e a aluna — e que norteia, como referência incontestável da constituição de si destes, e, portanto, dispara um chamado para uma revisão do que estamos fazendo conosco, com o outro, com a profissão docente. Trata-se de pensar em caminhos possíveis para esse processo de elaboração de si: docente como ser autônomo e livre, que se propõe a participar da formação de alunos e alunos também livres, autônomos: que cuidem de si. Dentre os caminhos para isso estão a formação docente profissional (formal e informal), a escrita e a leitura — possibilidades das tecnologias de si — e a reflexão compartilhada.

Nessa direção dos caminhos, Gallo (2006, p. 186; 188) destaca que o próprio

[...] exercício do cuidado do outro, pela educação, pode redundar num cuidado de si, como uma espécie de “reflexo” reciprocidade de uma ação ética baseada num cuidado de si e num cuidado do outro, em que o jogo da construção da liberdade só pode ser jogado como um jogo coletivo, de mútuas interações e relações, em que as ações de uns implicam em ações de

outros. Um jogo em que uns se fazem livres aprendendo da liberdade dos outros; em que uns se fazem livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros.

A escolha de uma ética calcada na elaboração e no cuidado de si — “[...] que tem a ver com a questão da forma que cada um dá a si mesmo e à sua vida, assim como com o tipo de reflexão que pratica sobre ela” (SCHMID, 2002, p. 205)³⁸ — e de uma estética de existência — forma suscetível à transformação, dada a si mesmo e à vida resultante dessa ética —, ambas compreendidas como arte de viver, potencializa a resignificação do papel docente pela articulação que produz com o desejo de estar com os outros (crianças, jovens, adultos) na construção de suas vidas. Esse entendimento de ética e estética de existência dado por Foucault — como ratifica Schmid (2002) — contém intrinsecamente a noção de que “[...] o que importa, pois, é enfrentar-se a um poder que tem centrado sua atenção em organizar os indivíduos sob as normas e convenções dominantes e normalizar a forma de sua existência. Contra a norma está a forma que o indivíduo se dá a si mesmo” (SCHMID, 2002, p. 206).³⁹ No dizer desse autor, essa ética não exclui as relações de poder; ao contrário, trata de resistir à solidificação das situações de domínio.

³⁸ No original em espanhol: “Tiene que ver con la cuestión de la forma que uno se da a si mismo y a su vida, así como con el tipo de reflexión que practica sobre ella”.

³⁹ No original em espanhol: “Lo que importa, pues, es enfrentarse a un poder que ha centrado su atención en organizar a los individuos bajo las normas y convenciones dominantes y normalizar la forma de su existencia. Contra La norma está La forma que el individuo se da a si mismo”.

3 A AVENTURA DA CONDUÇÃO DE SI: UMA ROTA POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aqui, em capítulo destacado dos três eixos anteriores, pelo fato de a formação de docentes se constituir em área de concentração no Curso de Mestrado em Educação da UNIUBE, se faz presente o quarto eixo de possibilidade de ressignificação da profissão docente: a formação proposta como possibilidade de assumir a aventura da condução de si.

A condução de si e da vida tem sido — como afirma Schmid (2002) — um assunto esquecido e considerado como prescindível de fundamentação. Quando muito, tem sido tolerado no asilo das literaturas populares, como assinalai antes. A filosofia pouco tem considerado esse tema como essencial ao pensamento e à existência humana. Em tempos marcados por crises conceituais, de verdades universais que não conseguem responder mais a tantas possibilidades, à complexidade nem a situações inusitadas a que se está exposto com frequência, é urgente uma reflexão sobre novas formas e possibilidades de se viver e constituir a existência coletiva e pessoal sustentada por uma ética e estética.

A condução da vida e de si está subjugada à arte de viver, que tem como tarefa a elevação da existência à categoria de obra de arte. Isso implica escolhas e uma disposição a conduzir a vida se exercitando por meio de atitudes fundamentais, que levam cada um a se configurar como si mesmo em meio e a despeito de normas e convenções dominantes, como um ato de resistência, uma nova ética, uma política da arte de viver cuja tarefa primordial é “[...] impossibilitar a solidificação de qualquer situação de domínio ou forma de fascismo”⁴⁰; uma estética que pressupõe “[...] a possibilidade de transformação de si ligada ao trabalho do saber e à relação com a verdade”⁴¹ (SCHMID, 2002, p. 206; 256, tradução minha).

Nessa perspectiva, o trabalho intelectual, também, objetiva transformar a si. A ciência e a filosofia são instrumentos da arte de viver. O saber e o seu tipo são fatores decisivos para a estética da existência. Porém, esse saber se vincula a relações e situações concretas. No dizer de Schmid (2002, p. 259), o saber é o saber da vida.

A forma do saber da vida — desta forma do saber do sujeito da experiência — não é universal nem transcendental, senão necessariamente perspectivista e historicamente modificável. [...] daí que a estética da existência se constitua como uma instância de reflexão não satisfeita com a certeza da evidência, o que caracteriza a observação dominante. (Tradução minha).⁴²

⁴⁰ “[...] en imposibilitar la solidificación de cualquier situación de dominio o forma de fascismo.”

⁴¹ “[...] la posibilidad de transformación de sí ligada al trabajo del saber y a la relación con la verdad.”

⁴² “La forma estética del saber de la vida — de esta forma de saber del sujeto de la experiencia — no es ni universal ni transcendental, sino necesariamente perspectivista e históricamente modificable [...] de aquí que la

A arte de viver e elevar a vida à categoria de obra de arte se efetiva por meio de um conjunto de práticas que possibilita ao indivíduo estabelecer para si mesmo as regras de seu comportamento e de se modificar, se transformar, sempre. A condução de si e a escolha de tecer a vida como obra de arte que se constitui como forma de existência específica para cada um é um processo que ocorre no plano pessoal. Se esse terreno da pessoalidade, a condução da vida e a base ética em que isso pode acontecer, estão praticamente alijados da filosofia, cabe perguntar se não está, também, posta no ostracismo no campo dos saberes e fazeres pedagógicos.

O desejo de ensinar, a construção de subjetividades, as escolhas de formas de existência, as possibilidades de desterritorialização e de linhas de fuga ante os dispositivos oficialmente instituídos, as possibilidades instituintes de atos de resistência no cotidiano escolar, a tomada da condução de si rumo a uma existência como obra de arte são temas praticamente não problematizados em referências reconhecidas como representantes das reflexões atuais sobre a formação de professores: dentre outros, em Schön, Giroux, Stenhouse, Nóvoa; nem mesmo em Contreras antes de 2005. Estes são autores reconhecidos e referências constantes na discussão teórica sobre a educação pelas contribuições relativas às possibilidades e à importância de uma prática norteada pela reflexão crítica do(a) docente sobre seu cotidiano; às condições histórico-sociais da constituição da sua profissionalidade; às questões da autonomia e liberdade docente; às críticas que fazem sobre planos, projetos, métodos e técnicas que têm sido impostos de cima para baixo para execução, sobre reformas educacionais produzidas sem participação direta de quem tem a tarefa de executar e prestar contas dos sucessos e fracassos decorrentes, sobre os inúmeros espaços de formação, quer inicial, permanente, em serviço ou fora dele, efetivados sem que, de fato, algo se suceda e aconteça para transformar sua prática. Enfim, estas são questões que se poderiam arrolar sobre o fazer pedagógico e suas implicações.

Contudo, o reconhecimento desses autores e de outros como referencial de reflexão e propostas de transformação da realidade do cotidiano educacional, aliado às políticas públicas educacionais que transferem para o professor, a professora e a equipe das unidades escolares grande parte da responsabilidade por fazer tudo dar “certo”, tem produzido um outro tipo de mal-estar na categoria docente: culpa, ressentimento e má consciência (PEREIRA, 2006). Culpa e ressentimento, por fazê-la se sentir co-responsável pelo estado de coisas atual, pela conjuntura; por situá-la longe das expectativas e do perfil aludido de um “bom profissional”, reflexivo e crítico e daquilo que fica posto como “o que se deve fazer”; por fazê-la se sentir

estética de la existencia se constituya como una instancia de reflexión no satisfecha con la certeza de la evidencia, lo que caracteriza a ala observación dominante.”

perdida, sem saber o que fazer, mas ciente de que deve fazer — o que provoca uma sensação de incompetência. Culpa e ressentimento por não conseguir fazê-la abandonar “o antigo”, “o ultrapassado” e incorporar “o novo”, “o atual”, nem fazê-la reconhecer sua competência produzida pelo acúmulo de experiências, seu saber construído na relação com os pares e a potência e o poder que ela tem e de que pode fazer uso. A má consciência resulta do confronto entre sua confusão e sua culpa com os valores defendidos pelos autores e pelas políticas de educação reconhecidos como autoridades e regimes de verdade que capturam o professor e a professora pela sua lógica e sedução.

Pouco espaço tem sido dado à reflexão sobre a dimensão pessoal na condução do trabalho docente, de si mesmo com cada um, do aluno e da aluna, da formação docente; sobre os desejos, a vontade de estar com crianças, jovens e adultos, presentes na construção de suas vidas; sobre como têm sido subjugado aos ditames e poderes docentes ou instigados e desafiados a marchar rumo àquilo que são, cada um em si. Por que tantas reticências para se encararem essas preocupações institucionalmente? Para tomar esse assunto como algo que se refere a professores e professoras?

A formação docente tem estado na pauta de políticas educacionais, pensadores e educadores como instrumento de desenvolvimento profissional entrecortado historicamente por pressões ideológicas, culturais, econômicas e sociais. Participantes efetivos nos processos de subjetivação, a escola, o professor e a professora têm estado na mira das propostas de “transformação” das realidades constituídas na educação. Nos discursos oficiais, passam a ser o “sujeito”, ator “principal” das perspectivas de transformações, da qualificação das práticas pedagógicas, portanto das propostas de formação engendradas na rede das práticas discursivas e das não discursivas exercidas no sistema educacional.

É comum, porém, docentes serem convidados/convocados para cursos organizados e desenvolvidos de forma distante de sua prática pedagógica, suas necessidades e seus desejos. A oficialidade dos processos de formação tem se mostrado bastante refratária à prática de inclusão do(a) docente nas instâncias de identificação de necessidades e decisão sobre conteúdos e estratégias escolhidas. Tendo em vista o “modelo” de docente que se queira formar para atender à finalidade, ao papel da educação, definidos *a priori*, as propostas de formação de professores se concretizam e reforçam tendências. Nas últimas décadas do século XX, na América e na Europa numerosas reformas do ensino foram propostas, sobretudo em períodos de pós-ditadura, realidade comum na América Latina. Acompanharam-nas propostas de formação docente coerentemente articuladas com propostas de descentralização administrativas, e não de poder decisório. Com caráter desenvolvimentista, centrado na

tecnologia, a qualificação de professores(as) foi vinculada a treinamentos e capacitações de saberes técnico-instrucionais, retirando-lhes a autonomia de pensamento e ação na sala de aula, na reflexão sobre sua prática. A prevalência da lógica positivista, tecnicista e universalista nivelou as unidades escolares e o professorado a formadores de mão-de-obra para o mercado.

Numa crítica dura à educação técnica do professor, que enfatiza a aprendizagem do que já fora definido como conhecimento, Kincheloe (1997, p. 15) assinala que “[...] ela não desafia os alunos com coisa significativa: ela torna a educação trivial, um jogo sem sentido, um rito fátuo de passagem para a vida adulta”; também postula que essa educação “[...] para o trabalho e no trabalho, está saturada com experiências cognitivas que encorajam tendências conservadoras, individualistas, competitivas e descontextualizadas do pensamento do professor” (KINCHELOE, 1997, p. 23).

* * *

Essa educação técnica foi a que tive quando cursei o Normal, no fim da década de 1960. Lembro-me que passava horas fazendo meus planos de aula; havia uma fórmula: um impresso com várias colunas onde deveria descrever alguns itens como atividade, objetivos, metas, recursos materiais etc. A cada aula do estágio prático, tinha de apresentar e seguir esse roteiro fechado, terminado, controlado. Nada havia de espaço para o inesperado, para o novo, para algo que viesse dos alunos. Eles é que tinham que me seguir, me acompanhar. E eu era mais bem avaliada como professora em formação quanto mais conseguisse ser fiel ao meu plano de aula. E embora eu tivesse aulas de Psicologia do Desenvolvimento, a criança que me era apresentada também já estava “pronta”, era um padrão que todas “seguiam”. Todas aprendiam da mesma forma, todas necessitavam dos mesmos conhecimentos e comportamentos. A questão se centrava em como ensinar para garantir determinada aprendizagem.

Não me lembro de nenhum espaço para refletir sobre a função docente, as práticas docentes, o cotidiano da sala de aula, os aspectos sociais e políticos envolvidos e determinantes do modelo de professor salvador e onipotente, do professor que sabia e do aluno que não sabia e que, portanto, tinha de absorver o que lhe era ensinado, mesmo que não tivesse nenhum sentido para sua vida. O que nos propúnhamos como professores em formação para nossos futuros alunos era o que tínhamos na condição de alunos em formação para sermos professores. Não questionávamos nada, pois tudo parecia pronto e representativo da verdade dos mestres — e estes eram para ser obedecidos; não questionados. Assim eram os dias.

A faceta da profissionalidade docente viria a ser questionada só anos depois, quando a formação de professores(as) passou a ser foco da reflexão de filósofos e educadores. O mundo mudou e não era mais possível fingir que nada acontecia: as décadas de 1980 e 1990 marcaram a expansão e explosão das tecnologias da comunicação. Se o mundo já estava “pequeno”, pela proximidade resultante dos instrumentos de massificação da “velha” tevê (ainda o mais efetivo deles em termos de acesso) e da telefonia, ficou ainda menor com os celulares e a computação. Paradoxalmente, a produção de informação cresceu em progressão geométrica e tornou o mundo muito maior, tornando o livro, o(a) docente, a sala de aula e o quadro-negro fontes pouco “atrativas” de informar. A função docente teve de se dobrar e começar a fazer uma auto-reflexão.

A despeito de movimentos de ruptura, o tecnicismo como vetor hegemônico da formação de professores e dos métodos de ensino não conseguiu lidar com essa nova realidade. Assim, no movimento dialético, sempre presente na história e no cotidiano, surgem posições de resistência à racionalidade técnica e novos caminhos para se pensar na educação e formação docente. Pensadores e educadores se levantam em oposição à hegemonia positivista na educação e se sobressaem, um a um, em suas concepções e seus modelos de professor e professora, articuladamente às concepções de educação.

Contudo, as idéias progressistas em geral foram freqüentemente tomadas como *slogans* de processos “formativos” afetos à descentralização burocrática e de programas de ensino pensados de cima para baixo, fixando categorias de docente em reflexivo, crítico, técnico e bons executores, nivelando a formação de professores e professoras a um padrão pretensamente universal de modelo e negando a existência das diferenças e diversidades que enriquecem o universo escolar.

Em quase todas as posições críticas relativas à formação de professores, quatro aspectos se apresentam como fundamentais: 1) formação como processo contínuo cujo começo ocorre muito antes do início da formação oficial inicial, da permanente e da continuada — entram aqui aspectos históricos gerais da constituição do sujeito, não especificamente relativos ao papel docente, mas que vão se manifestar na sua prática cotidiana; 2) inclusão de professores e professoras na identificação de necessidades, conteúdos e estratégias para as propostas de formação; 3) formação em serviço, nos locais onde a prática docente se efetiva, e adoção de espaços e momentos de auto-reflexão e reflexão coletiva sobre os saberes e fazeres docentes; 4) inclusão da pesquisa e da investigação como ferramentas de conhecimento e confronto com o conhecimento existente e praticado. Nesse universo da formação, a reflexão crítica, o exercício do pensamento como forma de transformação se apresentam como componentes

estruturantes da carreira docente para o desenvolvimento de habilidades intelectuais a fim de se atuar sobre as informações com cientificidade e compromisso ético-político.

A busca de novos sentidos e significados da docência como profissão inclui, entre professores e professoras, o exercício do reconhecimento, às vezes do conhecimento, e da análise crítica de postulações sobre normas, princípios e rotinas instituídos pelas políticas educacionais e pelo discurso oficial acerca da função social da educação. Sobretudo, esse exercício supõe reconhecer que as práticas pedagógicas são processos de subjetivação: produzem subjetividades. Mas, quais subjetividades? E mais: como o docente se situa nesse processo? Que lugar ocupa e como participa, mediante sua prática, da produção de subjetividades de seus(suas) discentes? Que consciência tem de sua sujeição, maior ou menor, a processos de subjetivação estabelecidos na formação profissional? Aqui se inclui o exercício da auto-reflexão — norteado por valores, atitudes, desejos, motivações e sentimentos —, da problematização das formas com que construiu sua identidade profissional, da forma como é afetado e se deixa afetar pela versão oficial, teórica e prática, da profissão docente; das formas pelas quais afeta o outro em tudo que faz em nome da pedagogia; dos espaços que possibilita para se estabelecerem relações do(a) aluno(a)-sujeito com eles mesmos. Esses últimos objetos de reflexão e problematização sugerem que a pedagogia, a exemplo de outras áreas do saber como psicologia e medicina, articula práticas que

[...] incluem técnicas encaminhadas a estabelecer algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, a fazer determinadas coisas com essa relação e, eventualmente, a transformá-la [...] trata-se de produzir e mediar certas “formas de subjetivação” nas quais se estabeleceria e se modificaria a “experiência de si”. (LARROSA, 1994, p. 51).

Assim, a reflexão do professor e da professora sobre sua prática implica refletir sobre a “experiência de si” no interior dessa prática; questionar “[...] como essa experiência foi produzida ou, em outras palavras, [...] perguntar pelos mecanismos específicos que constituem o que é dado como subjetivo” (LARROSA, 1994, p. 51).

E que lugar essa reflexão tem tido nas propostas de formação de professore(as)? A experiência de si é constituída pedagógica e historicamente. Ela não é um processo exclusivamente interior nem isento. Ela é produzida e se dá num campo de “[...] correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normalidade e formas de subjetivação” (LARROSA, 1994, p. 57). Esse autor ainda diz que:

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 1994, p. 43).

A auto-reflexão crítica do(a) docente sobre sua prática e a experiência de si no interior dessa prática são norteadas por critérios estabelecidos, sobretudo, aos de juízos dominantes na cultura, que definem o que é reconhecido como auto-reflexão e como (instituída) ela deve ser feita (dispositivos pedagógicos). Larrosa (1994) distingue cinco dimensões fundamentais constitutivas dos dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si, a saber:

[...] a dimensão ótica, aquela segundo a qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo... dimensão discursiva, na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo [...] dimensão jurídica, basicamente moral, em que se dão as formas nas quais o sujeito deve julgar a si mesmo segundo uma trama de normas e valores [...] dimensão que inclui, relacionando-os, componentes discursivos e jurídicos... modalidade discursiva essencial para a construção temporal da experiência de si e, portanto, da auto-identidade [...] a narrativa. Por último, a dimensão prática que estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo. (LARROSA, 1994, p. 58).

A pedagogia e a profissionalidade docente têm sido historicamente reguladas pela lei-poder (permitido e proibido) e, desde a modernidade, pela norma-saber (normal e patológico). Proposta como regularidade, a norma pretende ser objetiva, por isso estabelece critérios racionais de julgamento embasados no saber e em padrões de comportamento e conduta embasados no poder. Os dispositivos pedagógicos se fundam na produção e categorização da normalidade — alunos, alunas, professores e professoras normais — e na exclusão do anormal — quem não se encaixa na norma: o patológico, o anormal. A formação de professores e as práticas pedagógicas são construídas e constituídas no interior desses jogos de saber e poder de forma engendrada. São capturadas pelas práticas sociais guiadas pela disciplina estabelecida sob padrões, tacitamente aceitos, de normas fundamentadas pelos campos do saber aliados aos diferentes campos de poder, num jogo fortemente estruturado, de que derivam a impressão, a vivência e até a experiência de que tudo já está dado e que não há saídas, não há linhas de fuga.

Mas há de se pensar, reconhecer e mesmo assumir que, nesse jogo, sempre há os espaços que o controle não alcança e de onde podem surgir movimentos de superação e transformação; espaços onde o(a) docente pode imergir em si e produzir uma nova maneira de pensar, ver, escutar, falar, julgar, narrar e praticar sua arte pedagógica. Há um espaço, onde o desejo pode se atualizar, que consiste nas “artes de existência” — expressão que Larrosa (1994, p. 76–7) toma de Foucault para enfatizar a importância da conduta nos planos pessoais de caráter ético e estético:

[...] não estão ligadas ao obrigatório [...] não pertencem nem a um dispositivo jurídico, nem a um dispositivo de normalização [...] integram, portanto, uma ética positiva, isto é, uma ética referida, não ao dever, mas à elaboração da conduta [...] não constituem uma obrigação geral. Constituem, portanto, uma ética pessoal. A formação do sujeito não está dirigida a interrogar, assumir, liberar ou reconhecer o que os indivíduos realmente são, mas à livre elaboração de si mesmo com critérios de estilo, à estilização pessoal e social de si mesmo. Trata-se, pois, de uma ética configurada esteticamente.

Esse espaço é uma dimensão em que o sujeito pode operar, como protagonista, a constituição de si norteada por critérios éticos pessoais, ainda que — e não poderia ser diferente — no campo das constituições compartilhe dispositivos legais e normativos. Parece-me que nesse espaço de confluência a formação em geral e a docente em particular podem alçar seu vôo maior: um vôo para o campo aberto das possibilidades, do risco, dos possíveis, do incerto, do inesperado; uma viagem, uma aventura num mapa de multiplicidades de trajetos rizomáticos. Não se pode esquecer que ser estudante é uma ação em movimento, em vez de estática e paralisante. Eis por que ser estudante é sê-lo para sempre; não poderia ser diferente.

Esse vôo aconteceu comigo: na viagem em que me atirei — e fui atirada — ao me inscrever no mestrado. Sendo eu professora, a temática central focada na formação de professores me levou a um descaminho, ao inesperado; operou em mim, mais que meus nove professores e professoras possam supor, uma metamorfose! Um caminho próprio, não previsto por nenhum deles. Uma mudança de “lôcus” ocupado. Balançou minhas “certezas”. Abriu possibilidades de arranjos, rearranjos, desconstruções e novas configurações. Doeu; mas deu — e tem dado — muito prazer. Desvelou novos caminhos. Inundou-me de palavras, novas palavras, novos textos, novos contextos. Impeliu-me a buscar, e a buscar mais palavras, mais saber, e assim a me dar conta da ultrapassagem de mim mesma, do meu lugar e do poder de operar mudanças no espaço micropolítico em que meus fazeres se inscrevem. Reforçou a atitude de busca, a interminável busca da auto-superação. Afinal,

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Essa aventura me levou a escrever, no meio de um dos seminários sobre formação de professores, especificamente dia 30 de junho de 2006, algumas palavras que se arranjaram de forma a expressar a experiência que eu estava compartilhando com meus colegas, professores e professoras, e a que chamei de:

Devir(ando)

*Saí da terra firme.
 Estou adentrando o mar.
 Eu sei, eu quis...
 Oh! Mar enorme,
 aberto em possibilidades de caminhos,
 de chegadas, de partidas,
 novas chegadas, novas partidas.
 Quantas águas no entorno.
 Quantas pistas, referências.
 São estrelas, sóis e pedras.
 São lages, ilhas e escombros.
 São tesouros, água à vista, terra à vista.
 Que vontade de saltar!
 Ter o chão nos pés de novo.
 Mas se salto, olho as águas.
 Que vontade de partir!
 Ter o vão e novas águas,
 outros rumos, novos lares.
 Tenho a bússola, a minha, agora.
 Já não há volta nem retorno,
 não ao ponto de partida.
 Ele já não está mais lá.
 Já bebi desse aguacento,
 que ora arde, ora queima,
 e refresca sendo bálsamo,
 é alimento em todo caso.
 Já não posso e já não quero,
 separar-me dessa fonte.
 Entre chãos e tantas águas,
 estou eu em nova pele,
 novas marcas, bem mais velha,
 bem mais jovem, mais inteira, em embrião!*

A formação como viagem e aventura a que me refiro não é indolor. Ela carrega, como idiossincrasias, perdas, sustos, metamorfoses, desapegos. Em contrapartida e também de forma idiossincrática, traz a possibilidade do gozo, do exercício do desejo, na perspectiva da ação e da criação. Ela está centrada na perspectiva das “artes da existência” e nos preceitos teóricos intrínsecos foucaultianos.

Tendo em vista a possibilidade de o professor e a professora se perceberem, como pessoalidades imbricadas em um conjunto de práticas sociais e pedagógicas instituídas numa estrutura de poder, ambos são afetados por essa estrutura e, por conseguinte, afetam o outro em relação. Nesse sistema de afetação, produzem a si mesmo e o outro, abrindo a perspectiva de escolhas na direção da construção da existência como pessoa e profissional, fundamentada nos critérios éticos e estéticos — critérios que têm de ser constituídos para si como escolha no

exercício constante, diário e nada confortável de lutas que se travam no jogo dado de poder, de verdades e de saberes.

No dizer de Larrosa (1994, p. 83), ao se referir aos aparatos que estabelecem as evidências disponibilizadas como aquilo que se deve ver, “[...] nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de determinada maneira”. A “experiência de si”, a consciência de si e a história que cada professor, cada professora contam sobre si, para si ou para o outro estão imbricadas na rede de comunicação em que são produzidas, interpretadas e mediadas. Para Larrosa (1994), a construção e a transformação da consciência de si dependem da participação nessas redes de comunicação. A rede de comunicação consiste no acervo de histórias, textos narrados histórica e culturalmente. A narração é uma das dimensões do dispositivo pedagógico de constituição de subjetividades. A narrativa de si pressupõe um jogo de palavras, e não qualquer palavra: palavras disponíveis, colocadas como matrizes reconhecidas e aprovadas na articulação do saber e do poder instituídos como verdade. Ao se narrar, o(a) docente se dá a conhecer, a si e ao outro; porém, desvela em que rede de textos e verdades está implicado. “A consciência de si vai se fabricando e inventando em operações de narração e com a narração.” (LARROSA, 1994, p. 70–71).

Nesses termos, ao se pensar na formação, algo precisa ocorrer no plano dessa rede de comunicação, em que outras possibilidades de textos e narração possam ser inseridas, em que a suspeita sobre “verdades” pedagógicas possam ser postas para fazer emergirem novas subjetividades: diga-se, novas maneiras de “ser professor(a)”. Há de se dar espaços às “marcas”; e para que novas marcas se produzam, há de se dar espaço às “inclinações”, para que professor e professora se percebam como continente de inclinações — como diz Pardo (1996, p. 45), “[...] sou alguém porque tenho inclinações, porque nem tudo me dá no mesmo, porque há coisas (e, sobretudo, pessoas) pelas quais vale a pena morrer” — morrer no sentido de entregar a vida. Será a docência algo a que possamos entregar nossa vida?

Voltando às palavras, quero adicionar algumas idéias e posições pertinentes à formação de professores(as) que, em certa medida, coincidem com a formação de todos nós, na nossa vida escolar e acadêmica, como discentes e docentes. Uma visão que propõe focar a formação que se opera pela relação que se estabelece com as palavras: fonte de uma possibilidade corroboradora da proposta ética e estética de existência como pessoa inserida numa profissionalidade: a de docente. Os processos de formação do aluno e da aluna, do professor e da professora se tangenciam na relação entre as palavras — que palavras, de onde vêm essas palavras oferecidas nos diferentes textos que entrecortam a relação entre ensino e

aprendizagem; na prática docente com seus(suas) discentes e nos cursos de formação de professores.

Nesses termos, convém retomar algumas questões sobre a palavra para articulá-las com a questão da formação docente. “O homem é palavra”, afirma Larrosa (2002, p. 21). Dito de outro modo, as palavras são as ferramentas que possibilitam significar as coisas, as pessoas, o que lhes passa, o que lhes acontece, o que lhes afeta, aquilo que resulta de tudo que fazem. Portanto, nenhuma palavra é neutra, pois reflete escolhas humanas. São as palavras que nos constituem, nos denunciam, nos enunciam, nos desvelam, a nós mesmos e ao outro. Palavras! As palavras de Larrosa.

Também cabe voltar à questão da leitura: fonte de palavras de múltiplas naturezas, como elo fundamental com a subjetivação. A leitura contínua, de textos que silenciam, que presenteiam com possibilidades de experiências — como diz Larrosa (2003a) —, põe o sujeito-leitor em confronto com si mesmo: suas verdades, seus territórios, tão bem demarcados pela “segurança” fabricada pelos limites impostos como verdades. A leitura dessa natureza opera uma metamorfose no leitor, potencializa-o para possíveis e novos caminhos, fundamenta-o para uma (re)ação e uma possibilidade de novos parâmetros de subjetivação. Proporciona-lhe ferramentas para o salto de reconhecimento e relativização dos processos de sujeição a que está assujeitado, para a reflexão sobre o que faz consigo e com o outro, com a profissão docente. Possibilita-lhe compreender o jogo de produção das subjetividades em que ele, o leitor, está engendrado.

Leitura solitária ou grupal; oficiosa ou oficial; com discussão interna ou acalorada pelo confronto do leitor com seus pares; em locais instituídos ou instituintes — não importa. A leitura importa! Leitura de quê? De quem? Quem? Qual olhar? Que “tendência”? Parece-me que o múltiplo enriquece, fundamenta escolhas, posições. A escola teria esta tarefa: pôr o tempo, o espaço, os livros, os textos à disposição. Os cursos de formação docente também. Ao professor e à professora cabem a busca, a procura, a disponibilidade e o próprio achado. Lançado nessa aventura e experiência “metamórfica”, não seria cabível pensar que o(a) docente formador(a) teria de alimentar o desejo-ação de proporcionar estofos para experiências de mesma natureza, porém singulares e próprias, para formandos e formandas? Enredada nessas questões, a leitura apresenta a experiência de si que cada professor e cada professora tem na relação com as teorias e as práticas pedagógicas.

Se as palavras são a matéria-prima da produção discursiva e narrativa, fonte de poder, de exercício pessoal e social de poder, então estabelecer uma relação ética e estética com o outro na perspectiva discutida antes — no caso da pedagogia, com o aluno e a aluna —

significa esmerar a relação com esse outro a fim de lhe disponibilizar um universo de palavras para que possa dar sentidos, e novos sentidos que se tornem novos significados, compartilháveis ou não. Assim, o processo oficial de alfabetizar pode ser o momento crucial de “iniciação” em um mundo onde relações éticas pessoais e estéticas grupais e coletivas são possíveis, onde o desejo de ensinar pode ter lugar vital na relação entre discente e docente. Desejo que impulsiona para uma ação criativa que implique o outro, com sua formação e sua cidadania, como sentimento e experiência de pertença.

A escolha de métodos e conteúdos formalizados nos cursos de formação docente revela e desvela a “natureza” dos registros de afetação que se pretende. E o que tem sido feito nos processos de formação de docentes — como num círculo vicioso, à semelhança do que se repete nos bancos escolares — é trazer a professores e professoras o mundo já interpretado, analisado, classificado, deixando pouco ou nenhum espaço à invenção e criação do discente aprendiz de docente.

A dimensão que quero discutir nesse ponto é a formação como aventura: caminho rumo à criação de espírito. Como quer Larrosa (2003a, p. 46), a formação resulta “[...] de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor”. E para isso entendo ser necessário disponibilizar um universo de palavras constituintes de um universo de textos (escritos, falados, imagéticos) que ofereçam a leitura como experiência (LARROSA, 2003a), como possibilidade de o sujeito-leitor se encarar, encarar o que ele é, o que pensa, o que quer ser, o que faz consigo e com o outro — com o ser professor(a). Leitura como algo a mais que fonte de informação, pois o ser leitor é mais que um ser de opinião.

Nessa aventura, o “silêncio” deve ser o companheiro — aquele silêncio mencionado antes, a que Larrosa (2003a) chama tanto a atenção, que faz calar.

[...] a verborragia reiterativa da qual estamos rodeados, [...] todas essas vozes monótonas que já estão aí, inclusive em nós mesmos, para anular a promessa de uma outra experiência, para anular a forma-silêncio, a intensidade da forma-silêncio, a possível fecundidade da forma-silêncio... há vezes em que um livro, ou um filme, ou uma música nos faz olhar pela janela e, aí, na paisagem, tudo parece novo. (LARROSA, 2003a, p. 49).

A formação como experiência possibilita o caminho para que cada aluno(a)-professor(a) ou não se aperceba, recrie e renove sua maneira de ver o mundo, ver a si mesmo e ver as coisas; de fazer sua leitura de mundo e narrar-se. De novo se confundem, ou se fundem, sem se perderem os contornos de cada singularidade, a formação discente e a do(a) discente aspirante a docente. O professor e a professora de alunos e alunas do ensino

fundamental e médio, da graduação ou de cursos de formação docente — como diz Larrosa (2003a, p. 51) — são “[...] alguém que conduz alguém até si mesmo”. E o(a) discente de qualquer um desses níveis de ensino é posto frente à perspectiva de se voltar a si mesmo. Essa idéia é instigante! Larrosa (2003a, p. 51) salienta que a formação nas áreas em que os conteúdos básicos giram em torno do conhecimento das letras e das humanidades — e é disso que trata a formação docente — está em jogo “[...] uma relação com a palavra ou com a matéria de estudo na qual se põe em jogo o próprio eu” (LARROSA, 2003a, p. 51).

A aventura da formação, ou a formação como aventura da constituição de si na condição de docente, traz a perspectiva de que não há ponto de chegada pré-determinado. Mais que se centrar no conteúdo supostamente ignorado e que se deseja saber no “fim” do processo de ensino e aprendizagem, essa aventura consiste em poder contar — e agüentar a conviver — com a possibilidade de acontecer qualquer coisa, de chegar a lugares inusitados, imprevistos, de lidar com contingências. Trata-se de proporcionar espaços abertos de experiência, de relações pessoais e internas com conteúdos em que alguém é levado a si mesmo e em que, durante o processo, é possível se perceberem as metamorfoses ocorridas entre o que se era e o que se passou a ser, a cada agora. Parte-se dos “mapas” de lugares pré-existentes, de possibilidades de “roteiros” já percorridos, já lidos e já vistos por outros, de “dicas” de atalhos já descobertos, do reconhecimento da história dos homens e da própria história de vida pessoal, mas que, como universo pré-existente, comporta uma continuidade, um devir, que deixa a escolha aos “aventureiros” e às “aventureiras — cientes de que toda escolha afeta tanto quem escolhe quanto o outro.

O que está num mapa depende claramente dos interesses do cartógrafo e o mapa que escolhemos depende do que nós desejamos saber... [os cartógrafos] fazem escolhas ao construírem seus mapas, iluminando alguns elementos e ignorando outros. Essas escolhas, inevitavelmente, afetam o viajante que está usando o mapa. Mas, bons mapas também oferecem escolhas... eles não são meras fórmulas, não insistem que a jornada deve ser feita de apenas uma maneira ou que ela precisa ser, de fato, completada. O mapa indica pontos de referência, de perigo, sugere possíveis rotas e destinos, mas deixa o caminhar para nós. (DALOZ, 1986, p. 46 apud BELLODI; MARTINS, 2005, p. 37).

Trata-se, também, de propiciar novos percursos, muitas vezes não pensados antes, de refazer alguns conhecidos, cada qual a sua maneira, ir e voltar, tornar a partir e retornar, numa aventura pessoal na “cartografia universal”. Noutras palavras, vislumbrar a “[...] possibilidade de ler de novo o mundo com olhos limpos e de lhe dar de novo um sentido” (LARROSA, 2003a, p. 54). Esses caminhos, os externos já dados, sendo potencialidades, e o caminho interno se entrecortam, se engendram. “Assim, a viagem exterior se enlaça com a viagem

interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante.” (LARROSA, 2003a, p. 53). Trata-se de um processo repleto de dificuldades pela própria proposta de “abandono” ou ressignificação das “verdades”, normas, convenções conhecidas, cristalizadas e “seguras” que têm nos norteado até então; processo que traz consigo a abertura de relação com as possibilidades, com a desterritorialização dos cargos, dos papéis, dos lugares rotulados, estigmatizados, fechados e pré-valorados. É uma nova perspectiva de relação com o outro na condição de desprovido de molduras e como potência para o indeterminado; por isso pode ser nomeado e renomeado com outras e novas palavras, que redundam em novas relações, num movimento dialético constante, instituinte.

A formação como viagem-aventura valoriza o entorno, a paisagem onde se insere; constitui uma fonte de sentidos; contém o desconhecido, o inesperado, o mistério. E o grande mistério da formação é “[...] como se chega a ser o que se é?” (LARROSA, 2003a, p. 8; 21; 96). Essa pergunta comporta a narração da própria história. É a narrativa de vida que denuncia a história de formação de cada pessoa, do caráter delas. Uma história composta de todos os tempos, mas não de tempos lineares — o antes, o durante e o depois —, visto que cada tempo é levado a outro tempo, e o tempo presente faz voltar o tempo passado: rememora-o e renova-o, articulando presente e passado com o devir: futuro que se anuncia no aqui-agora, na dialética que articula, em espiral, cada momento do processo de formação de todos os tempos, condensando-os, tornando-os vivos, ressignificando-os e dando-lhes novos sentidos.

A viagem-aventura traz em si o “perigo”: o lançamento para territórios pouco ou nada familiares, lugares intersticiais, lugares tutelados de formação. Para Larrosa (2003a, p. 82), esses espaços deixam lugar para o(a) discente:

[...] formar sua maneira de ser, começar a reconhecer seu destino, acumular forças para novos saltos, para novas rupturas, para novas aberturas da espiral no sentido do ainda desconhecido [...] enfrentar o risco inevitável, o extremo perigo em cujo contato vai se converter no que ele é.

Para Rolnik (1993), estes são espaços que possibilitam fazer encontros e conexões e produzem marcas, portanto espaços que transformam o ser. Mais que permitir, a formação-aventura traz na sua essência o espaço para a percepção do que acontece com o formando e a formanda. Para Larrosa (2003a), isso é reconhecer que algo acontece, é se aproximar do que acontece, deixando-se interpelar por isso, e refletir sobre como essas duas ações operam a metamorfose naquilo que se é. A busca do essencial oculto pelo barulho das verdades instituídas é a grande aventura que não se submete sem criação, tampouco sem desprezar os sentidos e os significados já postos como acabados.

Larrosa (2003a, p. 88) se refere de uma maneira poética à relação com a herança histórico-cultural:

Herdar não significa, aqui, receber em propriedade algo já formado: completar o destino que seu pai deixou incompleto ou ocupar seu lugar. Aqui, herdar aponta para o mais difícil: aponta para cobiçar em si mesmo aquela ausência, recriá-la, fazê-la germinar. A herança mais difícil, a que encerra o máximo perigo, [...] à qual [o filho] tem que ser fiel, à qual tem de saber escutar; a herança, em suma, que tem de saber conservar e renovar em sua própria transfiguração.

A formação docente na perspectiva de estabelecer alternativas de subjetivação e imagem de profissionalidade acredita na possibilidade de transformação do outro; considera o professor-aluno e a professora-aluna como protagonistas de sua metamorfose. Para tanto, o(a) docente formador(a) só pode ocupar o lugar de quem sinaliza, anuncia, sabe o “segredo” do jogo entre presença e ausência atentas e confiantes — necessárias para se pôr em movimento o(a) aluno(a)-professor(a) rumo a eles(as) mesmos(as) a fim de produzirem o “vazio germinativo”, o espaço para a singularidade da leitura do mundo e para a produção de sentidos próprios, e para colocarem em transparência a prática pedagógica que se exercita para que possa ser transformada e transformadora.

Formar docentes é uma pretensão que alguns ousam ter. Essa ousadia pode ser posta a serviço de ideologias e verdades constituídas, ou seja, pode repeti-las, fortalecê-las e cristalizá-las. Mas também pode ser um espaço a ser ocupado por quem acredita que idéias e verdades ocorrem num jogo entre as condições em que são enunciadas — entre a verdade do poder e o poder da verdade — e, por isso, pode suspeitar de toda “verdade”. Como diz Larrosa (2003a, p. 162–63), “[...] para combater a realidade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da realidade [...] para combater a verdade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da verdade”.

Talvez caiba perguntar como docentes de professores, professoras e discentes em geral estão afetando o outro com o que fazem em nome dessa profissão. Embora com muita insegurança e dúvida, talvez seja necessário assumir os riscos e “perigos” da desconfiança das verdades e da realidade. Como sugere Larrosa (2003a, p. 164–65):

Agora que já não podemos crer no que acreditávamos nem dizer o que dizíamos, agora que nossos saberes não se sustentam sobre a realidade nem nossas palavras sobre a verdade, talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: o tipo de honestidade que se exige para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem. [...] e se desconfiamos da verdade, teremos, talvez, que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo. A falar de outro modo, a ensinar de outro modo. Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na

autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade.

Essa perspectiva de pensar na formação docente abre espaço para a expressão e o lugar de conteúdos silenciados que são essenciais, no meu entender, à possibilidade de se colocar dessa forma mais humana de que fala esse autor: o desejo de ensinar, o desejo de criar vínculos, o desejo de estar nesse lugar, e ainda pela possibilidade de esses desejos não existirem por outras circunstâncias; conteúdos que se imbricam com uma possibilidade ética e estética de relação do(a) professor(a) consigo mesmo(a), com a docência como profissão e com o alunado.

Os sistemas educacionais, as políticas públicas de educação, em consonância com os registros políticos, institucionais e culturais, têm fomentado processos de subjetivação (modos de existência) que põem o professor e sua profissionalidade no lugar da impotência, da dependência, da “incapacidade”, da desistência dos desejos e dos projetos pessoais e coletivos de uma educação transformadora. A escola tem se colocado como estrutura totalizante, secularmente igual, já estabelecida, conformadora desde o como e onde se entra, se fica, se senta, se anda, se brinca, até o como se sai, dia após dia: aprisionadora da multiplicidade, definidora do que é o “de dentro” e do que é “de fora” da unidade escola. O(a) escolar se submete à sujeição educacional, pois antes mesmo de entrar na escola é pensado(a) “[...] a seu devir institucional pelas políticas educacionais, pelos saberes psi, pelos currículos, pelas didáticas, etc. Isso quer dizer que, ao ingressar no mundo escolar, o sujeito está sendo capturado/significado por uma lógica que lhe pré-existe” (RÍOS, 2002, p. 116).

A resignificação da docência como caminho para atualizar o desejo de ensinar fortalece a disposição para se adotarem mecanismos de resistências como possibilidade de autonomia relativa à normalização do Estado posta para a educação. Camargo A. (2007), ao propor outra forma de pensar na escola e em seu cotidiano intrínseco, inspira-se em Foucault e explica que todo o conjunto escolar — aportes físico-ambientais, relações que lá se estabelecem, regras ditas e não ditas — se coloca como produtor de subjetividades, pois normatiza as formas de produção das experiências de seus sujeitos, e do governo de si; limita sua autonomia. Essa realidade cotidiana atinge a todos os personagens da escola. Trava-se uma luta para passarem para o *status* de protagonista. Aí entram os movimentos no plano micropolítico para que se dê, como propõe essa autora,

[...] a problematização do cotidiano escolar que permitirá negar o caráter supostamente natural desses sujeitos e objetos; noutros termos, uma problematização se origina em dado momento da história e se desenvolve em seu decurso — embora não se repita, mas se transforme. (CAMARGO A. , 2007, p. 57).

Como afirma Ríos (2002), mesmo como os modelos de sujeição comuns à escola, há movimentos de resistência, na maioria das vezes silenciosos, que não se conformam aos modelos globalizantes. Vou me ater, neste momento, a um relato que testemunha a concretude das resistências que acontecem, silenciosamente, nesse “mundo afora” dos cotidianos escolares; experiências assumidas coletivamente nos espaços das micropolíticas; atos de resistências que rompem com as subjetividades seriadas e desafiam professores e professoras a construir novas subjetividades para si e para seus(suas) discentes; atos que denunciam um incansável desejo de ensinar. Trata-se de um exemplo, não de um modelo, afirmativo dessas perspectivas da educação menor, regada pelo desejo de ensinar.

A experiência relatada por Gielfi (2006), professora pedagoga nascida em 1939, diretora de uma escola pequena numa cidade ainda menor, como ela mesma situa o “lôcus” dessa experiência, disparada em 1984. Trata-se de uma narrativa feita em seu memorial de formação, onde conta uma *experiência gratificante* que teve como diretora dessa escola. Como afirma, “[...] tudo aconteceu no cotidiano da escola, na educação menor, que significa a realidade da sala de aula” (GIELFI, 2006, p. 2). Ela conta que, nessa escola, as representações que tinham de crianças e jovens como seres sem interesse em aprender, menos capazes intelectualmente “[...] levavam ao estabelecimento de rótulos que acabavam sendo introjetados por pertencerem a um meio sócio-econômico diferente, por influência de grupos de mais poder para perpetuar o *status quo*” (GIELFI, 2006, p. 4). E, num processo de reflexão sobre essas representações e suas conseqüências, “[...] a escola percebeu que para romper essa corrente que só desigualdades provocam nos sujeitos da aprendizagem era preciso ousar e quebrar paradigmas e transformar as representações já cristalizadas no cotidiano escolar” (GIELFI, 2006, p. 4). Continuando afirma:

Felizmente é possível fugir da norma e transformar a realidade para que os diferentes possam fazer parte da sociedade. Foucault e Deleuze afirmam que há possibilidades de ruptura, de criação de espaços de transformação, por meio de uma imagem positiva do poder, atravessada por possibilidades de constituição de outras formas de organização social e por resistência, fazendo emergir contra poderes capazes de provocar novas possibilidades. É possível escapar ao controle, desenhar outras formas de organização social onde existir represente, também a possibilidade de “permitir ao outro a liberdade de existência”. (p.5)

Nessa perspectiva, a autora apresenta o projeto “Banco de histórias”, concebido pela sua singularidade, mas que, de forma rizomática, anunciava um desejo coletivo, uma singularidade coletiva compartilhada e, por isso, assumida pelos(as) docentes da escola. O projeto nasceu da possibilidade de se implantar uma biblioteca no espaço escolar, acenada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e como conseqüência da extinção da

Fundação para o Livro Escolar (FLE). Esta poderia ter sido uma biblioteca instalada e convencionalmente usada, mas não na escola que Gielfi dirigia.

A leitura sempre foi preocupação para Gielfi, para quem é uma ferramenta que alarga horizontes, desenvolve consciência crítica e reflexão sobre a realidade social. Para essa autora, “[...] aprende-se a gostar de ler não para executar tarefas escolares e sim para exercer com dignidade alguns direitos de cidadão” (GIELFI, 2006, p. 19). Aproveitando as brechas, ela resolveu que era “[...] o momento de criar descaminhos para combater aquelas atitudes racistas em relação àquelas crianças pobres, tidas como diferentes porque provinham de famílias incultas em grande parte analfabetas” (GIELFI, 2006, p. 11). Como grupo desejante, puseram a “mão na massa” e pesquisaram, inventaram, produziram técnicas, tecnologias (álbum ilustrado, “cineminha”, teatro de vara, de fantoche, de sombra, cartaz de prega, flanelógrafo) e personagens, montando um banco de histórias; as técnicas eram só pretexto. As crianças nunca leram tanto.

De 1984 até hoje, o projeto teve que lidar, sem rejeitar mas ressignificando, com novas diretrizes institucionais; transformou-se, socializou-se, inseriu novos recursos técnicos e metodológicos, novos caminhos, novos(as) discentes e novos(as) docentes. De constante ficou o desejo de ensinar, imprimir descaminhos, “[...] inventar o não-inventado, não temer o desconhecido, arriscar mesmo sem ter certeza do que tivesse por vir. Romper com o tradicional, dar asas à curiosidade e provocar sempre momentos de crescimento” (GIELFI, 2006, p. 22).

Corroborando a idéia de resistência a esses sistemas de sujeição e produção de subjetividades previsíveis numa discussão sobre Foucault, Deleuze (2006b, p. 113) afirma:

A luta por uma subjetividade moderna passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. A luta pela subjetividade se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose.

Tenho mais claro hoje do que antes — pois também já militei nas trincheiras da proposta libertária da educação como estratégia de transformação social no plano macro — que as resistências e transformações se concretizam no plano das micropolíticas, como aponta Foucault, e das revoluções moleculares⁴³ (GUATTARI, 2005b, p. 54). Na pós-modernidade há pouco ou nenhum espaço para macrorrevoluções e causas universais que congregassem grandes grupos populacionais. Então se trata de nos cravarmos de questionamentos: como se situam a educação na condição de sistema político de formação e a escola como equipamento

⁴³ Revolução molecular: fatores de resistência, processos de diferenciação permanente frente à produção da subjetividade em escala planetária (GUATTARI, 2005b).

coletivo quanto ao processo de subjetivação de discentes? E de docentes? Como estes têm se posicionado no cotidiano e como sua prática tem lhes afetado e afetado alunos e alunas? Como lidam com o desejo discente? O que fazem na direção da constituição de sujeitos desejanter, criativos, singulares? O que fazem de seus desejos? Por onde passa a questão da autonomia e do exercício da profissão em primeira pessoa?

Não há neutralidade nessas paragens. A despeito de movimentos de resistências, vive-se uma concretude de mal-estar na profissão docente: quais são ou podem ser as possibilidades de enfretamento e transformação dessa realidade conjuntural e cotidiana da educação? Não há mapas prontos e itinerários fechados; não há pacotes promocionais; não há “seguros de vida”; não há pontos de chegada preestabelecidos; não há resultados a serem tabulados. Mas há muito trabalho por fazer; muita exposição ao se assumir; muito fôlego a se dispor; muitas dúvidas e incertezas no caminho; muita luta a ser travada. Também pode haver um inesperado, ou esperado, processo de satisfação a ser experimentado; uma possibilidade do novo a ser vivido; um plantio de pomar a ser colhido. Trata-se de algumas reflexões, algumas perspectivas, alguns acenos de caminhos rumo a possibilidades de mudança que quero compartilhar neste momento do texto.

Parece-me que uma rota possível para transformar a realidade do cotidiano escolar em escala molecular passa pelo coletivo de cada unidade e de suas singularidades constituídas. Uma vez atualizado o desejo de ensinar pela ressignificação do papel docente, a possibilidade de outros pensares e fazeres passam pela busca e constituição de outros agenciamentos que afirmem valores estabelecidos noutros registros norteados por uma ética e estética da existência que se contraponha aos sistemas de valores constituídos numa lógica de individualidade e “mercadorização” das relações. Passa pela criação de caminhos e formas de estar no mundo, estabelecendo uma relação de responsabilidade da instância criadora com a coisa criada (GUATTARI, 2006). Passa pela ocupação das brechas no sistema de controle, por linhas de fuga traçadas coletivamente no espaço das micropolíticas. Passa por movimentos de resistências que possibilitem constituir novos modos de subjetivação que singularizem as subjetividades, que criem modos de referência próprios, que constituam sua própria cartografia, inventando uma prática que rompa, por dentro, com o sistema de subjetivação dominante sem negá-lo — antes, articulando-se com ele — e sem que se transformem em guetos. Passa, nas palavras de Guattari (2006, p. 147), “[...] por uma alteridade apreendida em sua posição de emergência — não xenofóbica, não racista, não falocrática — de devires intensivos e processuais, um novo amor pelo desconhecido”. Mais que isso, “[...] é preciso que cada um se afirme na posição singular que ocupa, que a faça viver, que a articule com

outros processos de singularização, e que resista a todos os empreendimentos de nivelção da subjetividade” (GUATTARI, 2005b, p. 59). Para esse autor, “[...] a única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo” (GUATTARI, 2006, p. 33).

Gallo (2002) propõe uma discussão interessante sobre a expectativa geral de que o professor e a professora assumam a posição de profetas: anunciantes de um mundo novo, papel que já não lhes cabe mais — se é que um dia lhes coube — e da possibilidade de um lugar de militância profissional que o professor pode ocupar — militância que se inscreve na busca por “[...] viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo” (GALLO, 2002, p. 171).

[...] nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. [...] vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação. (GALLO, 2002, p. 171).

Essa visão se aproxima do que Contreras (2005) defende quanto ao que significa querer estar com crianças e jovens, participar da construção de suas vidas, implicar-se com eles e elas, em primeira pessoa!

A idéia de militância na educação leva a outra reflexão de Gallo (2002): a de educação menor, que, para ele, possibilita um ato de revolta, resistência e singularização. É uma estratégia que se desenvolve no cotidiano de cada professor(a), no plano da micropolítica, na sala de aula e que, sem negá-las e no interior delas, supõe uma desterritorialização, linhas de fuga de políticas, parâmetros e diretrizes da educação maior que, supondo ser uma máquina de controle e produção de subjetividades em série, pressupõe um produto final: a aprendizagem do que supostamente é o que todos devem saber e como saber.

Contudo, como diz Gallo (2002, p. 174), “[...] aprender está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle”. Assim, se a aprendizagem não pode ser controlada, por mais que se estabeleçam amarras pedagógicas, instrumentos programados e programáveis, então é possível resistir,

ocupar as brechas inerentes a essa impossibilidade de controle absoluto, criando linhas de fuga, de desterritorialização. Para Gallo (2002, p. 175), “[...] a educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapam a qualquer controle. [...] Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças”.

Como toda a educação, a educação menor tem uma dimensão política que se faz na sala de aula, no cotidiano e cujo interior traz o desejo docente e a enunciação do desejo coletivo, que produz possibilidades, como defende Gallo (2002). Tais possibilidades se colocam em consonância com o caráter rizomático da educação menor assinalada por esse autor, como o desejo para Guattari e Deleuze. Ela não propõe caminhos, não impõe soluções; não são objetivos seus nem estratégias suas estabelecer totalidades, criar modelos, encontrar a unidade. A educação menor se propõe a fazer rizomas, “[...] viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores” (GALLO, 2002, p. 175–76).

Gallo (2002, p. 176) enfatiza o valor coletivo da educação menor ao afirmar que “[...] o educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar”. Isto ocorre sempre: toda escolha feita afeta quem escolhe e quem está no circuito de relações de quem escolhe. Essa premissa pode levar a mais reflexões e a escolhas que façam a diferença nos fazeres e saberes pedagógicos. Assim, caso eu escolha me ater e me acomodar só no discurso e na prática proposta e imposta pelas políticas educacionais e nas diretrizes, nos parâmetros e nas rotinas oficiais, então tenho de me dar conta de que escolho participar de um projeto de subjetivação no qual os sujeitos podem ser ou serão produzidos em série, no qual é provável que suas subjetividades serão delineadas por traços de submissão, desvalorização, impotência e sujeição, salvo se puderem, por reação, encontrar linhas de fuga nem sempre criativas e libertadoras, tais como o adoecimento psíquico e a evasão.

Gallo (2002), porém, reafirma o valor coletivo da educação menor, que por ser rizomática, necessariamente faz conexões com todos os elementos envolvidos no processo. Nela a possibilidade de haver atos solitários, isolados não existe: toda ação implica muitos indivíduos; qualquer singularização vai ser singularização coletiva. Noutros termos, o ato singular se coletiviza e o coletivo se singulariza, pois a educação menor aposta nas multiplicidades, cuja conexão e interconexão rizomática resultam em outras multiplicidades.

COMPONDO COM PALAVRAS UM “FECHAMENTO” EM ABERTO PARA OUTRAS PALAVRAS

Para reiterar a importância de não cairmos na naturalização do mal-estar docente, extraíndo-o do seu contexto social e histórico de produção, reafirmo a possibilidade de exercermos o poder e a liberdade de algumas escolhas de dentro do “olho do furacão”. Escolhas entre possibilidades de ação, e não de “reação” — como diz Ortega (2002) ao se referir a esse termo como adaptação comportamental a imposições.

A ação é um dos elementos das práticas de si e, como materialização de novos modos de existência, precisa de confiança. Com base em Winnicott, Arendt e Foucault, esse autor afirma que:

A confiança possibilita a continuidade e a constância no ambiente, a formação de um “ambiente suficientemente bom”, condição necessária para que o novo e o imprevisto possam surgir. Sem essa confiança em mim, nos outros, e no mundo não há ação, só reação, que é, no fundo, um sinônimo para o “comportar-se”. Nessas circunstâncias, a obediência, a adaptação e a submissão ao mundo ocupam o lugar de agir no mundo. (ORTEGA, 2002, p. 171).

Nesses termos, a ação sustenta uma atualização do desejo de ensinar, que ocorre pela resignificação da função e das práticas docentes; e tal resignificação pode ser pensada e efetivada por vários caminhos. Como propus, um deles é a possibilidade de engendrar os quatro eixos desenvolvidos no decorrer desta dissertação, quais sejam: 1) o desejo de estar com crianças e jovens, vinculando-se e querendo fazer parte de seu percurso de formação; 2) propor a escolha das palavras e a leitura como as melhores de suas fontes e como mote de ascensão à cidadania, à autotransformação; 3) acolher a necessidade do cuidado de si como exercício da reflexão sobre o que estamos fazendo conosco e com nossa profissão docente para efetivar uma ética e estética da existência que nos permita agir de forma a resistir à normatização e massificação das subjetividades, assim como à lógica das identidades; 4) pensar na formação como aventura na constituição de si. Trata-se de uma proposta de viagem singular, mas que contém desejos coletivos.

Ante a imposição e prescrição normativas dos sistemas de poder constituídos, a tendência é submeter-se para que, por receios de várias ordens, por insegurança, por adaptação crônica, seja possível se esconder. Como diz Ortega (2002, p. 170), “[...] ou somos idênticos, ou nos denunciemos”. Os sistemas normativos de existência trabalham com o registro da constituição de identidades — identidades preestabelecidas com todos os atributos

instituídos, sancionados positiva ou negativamente pela sociedade; identidades incorporadas sistematicamente, sem reflexão crítica, sem questionamentos. A identidade não dá lugar a diferenças, contingências, multiplicidade, criatividade, surpresa, imprevistos. Antes, ela tenta se conformar a todo sinal de ruptura. Para Miskolci (2006), a estética da existência apenas é possível como devir quando desconstrói representações sociais que criam e impõem identidades; ela recusa o assujeitamento a modelos de corpos e identidades socialmente impostos; por isso, é preciso perceber que identidades hegemônicas e marginais não se opõem — antes, são interdependentes.

Aderir à lógica das identidades binárias de existência — instituídas como incluídos *versus* excluídos; homem *versus* mulher; ricos *versus* pobres; os que sabem *versus* os ignorantes; brancos *versus* negros; heterossexuais *versus* homossexuais etc. — nos aprisiona e nos assujeita ao jogo de poder. Aprisionados, corremos o risco de nossas atitudes de “transgressão” serem cooptadas e inseridas na lógica hegemônica das identidades. Exemplo dessa interdependência é o movimento de resistência e transgressão, como discurso e ação, relativo à inclusão escolar de crianças com deficiência, reconhecida como identidade dos excluídos, e, ao serem inseridas no cotidiano escolar, não serem reconhecidas na sua não-identidade, na sua singularidade, na sua diferença: tornam-se excluídas dentro da “inclusão”.

Se aceitarmos que uma luta que se trava hoje na escola é devolver o desejo de ensinar à vida, então cabe ressaltar o lugar que ocupa o trabalho no plano pessoal e no coletivo. Não um coletivo geral, que de tão geral não é possível tanger, mas o coletivo que se forma por desejo compartilhado entre os que convivem num mesmo cotidiano: o universo da unidade escolar, lugar onde se põem a auto-reflexão, as práticas do cuidado de si, sobretudo pelo pensamento, pelo trabalho intelectual crítico, problematizador do cotidiano pessoal e profissional, docente; e que inclui a leitura, a escrita e o ensino — como diz Rolnik (1993, p. 243) ao falar sobre o trabalho do pensamento articulado com a marca. Para essa autora,

A marca coloca uma exigência de trabalho que consiste na criação de um corpo que a existencialize, o pensamento é para mim uma das práticas onde se dá esta corporificação. O pensamento é uma espécie de cartografia conceitual cuja matéria-prima são as marcas e que funciona como universo de referência dos modos de existência que vamos criando, figuras de um devir. [o pensamento] não é fruto da vontade de um sujeito já dado que quer *conhecer* um objeto dado, *descobrir* sua verdade, ou adquirir o *saber* onde jaz esta verdade; o pensamento é fruto dessa violência de uma diferença posta em circuito, e é através do que ele *cria* que nascem, tanto verdades quanto sujeitos e objetos.

Ao tomarmos esse conceito de marca como estados que o corpo experimenta no encontro com outros corpos, como diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro, podemos entender que a cada marca, a cada experiência — aquilo que nos toca, que nos

acontece — no campo de nossas relações, seja com pessoas, objetos ou textos (imagéticos ou escritos), somos convidados a nos desinstalar de nossa pretensa segurança e criar uma forma de existência para dar voz a essa diferença que se instalou em nós. Aí entra o pensamento para constituir uma “escultura” feita com a matéria-prima de uma marca, e assim por diante, a vida toda. Desse modo, o trabalho intelectual, que deveria ser direito e possibilidades de todos, torna-se ferramenta da mais alta importância para que possamos nos rever, rever nossas bases de sustentação no mundo, os sentidos e significados que damos à nossa existência — existência ética e estética, uma escolha para a inscrição da vida como obra de arte:

Uma arte dirigida à própria vida, com o objetivo de estruturá-la, dar-lhe forma e conduzi-la. A própria vida, como objeto da configuração, dirigida por um cuidado de si, que organiza a relação consigo mesmo e com os outros e que estabelece o estilo da existência. (SCHIMID, 2002, p. 229).⁴⁴

Existir como obra de arte pressupõe exercitar o pensamento como estratégia e processo de subjetivação; isso era essencial para Foucault. É estratégia de extensão de poder revelado em atos de desinstalação de lugares-territórios ocupados e subjetivação como constituição de modo de existência, estilo de vida, particular ou coletiva, como uma invenção de uma possibilidade de vida — vida norteada por uma ascese (o cuidado de si), escolha ética e estética de existência fundada na alteridade, na amizade, na camaradagem, no reconhecimento do outro e de seu direito e liberdade de existir; uma vida em que linhas de fuga são “inventadas”, ocupadas por movimentos de resistências ao modo capitalista de constituir subjetividades assujeitadas, desprovidas de singularidade.

A proposta de relações sustentadas pela amizade fomenta o sentimento de pertença, de companheirismo, o compartilhamento de experiências e, portanto, a construção de “lóci” coletivos em que as subjetividades são contempladas na sua singularidade. Uma proposta de participar da constituição — pois é isso que a educação e nós fazemos como formadores — de subjetividades criativas, livres, abertas, autônomas para perseguirem aquilo que desejam ser. A formação profissional se põe nessa perspectiva como caminho que possibilita nossa transformação e o estabelecimento de linhas de fuga, de resistência, de poder instituinte. Permite-nos sair do cotidiano que nos empurra para relações marcadas por pré-conceitos, “verdades” naturalizadas, asilamento da nossa historicidade. O saber nos transforma, põe-nos de cara com nossa cultura: a cultura humana, o processo de humanização⁴⁵. O saber nos

⁴⁴ No original em español: “Un arte dirigido a la propia vida, con objeto de estructurarla, darle forma y conducirla. La propia vida como objeto de la configuración, dirigida por un cuidado de si, que organiza la relación con uno mismo y con los otros y que establece el estilo de la existencia”.

⁴⁵ Processo de apropriação das aquisições históricas da humanidade. Leontiev, Aleksei N. O homem e a cultura: o desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978, p.261-283.

dá a justa medida da nossa pequenez frente ao processo, mas também nos permite participar dele como protagonista cujo papel é de primeira grandeza porque nos reserva, dentro da intersubjetividade coletiva que nos acolhe como semelhantes, um espaço de singularidade vital para a multiplicidade e riqueza histórica de nossa existência no mundo.

Tomar a formação nessa perspectiva pode ser “perigoso”, pois se trata de desafiar padrões consagrados de relações de poder de uns sobre os outros. Ao se assumirem a auto-reflexão, a adoção das “práticas de si” com vistas a exercer novas maneiras de se relacionar com o outro, ameaça-se a ordem estabelecida. Esse caminho não é fácil nem isento de equívocos. Mas é uma perspectiva de operarmos “revoluções moleculares” e transformações “micropolíticas”, possibilitando o estabelecimento de relações calcadas na ética e na estética da existência que questiona e rejeita as normalizações que excluem e definem destinos, nos tornando em subjetividades amorfas, ou de uma forma só, apática, sem vida, conformada em intersubjetividades norteadas pela competição, pela exclusão das diferenças, pelo individualismo e pela solidão. E se assim entendemos a formação, também podemos desejar um caminho semelhante a crianças, jovens e adultos em processo de formação formal. Aí nos resta perguntar se estamos lhes proporcionando espaço para seus desejos, para darem seus próprios sentidos àquilo que aprendem, para constituírem uma subjetividade singular, para a condução de si mesmo, para “aquilo que se é”.

O rei da Idade Média e da Idade Moderna exercia seu direito, por ser soberano, de mandar matar ou deixar viver. Segundo seu julgamento, decidia e fazia morrer os “culpados” e deixava viver aquele a quem ele resolvia dar a indulgência, “deixava viver à sua sorte”. O “rei” de hoje: os poderes constituídos, instituídos e os sub-reptícios, toma a vida e o direito constituído de fazer viver, decide as políticas públicas e os códigos de regras que todos devem viver, têm direitos, mas os organiza numa lógica que leva muitos a morrerem — dos quais grande parte morre de morte simbólica — em plena vida, pois deixam viver milhões à sua sorte, o que, na maioria das vezes, é morrer sem garantias, sem direitos, por serem de outra cor, outra classe. Estabelece as identidades bem-vindas e as execradas.

Nesses termos, convém perguntar de novo e sempre: que “rei” somos nós? Quem decidimos que “vive” ou que “morre” na sala de aula? O que temos feito conosco, docentes, e com nossos(as) alunos(as)? O que temos feito com e por nossa profissão? O devir professor(a), como processo, e não como ponto linear de chegada, está na nossa disponibilidade diária de nos questionarmos, de nos superarmos na nossa tendência à naturalização das nossas condições e das condições de nossos(as) discentes. Está na inquietação que não nos deixa observar apenas, repetir apenas, conformar e conformarmo-nos

apenas. Está na disposição de atualizarmos nosso desejo criativo de estar no mundo e na sala de aula de uma maneira singular e coletiva. O devir professor(a)-desejante é uma aventura trabalhosa, desafiadora, instigante, que se constrói no cotidiano em plena luta com os aparatos administrativos, com as normas e os projetos pedagógicos que temos de atender em certa medida. O devir professor(a) é o hoje e o amanhã que se faz hoje, que não tem destino certo e acabado para se chegar. É uma construção que se faz presente em cada ato de resistência ao anonimato, à massificação, aos mecanismos de sujeição e subjetivação padronizada.

Sustentado pela ressignificação do papel docente, o desejo de ensinar pode nos possibilitar exercer nossa função na perspectiva de Rolnik (1993): sairmos do lugar apenas de transmissor do conhecimento que dominamos e nos pormos no lugar de quem transmite o modo como fazemos nossa prática como pensador(a). Para essa autora, o que mais conta no trabalho docente “[...] é o tipo de relação que o professor estabelece com o próprio repertório de sua escolha, o estatuto que lhe atribui no bojo de seu trabalho, e isto independentemente de qual seja este repertório” (ROLNIK, 1993, p. 248). Nessa medida — continua a autora —, o que professores e professoras transmitem

não é um saber, mas um aprender, um criar. É como aprendiz, isto é, como criador (e não como sábio ou mestre), que o professor se transmite enquanto pensador. Ora, transmitir-se a si mesmo como este aprendiz, nada tem a ver com transmitir-se enquanto modelo de pessoa, indivíduo; ao contrário, trata-se de transmitir-se enquanto alguém que por se utilizar do pensamento como instrumento a serviço das marcas que o convocam, pensar justamente o arranca deste lugar de sujeito individuado e o embarca no devir, criando novas possibilidades de vida que dêem conta das diferenças que vão se fazendo em seu corpo. O que este professor aprendiz/criador visa com seu ensino é autorizar e suscitar no aluno este aprendiz/criador, que evidentemente não será igual à sua pessoa e não falará nem das mesmas coisas, nem com o mesmo estilo, já que o que produz desde esta posição é necessariamente singular, pois singulares são as marcas que conduzem esta produção e o estilo é exatamente esta singularidade encarnada. (ROLNIK, 1993, p. 248)

Se nos revelamos ao(à) discente na função docente, mais pela relação que temos com o que ensinamos, e menos pelo conteúdo que ensinamos; se desejamos exercer nossa profissão, possibilitando a constituição de novas formas de subjetivação para a autonomia e singularidade, então se faz necessário — como propõe Foucault — exercitar constantemente a reflexão sobre o que fazemos conosco, com nossa profissão, com nossos alunos. Como diz Rolnik (1993), temos de conquistar a possibilidade de nos deixarmos conduzir pelas marcas e, ao nos deixarmos ao gosto de nossas marcas, experimentar a sensação nada simples nem fácil, mas saborosa, de nos termos a nós mesmos; o que não significa “[...] identidade, natureza, posse nem propriedade” de si mesmo.

[...] o homem se tem porque se tem que ter, e se tem que ter porque cambaleia, porque, se não faz esforços para ter-se, para caminhar erguido cai. [...] como quem sabe que, para manter-se em pé, deve deixar-se flexionar em direção de sua queda e intentar ali, no lugar de onde “deveria cair”, uma nova composição instável. O homem não se sustenta na quietude senão na ebriedade, se tem porque caminha, porque repousa em seu próprio movimento de decadência, em sua inquietude e em sua flexibilidade. Quando o homem cai, não o faz, como poderia se dizer, porque “perdeu o equilíbrio” senão, pelo contrário, porque perdeu o desequilíbrio e se converteu, ao se desmoronar sobre a terra, em um ser perfeitamente equilibrado, em uma natureza idêntica. (PARDO, 1996, p. 40–41).⁴⁶

Essa idéia nos traz de volta à existência aberta ao devir, aquele diário que se vai fazendo corpo no seio das possibilidades, das incertezas que estão postas em nossa vida e no cotidiano dos nossos fazeres docentes. À possibilidade de desconstruirmos identidades inventadas e assumidas por nós, um exercício de libertação em que estamos nos “libertando da Liberdade” (LARROSA, 2004).

[...] se estamos começando a vislumbrar algo assim como uma liberdade libertada, uma liberdade à qual talvez não lhe convenha agora a palavra ou o conceito “liberdade”, também estamos começando a libertar-nos da Razão e estamos começando a vislumbrar algo assim à qual talvez não lhe convenha mais a palavra ou conceito de “razão”, e estamos também libertando-nos do Sujeito e começando a vislumbrar algo assim como uma subjetividade libertada, uma subjetividade à qual talvez não lhe convenha mais agora a palavra ou o conceito de “homem”, estamos também começando a libertar-nos da História e a vislumbrar algo assim como uma temporalidade libertada, uma temporalidade à qual não lhe convenha agora a palavra ou o conceito de “história”. Ou, se se quer, estamos começando a pensar algo assim em relação com o tempo que não passa agora pela idéia totalizante e totalitária da História, uma relação com nós mesmos e com os outros que não passa agora pelas idéias totalitárias e totalizantes do Homem ou do Sujeito, e uma relação com a nossa própria existência, e com o caráter contingente e finito de nossa própria existência, que não passa agora pela idéia totalitária e totalizante da Liberdade. Invenção de novas possibilidades de vida? Criação? Autocriação? Talvez. (LARROSA, 2004, p. 243).

Num exercício pretensioso de continuação do texto — estender à questão docente essa reflexão de Larrosa (2004) —, penso que podemos supor que, talvez, estejamos — ou seria bom que estivéssemos — começando a pensar em algo assim relativamente aos nossos fazeres do cotidiano docente, libertando-nos do Professor(a); a vislumbrar algo assim a que talvez não convenha mais a palavra ou o conceito “professor”, “mestre”, que não passa pela idéia totalitária e totalizante de Educação, Homem e Sujeito; a pensar numa relação com nós

⁴⁶ No original em espanhol: “El hombre se tiene porque se tiene que tener, y se tiene que tener porque tambalea, porque, si no hace esfuerzos por tenerse, por caminar erguido, se cae. [...] como quien sabe que, para mantenerse en pie, debe dejarse flexionar en la dirección de su caída e intentar allí, en el lugar en donde “debería caer”, una nueva composición inestable. El hombre no se sostiene en la quietud sino en la ebriedad, se tiene porque camina, porque repousa en su propio movimiento de decadencia, en su inquietud y en su flexibilidad. Cuando el hombre cae, no lo hace, como se suele decirse, porque ha perdido el desequilibrio y se ha convertido, al desplomarse sobre la tierra, en un ser perfectamente equilibrado, en una naturaleza idéntica.

mesmos como professores e professoras e com os outros, alunos e alunas: caráter contingente e finito da nossa própria existência.

Aplicando ainda à questão docente outra reflexão de Larrosa (2004) sobre a palavra “povo”, podemos falar que a palavra professor(a) é sempre mais que uma palavra ou menos que uma palavra. Mais porque sempre quer dizer mais do que o que diz, porque “[...] não só busca descrever mas encarnar, nomear, interpelar, intrigar, seduzir, fazer e desfazer comunidades [categoria/classe], romper a estabilidade das existências, por os seres humanos [professores(as)/alunos(as)] em movimento”. E a palavra professor é “[...] menos que uma palavra porque sempre diz menos do que diz, porque esvazia qualquer significado preestabelecido transformando os modos habituais de ser sujeito e levando-o a outra liberdade” (LARROSA, 2004, p. 264).

Ressignificar o papel docente como substrato do desejo de ensinar implica trafegar por essas desconstruções, rever os “lóci” que ocupamos em nós mesmos e no coletivo, desinstalarmo-nos em pleno turbilhão de cobranças, fazeres administrativos, normas e leis que circulam no nosso cotidiano de docência. Aí, nesse (des)conhecido espaço, poderemos vislumbrar a alegria de nos termos a nós mesmos, perdendo o desequilíbrio (que é o Equilíbrio) e, por isso, tornando-nos “perfeitamente equilibrados” (no desequilíbrio contingente da vida).

Encerro transcrevendo parte do texto de Larrosa “Perfis de uma conversação” (2004), que considero de grande pertinência à questão do desejo de ensinar e da resignificação do papel docente na perspectiva discutida nesta dissertação.

Tudo começou porque ali, nessa conversação, alguém falou de grandeza e redução. [...] Alguém falou depois de como a posição do professor se constitui reduzindo, definindo aos outros pelo que não são, pelo que lhes falta, pelo que deveriam ser, o que deveriam saber, o que deveriam pensar, o que deveriam fazer. E alguém falou também do difícil que é uma grandeza que não reduza, que não diminua, que não rebaixe. Algo que, obviamente, passa por coisas mais profundas e mais sutis que o método didático, e que não tem nada a ver com essas dicotomias tão caras aos pedagogos de “aula magistral” *versus* “diálogo de experiências”, “ensino baseado na aprendizagem” *versus* “ensino baseado na transmissão”, “atividade” *versus* “passividade”, “diretividade” *versus* “não diretividade” etc. Algo que talvez tenha a ver com o tom da voz, a altura do olhar, a arte das distâncias, esses velhos valores em desuso que se chamam respeito, humildade, honestidade, com a relação que se mantém com as idéias e as palavras que constituem a matéria da transmissão e também, naturalmente, com a forma da relação que se estabelece com a palavra, o pensamento, o silêncio e a presença dos estudantes. (LARROSA, 2004, p. 268).

Algo que talvez tenha a ver com novas formas de subjetivação do professor, da professora, dos alunos e das alunas; com o interesse genuíno de estar com crianças, jovens e

adultos e participar de suas vidas e sua formação; com a escolha de uma ética e estética de existência baseada na amizade; no cultivo do cuidado de si e da constituição de si como pessoa e profissional do ensino. Algo que talvez tenha a ver com o desejo de ensinar...

REFERÊNCIAS

- ABRÊU, Eide S. A. Walter Benjamin e o tempo na grande indústria. **Diálogos**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 65–79, 1998. Disponível em: <<http://www.uem.br/~dialogos/viewarticle.php?id=28&layout=abstract>>. Acesso em: 13 out. 2007.
- ALMEIDA, Célia M. C. A problemática da formação de professores e o mestrado em educação na UNIUBE. **Profissão Docente**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 1–5, fev. 2001. Disponível em: <<http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol01/01/art02.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2007
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BELLODI, Patrícia. Uma odisséia a partir da Odisséia. In: BELLODI, Patrícia L.; MARTINS, Milton A. (Org.). **Tutoria: mentoring na formação médica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 31–38.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BORNHEIM, Gerd. Da superação à necessidade: o desejo em Hegel e Marx. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 143–53.
- CAMARGO, Ana. M. F. A sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana M. F.; MARIGUELA, Márcio (Org.). In: **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha, 2007, p. 53–72.
- CAMARGO, Irineu J. B. Experiências ordinárias para refletir sobre o cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana M. F.; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha, 2007, p. 73–88.
- CASTELO BRANCO, Guilherme. As lutas pela autonomia em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 175–84.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma proposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157–68, jul./dez. 2000
- CHAUÍ, Marilena. Laços do desejo. NOVAES, Adauto (Org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 19–66.
- CONTRERAS, José. **Enseñanza, currículum y profesorado**. Introducción crítica a la didáctica. Madrid: Akal, 1990.
- CONTRERAS, José. **A autonomia da classe docente**. Porto: Porto, 2003.
- CONTRERAS, José. La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar. In: GAIRÍN, J. **La descentralización educativa ¿Una solución o un problema?** Barcelona: Cisspraxis, 2005, p. 327–73.
- CONTRERAS, José. La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. In: ESCUDERO, J. M.; LUIS GÓMEZ, A. **La formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: Octaedro, 2006, p. 245–68.

- COSTA, Jurandir F. Prefácio a título de diálogo. In: ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 11–20.
- DALOZ, L. A. **Effective teaching and mentoring**: realizing the transformational power of adult learning experiences. San Francisco: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, 1986.
- DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006a.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. São Paulo: 34, 2007.
- DÍAZ, Esther. Los lenguajes del deseo. **Topía**, año XV, n. 44, agosto/octubre, 2005. Disponível em: <<http://www.estherdiaz.com.ar/textos/deleuze.htm#arriba>>. Acesso em: 8 jun. 2007.
- DUSSEL, I. De pedantes, pedagogos e salas de aula. In: DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995, p. 93–124.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.
- FOUCAULT, Michel. Hermeneutik des subjekts. Transcription et trad. par H. Becker et L. Wolf-stetter d'extraits du cours du Collège de France, année 1981.1982, cous des 6, 13, 27 janvier, 3, 10, 17, 24 février et 10 mars 1982). In: FOUCAULT, Michel. **Freiheit und Selbstsorge**, Frankfurt/Main, Materialis Verlag, 1985b.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, vol. IV, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970–1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **L'herméneutique du sujet**. Cours au Collège de France 1981–1982. Paris: Seuil/Gallimard, 2001.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade** – FAGED/UFRGS, v. 27, n. 2, p. 169–78, jul./dez. 2002.
- GALLO, Sílvio. **Cotidiano da escola: Vídeo-aula, CD3, aula 1**, Unicamp, 2005.
- GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter. (Org.) **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 177–89.
- GARCÍA, Nieves B. Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación. In: RAMOS, M. M. M. (Org.). Escuela y educación: ¿ Hacia donde v ala libertad femenina? **Cuadernos inacabados**, n. 43, Madrid, J. C., 2002, p. 113–54.
- GIELFI, Ophélia A. S. **Práticas de leituras**. 2006. Monografia (Especialização em Gestão Educacional GE-08 — Cotidiano da Escola) — Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- GUATTARI, Felix. Felix Guattari, Giles Deleuze. In: BURNIER, Michel-antoine. **C'est demain la veille**. Paris: Seuil, 1973, p. 139–61.

- GUATTARI, Felix. Desejo e história. In: GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2005a, p. 256–63.
- GUATTARI, Felix. Subjetividade e história. In: GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2005b, p. 33–148.
- GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: 34, 2006.
- HADOT, Pierre. **Philosophie als lebensform**. Berlin: Verlag Mathias Gatzka, 1991, p. 47.
- KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 11–25.
- KLEIMAN, Ângela B. modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LARROSA, José B. Tecnologias do eu e da educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LARROSA, José B. Notas sobre a experiência e saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr, 2002, p. 20–28.
- LARROSA, José B. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- LARROSA, José B. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.
- LARROSA, José B. **Linguagem e Educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Revista Estudos Feministas**, v.14, n.3, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2007.
- MORTARI, L. Tras las huellas de un saber. In: ECCELLI, A. et al. **El perfume de la maestra: em los laboratórios de la vida cotidiana**. Barcelona: Icaria, 2004.
- MURARO, Luisa. Un'eccezzenza contagiosa a Allá mano. In: LERARIO, A.; COSENTINO, V.; ARMELLINI, G. **(A cura di) Buone notizie dalla scuola**. Fatti e parole del movimento di autoriforma. Milán: Pratiche, 1998, p. 15–20.
- NÓVOA, Antonio. Cúmplices ou reféns. **Nova Escola**, nº162, maio, 2003. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245941.shtml. Acesso em: 2 maio 2007.
- ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal., 1999.
- ORTEGA, Francisco. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 139–74.
- PARDO, José L. **La intimidad**. Valência: Pré-textos, 1996.
- PASOLINI, Pier P. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: LAHUD, M. (Org.) **Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 125–36.
- PEREIRA, Marcos V. Políticas públicas em educação e o alastramento da má consciência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO/ENDIPE — EDUCAÇÃO, QUESTÕES PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS: COMPROMISSO COM A INCLUSÃO SOCIAL. 13, Recife, 2006. **Anais...** Recife, 2006.

PORTOCARRERO, Vera. Reabilitação da concepção de filosofia como ascese no pensamento de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter. (Org.) **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte; Autêntica, 2006, p. 191–204.

RAMOS, Maria M. M. **Escuela y educación: ¿hacia donde v ala libertad femenina?** Cuadernos inacabados, n. 43, Madrid: J. C. Producción Gráfica, 2002.

RÍOS, Guilherme. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuseano. **Educação & Realidade** — FACED/UFRGS, v. 27, n. 2, p. 111–22, jul./dez. 2002.

RODRIGUEZ, J.G. e BERNAL, E. C. Los profesores em contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 25, p.103-146, jan-abr/2001.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, v. 1, n. 2 – 241–51. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade - PUC-SP, 1993.

SCHMID, Wilhelm. **En busca de un nuevo arte de vivir: la pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética em Foucault**. Valencia: Pré-Textos, 2002.

SÉNÈQUE. **Lettres à Lucilius**, 23, 3–6.

SOARES, Magda. **Metamemórias-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

WINNICOTT, Donald W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)