

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Janaína Mariano César

O QUE SE PASSA NOS PROCESSOS FORMATIVOS?

O labor de um *êthos* na produção de si

VITÓRIA/ES

2013

Janaína Mariano César

O QUE SE PASSA NOS PROCESSOS FORMATIVOS?

O labor de um *êthos* na produção de si

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros.

VITÓRIA/ES

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

César, Janaína Mariano, 1981-

C421q O que se passa nos processos formativos? O labor de um *êthos* na
produção de si / Janaína Mariano César. – 2013.

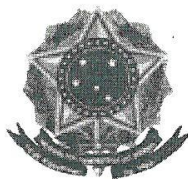
198 f.

Orientador: Maria Elizabeth Barros de Barros.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Ética. 3. Subjetividade. I. Barros, Maria Elizabeth
Barros de, 1951-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
JANAÍNA MARIANO CÉSAR

O QUE SE PASSA NOS PROCESSOS FORMATIVOS? O LABOR DE UM ÊTHOS NA PRODUÇÃO DE SI

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor (a)
em Educação.

Aprovada em 08 de Novembro de 2013.

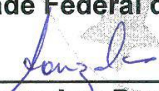
COMISSÃO EXAMINADORA



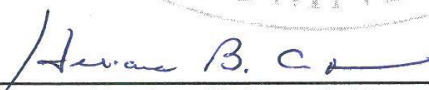
Professora Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Ana Paula Figueiredo Louzada
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Heliana de Barros Conde Rodrigues
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Professor Doutor Eduardo Henrique Passos Pereira
Universidade Federal Fluminense

Agradecimentos

Uma tese é feita de linhas escritas, sobretudo percorridas na generosidade da formação. É caminhando que fazemos companheiros(as), amigos(as), fortalecemos laços de solidariedade em família, encontramos professores(as). As palavras são precárias prá dizer da importância dessa presença na rede de conversações tecida nesses anos. E, ainda, que difícil seja extrair das vias de percurso algumas vozes, aqui as trazemos e agradecemos à vida por nosso encontro.

Luciano B. Ramos, Aloisio César, Nanci M. César, Jussara M. C. Freitas, Julyano C. César, Ian e Nicolás, Sandra T. César, Geziel G. de Freitas, Maria da Penha B. Ramos, Arildo Ramos, Ivana C. Botelho, Ellen Pimentel, Cristiane Bremenkamp, Eliene R. Gomes, Lidiane Reis, Lívia Fraga, Giovana Valiati, Sonia P. de Oliveira, Maria Elizabeth B. de Barros, Heliana B. C. Rodrigues, Carlos Eduardo Ferraço, Ana Paula Louzada, Eduardo Passos, Janaína M. Brito, Ueberson Ribeiro, Luzimar S. Luciano, Cléver Manolo, Nelson Lucero, Luciana Caliman, Fábio H. da Silva, Ana Heckert, Lidiane Leite, Samyra Lobino, Paola P. Uliana, Alex Sandro Soares, Brígida Zanúncio, Sandra M. B. de Araújo, Adenilza R. de S. Oliveira, Paula Li Causi, Priscila S. de Oliveira, Renata Junger, Beatriz Coimbra, Jésio Zamboni, Rafael Kilian, Ana Rosa Murad, companheiros pfistianos e tantos outros que por ali passaram e muito contribuíram, grupo de orientação, grupo de estudos da cartografia, queridos do dispositivo grupal de pesquisa, Município de Brejetuba e os corajosos amigos trabalhadores do CRAS, PPGE, CAPES.

Agradeço muito a companhia dos amigos no viver alegrias e dificuldades; a paciência destes, que também são professores, com as durezas que perseveram em mim, lidas também nessas escritas e convidadas a mudança; a generosidade dos mestres-companheiros da banca e de minha querida orientadora, em ressaltar sinais de abertura e liberdade no trabalho; o tempo disponível de todos para praticar conversas; o apoio e confiança; a amizade e o compartilhar da vida no grupo de pesquisa, ao qual não haveria modo de agradecer; as terças de puro ar com minhas queridas amigas em nossa e-multiplicidade; a doçura e traquinagens da infância que se instalou ao meu redor e contagiou estes últimos anos; a presença e força de meu pai e o zelo de minha mãe; o suporte companheiro de Luciano na escuta, no acolhimento e na leitura estimuladora de cada trecho nascente deste trabalho; a presença, a aposta, o amor dedicado. Obrigada!

Naquele ano, quando ela decidiu visitar a casa de um por um dos alunos de sua sala de aula, e conhecer seus familiares, eu não entendia prá que tamanha trabalhadeira. Pois que, era também “convidada” a acompanhá-la em muitas das visitas aos alunos da roça e da rua. Hoje, isso faz mais sentido, olhando a educação como caminho, exigida em coragem e disponibilidade, feita por tantos educadores diariamente.

À professora Nanci, “brava” e maravilhosamente inventiva, que contribuiu em muito para uma educação pública e viva.

Resumo

Este trabalho problematiza a experiência formativa, afirmando-a em uma perspectiva ampliada, que inclui a formação oficial, escolarizada, e a expande em possibilidades. Convida pensar a formação como experiência de subjetivação, de construção de si e do mundo. Considera, portanto, que a construção e modificação do que somos tem como superfície de elaboração as práticas cotidianas. Tendo como intercessor Michel Foucault e seu uso da leitura de gregos e romanos, acompanha na história do pensamento ocidental a produção de uma formação, cuja relação com a verdade residiria no princípio do conhecimento de si. Nesta, a produção de conhecimento condiciona-se a verdades já disponíveis, somente a espera de descobrimento, através de instrumentos adequados. Nessa proposta formativa, não se pediria do sujeito nenhum trabalho ético de transformação para acesso à experiência do conhecer. Afirma, por consequência, uma política formativa aliançada ao princípio do cuidado de si, que ainda que sobrepujado, convive em nossas práticas. Nesta outra política, de uma ontologia do presente, ressoam as vozes de Maturana e Varela, Deleuze e Guattari, dom Juan, Itto Ogami, Larrosa, Foucault, Sêneca, Sócrates e de muitos outros professores que nela investem. Convida-se a afirmação dessa via, exigente quanto a um trabalho árduo de modificação de si. Seus efeitos não estariam no acúmulo de um saber decorativo e monumental, mas na desaprendizagem de hábitos e funcionamentos que obstaculizam a operação de liberdade no pensamento-ação. Tal política formativa supõe a construção de dispositivos situados no cotidiano, que mobilizem e deem suporte para o trabalho sobre si. Essa direção movimentara o dispositivo grupal com participação de alunos de um curso de graduação, montado como plano de pesquisa-intervenção, que alimenta este trabalho. Nesse sentido, a *escolauniversidade* é experimentada, não mais como centro unívoco da formação, sendo *uma* vida o plano formativo por excelência, mas como rede de práticas possíveis de um trabalho sobre nós. Esta sofre reposicionamento em seus destinos, perfazendo-se como um caminho de elaboração ético-política da obra de nossa existência.

Palavras-chave: Formação, Educação, Ética, Subjetividade.

Abstract

This work discusses the formative experience, stating it in a broader perspective, which includes the official formation, schooled, and expands it in possibilities. It invites to think formation as an experience of subjectivity, of building oneself and the world. Therefore it considers that the construction and modification of what we are, have as surface of elaboration the everyday practices. Having Foucault as intercessor and his use of Greek and Roman literature, it accompanies in the history of Western thinking the production of a formation, whose relationship with truth would lie in the principle of self-knowledge. In it, the production of knowledge conditions itself to already available truths, only waiting for discovery, through the appropriate tools. In that formative proposal, the subject would not be asked any ethic work of transformation for the access to the experience of knowing. It states, consequently, a formative policy combined to the principle of self-care, which even surpassed, coexists in our practices. In this other policy, of an ontology of the present, echoes the voices of Maturana and Varela, Deleuze and Guattari, Don Juan, Itto Ogami, Larrosa, Foucault, Seneca, Socrates and many other teachers who invest in it . It invites the statement of that route, demanding about a hard work of self-change. Its effects would not be in the accumulation of a monumental and decorative knowledge, but in the unlearning of habits and behaviours that creates obstacles to the operation of freedom in the action-thinking. Such formative policy presupposes the construction of devices located in everyday life, that mobilize and give support for the work on oneself. This direction will motion the group's device with the involvement of undergraduate course students, built as an intervention-research plan, that feeds this work. In this course, the *universityschool* is experienced, not anymore as an absolute formative center, being a life the excellence of the formative plan, but as a network of possible practices of a work on us. It suffers re-arrangements in its destinations, concluding itself as a way of ethical and political elaboration of the work of our existence.

Keywords: Formation, Education, Ethics, Subjectivity.

“Por toda parte há muitos e simples caminhos para a liberdade”

Sêneca.

Sumário

1	Estamos em obras!	11
2	A estrada branca entre dois rios	18
	Pesquisar no desalojamento da “grande testemunha do Real”	25
	Pensar o próprio pensamento	42
	“Serás menos dependente do amanhã se te lançares ao presente”	49
	Linhas em nós, forças vivas	62
3	O que se passa nos processos formativos?	68
	A agonística constituinte na formação	68
	Corpo que treme, corpo que vibra	87
	A vida como material de um trabalho possível	94
	Para além de observador e objeto, coemergência	102
	Por uma vida-formativa, que afirme a transformação do sujeito	107
4	Uma margem na formação... “as coisas importantes nunca acontecem onde esperamos”	118
	O aguilhão interventivo	131
	“Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo”	142
	Qual a matéria do trabalho formativo?	155
	As margens da alegria	163
	A terceira margem do rio...	170
5	Inconclusivas relações	174
	O que ela [a vida] quer da gente é coragem	174
	Uma barreira sem portões	185
6	Referências	189

1 Estamos em obras!¹

Esta escrita surge num depois... dos textos que consubstanciam essa tese e dos encontros que nela reverberam e lhe constituem sentido. Mas, ainda que assim o seja e se pudesse então apresentar uma maior clareza em relação à proposição de questões que nela ganha forma, assim não comparece. Mesmo agora, as questões perseveram apontando outros desafios no percurso infindo de uma formação. É como o professor Foucault tentava dizer a seus interlocutores em 82², em relação a obstinadas perguntas a respeito de como explicá-lo, enfatizando não ser necessário saber quem ele era, no interesse, no entanto, que o trabalho em realização pudesse a isso não responder, mas permitir continuar em diferenciação.

Em questão está não se poder saber antes de fazer ou de escrever como tudo isso termina ou quais linhas inteligíveis se apresentarão como possibilidade de costura de uma trajetória de trabalho. Digo então da impossibilidade de resumir o percurso diante da multiplicidade de esforços e entradas.

A princípio, como exercício de partilha, aponta-se que cada escrita aqui oferecida é efeito de diferentes disposições, a partir dos modos como se constituía o problema da experiência formativa em ressonância aos intercessores³, que a cada tempo provocavam o exercício do pensamento. Estes, que se imiscuíram e mesmo permitiram a composição deste trabalho, em amizade de estranhamento, são patrimônio de escritas e ferramentas conceituais. Vozes antigas e mais contemporâneas ofertaram recursos de equipagem para outra relação com a verdade. Mais do que projetos a serem copiados ou programas a serem obedecidos, permitem mesmo outras criações, na operação crítica que realizam.

Os intercessores, sem os quais seria impossível pensar, são aqueles também que avizinharam e fabricaram passagens entre as diferentes experiências no Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho- PFIST⁴, no grupo de orientação, nas conversas no

¹ Formulação lançada por Cecília Coimbra no *Colóquio Políticas Públicas, Regulamentação da vida e Resistências*, 1 e 2 de agosto de 2013, em Vitória/ES.

² *Verdade, poder e si mesmo*, entrevista de Michel Foucault, na Universidade de Vermont em outubro de 1982 (FOUCAULT, [1982] 2010).

³ *Os intercessores*, Deleuze (2000).

⁴ PFIST é um programa de formação e pesquisa que compõe o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP), vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Durante a vinculação ao Doutorado estivemos participando deste programa em pesquisas sobre os processos de saúde e trabalho docente.

corredor e grupos de estudo, aulas, encontros na pós-graduação, inclusive aqueles de qualificação de trabalhos, também deste. Operaram deslocamentos nos/e com os encontros do dispositivo grupal de pesquisa, fazendo saltar questões que se disponibilizavam no cotidiano, agenciando-as à *escolauniversidade*⁵ em nosso presente histórico, a vida de cada um acontecimentalizada como dimensão coletiva.

Este trabalho, não sendo escrito com apenas um golpe, tem mais a marca de um trabalho perseverado, portando descontinuidades e algumas linhas mal costuradas, que escaparam em profusão de possibilidades. Pode-se lê-lo, por atração, em algum elemento que arraste a atenção, sem prejuízo de completude.

Mas, se é possível alinhar provisoriamente um trajeto, coisa que pareceu importante na experimentação construída com participantes do grupo de pesquisa, é mais para habilitar e avaliar o trabalho formativo sobre *nós*. Sendo este trabalho efeito de encontros vários, perturbado e desdobrado pelas questões que contingenciam outras relações, colegas e pesquisas, pode-se dizer que é tecido mais em um nós que pela individualidade de um autor. Não fosse pela dimensão coletiva, que oferta inseparabilidade entre mim e o outro, não fosse por pensar junto e ser afetado pela obra que outros estão a construir sobre si, o trabalho seria irrealizável.

Habilitar o percurso de um trabalho é ainda poder afirmar sua força naquilo que se esforça em algum deslocamento e faz brotar algum viço, que auxilie a esse *nós* em nossa atualidade. É também valorizar suas pontas soltas como linhas de fuga, que acenam outras oportunidades para o labor em nossa transformação e a alegria que daí advém.

Neste percurso, um interesse inicial pelos modos de relação com o conhecimento desloca-se cada vez mais, para aquele dos processos formativos, nos quais tal relação é um dos vetores que compõem a complexa teia dos processos que nos formam. Perseguindo essa pista a acompanhamos vicejar na experiência formativa oficial, em tudo o que ali alimentava as atividades e as relações entre todos: encontros, dúvidas e crises, embates, sensações de fracasso e de vitória, olhares detidos em direção à profissão, construção de carreiras discente e docente, lutas nascentes, artigos a produzir, seminários a realizar, relatórios a entregar, militâncias em produção, olhares críticos em ensaio, gestos de mudança, arrefecimentos.

⁵ *Escolauniversidade*, assim as agenciamos como gosta Nilda Alves (GARCIA; ALVES, 2012), no sentido de superar a dicotomia entre escola básica e ensino superior. Ainda que haja especificidades que as distinguem, há uma lógica formativa que as atravessa tornando-as inseparáveis.

A *escolauniversidade* frequentada transbordava formação⁶. Mas, não concentrada exclusivamente nos períodos de aula, nem fixada nos estudos e temas de discussão. Não cabia no gesto dos professores ou no olhar do aluno. A experiência formativa vaza. Subestimada como coisa localizável em algumas atividades ou delimitável pela propriedade de determinados saberes, a formação não obedece ao pertencimento e não se curva à sua escolarização. Por mais que seja aceita e até incentivada também nos corredores ou nos intervalos entre atividades, em muito se inflama no avesso das formas a que lhe relegam.

A formação vaza do currículo, da didática, da pedagogia, da psicologia e da educação. No projeto educacional mais bem delimitado a experiência formativa escapa e persevera atravessando a ilusória solidez dos muros. Está em casa, no trabalho, no amor e na raiva. Vai conosco à praia, entra na farmácia, fofoca com os amigos, come, respira, frequenta a igreja, acompanha o *face*, entra em vícios, aspira liberdade, luta, e de novo acorda, compra pão, vê novela, irrita-se no trânsito, emociona-se no cinema, e até estuda.

A formação é expressão do que somos, plano de construção e superfície de variação do que somos. Não há ninguém dela analfabeto e que não tenha ao longo da vida nela, nos processos formativos, construído saberes e fazeres em encontros os mais inusitados no viver. Nada há de mais generoso que o convite a que a formação nos envida. Estamos em obras. É o que afirmamos neste trabalho. E é nesse sentido que se dá o convite a pensar a formação: como experiência de subjetivação, de construção de si e do mundo.

Ainda que assim o seja, aliançar-se à generosidade da abertura em relação a si e a obra possível de nós mesmos, dá trabalho. Herança grega de fundamental auxílio. Pois, eis que de forma insuspeita forças opressivas operam em nós encetando maneiras de viver muito redutoras de nossa potência de vida e florescimento. Operam na produção de verdades amalgamadas com nosso cotidiano. Faz-nos parecer que nascemos predestinados a um mundo bem descrito, quando esse mundo se inventa e é atualizado em nossas constantes ações. Oferecem fórmulas a nosso pensamento de modo que as acreditamos profundamente individuais. E assim na mais sutil das escolhas, comprar esse ou aquele *shampoo*, usar esta ou aquela roupa, embrenham-se como maneiras de ordenação e governo da vida.

⁶ Ainda que, de fato, a pesquisa tenha se aliado ao cotidiano de uma determinada universidade, para nós em nada impossibilita estender este olhar à rede formativa oficial em geral.

No que toca à experiência formativa é destituída de sua potência ativa, quando institucionalizada e oferecida como mais um dentre tantos bens de consumo.

Recentemente, caminhando pela rua o letreiro de um *outdoor* atinge em cheio nossa vista. Sua posição é estratégica; em um bairro de residência de muitos estudantes, possíveis clientes. Anuncia as vagas para novo semestre de aulas em uma instituição de ensino.

Em um mundo cada vez mais competitivo, formação é tudo.

Quantas vezes ali passasse a chamada incomodava. Imperativa, em poucas linhas um mundo era antecipado. Como afetará os passantes? Conforto para quem se sente bem instruído, garantido em “formação”? Incômodos para quem dela se sente deficitário? Caminho unívoco para viver este mundo.

Estranhamente, parecia fortalecer ou lembrar o motor daquilo que neste trabalho se afirma e o choque com mundos naturalizados que alardeiam verdades universais.

Na redução da complexa experiência formativa àquela institucionalizada e desta à tarefa adaptadora, alija-se não somente a nós da multiplicidade de nossos percursos e saberes, mas também à educação nas chances de desta fazer uma prática de cuidado.

Se a escola é modo antigo, comparecendo em experiências dos mundos helenístico e romano, a universidade é invenção moderna. Mas, ambas resplandecem no tempo da *neutralidade iluminada*, séculos XIX e XX, onde educadores acreditavam ter como missão educar para o Bem e para a Verdade, através da transmissão de conhecimentos seguros e universais⁷. É o tempo também de uma profusão de descobertas científicas e da disciplinarização de saberes, aliados ao fortalecimento do capitalismo. Tempo de amalgamar por isso escola e trabalho, criança e aluno. Condições do surgimento das Ciências da Educação, aliançadas à Psicologia em desenvolvimento, que permitirão melhor esquadriñar o sujeito educando e as práticas de ensino e aprendizagem. Toda uma pedagogia comprometida em formar sujeitos necessários a um mundo em constituição.

⁷ Trazemos aqui alguns aspectos de uma história da educação discutidos por Sandra Mara Corazza em *Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos* (2004) e *Currículo na contemporaneidade* (2008).

Como apontara Foucault é tempo feito também de insubmissões, e de questões acerca do como se tem sido governado, de não aceitar ser conduzido deste ou daquele modo⁸. Na experiência da educação, as indocilidades refletidas inauguram lutas, em uma atitude de suspeita e denúncia da escola como reprodutora de injustiças sociais, da universidade em seu histórico de fortalecimento do *status quo*, voltada à formação das elites, lugar que ocupa desde a Idade Média. Questiona-se a formação dirigida à qualificação da força de trabalho, exigida pelo crescente desenvolvimento industrial. Reivindica-se autonomia e a democratização das oportunidades. É tempo no Brasil de Paulos Freires, de Florestans Fernandes e de tantos que fizeram de suas vidas a singularidade da educação que afirmavam. Também o educar modula ainda que alimentado por práticas de normalização e exclusão, há vontade de outra relação com a educação e de afirmar que quando se educa há um mundo sendo transmitido e que pode também ser contingenciado.

Vivemos hoje um tempo desafiador, que atualiza o passado histórico, fazendo-o presente nas práticas de controle e sujeição e nas lutas por liberdade. É tempo de acirramento da experiência da governamentalidade e do controle, que atuam privatizando nas mais diferentes direções o viver. A *escolauniversidade* é varrida por lógicas empresariais de produtividade, eficiência, eficácia e avaliação. Cada vez mais se enfrenta ditames em relação à formação, que se especializa intermitentemente tentando acompanhar os passos apressados do mercado de trabalho. Alunos que não mais acreditam que a escola lhes trará o futuro e ainda aqueles que a cada semestre nas graduações se empanturram de disciplinas, projetos de pesquisa, estágio e extensão, vislumbrando a carreira, ao mesmo tempo, que adiantam disciplinas na tentativa de adiantar a formação, e nisso sofrem. Também professores que atropelados pela impositiva expectativa de produção, arrefecem e adoecem. Cada vez mais também o trabalhador é solicitado a investir em qualificação, de cursos de curta duração e muito específicos. Há descompasso entre a *escolauniversidade* e o mundo do trabalho e também desinvestimentos como política pública⁹.

Foucault¹⁰ em um uso da leitura de gregos e romanos traz a nossos olhos modernos que nem sempre teríamos vivido sob o imperativo de uma relação com a verdade feita universalizante.

⁸ Menção ao “*O que é a crítica?*”, conferência à Sociedade Francesa de Filosofia realizada por Foucault ([1978] 2011) em maio de 1978.

⁹ Menção aqui à problematização realizada por Boaventura de Sousa Santos sobre as crises que atingem a universidade em *Da ideia de universidade à universidade de ideias* (1989).

¹⁰ Fazemos menção ao curso *A hermenêutica do sujeito* realizado por Foucault em 1982 no *Collège de France* (FOUCAULT, [1982] 2006).

Que esta nem sempre foi atualizada como céu, desde sempre disponível, ao aguardo dos instrumentos adequados para seu desvelamento. Que, além disso, nem sempre dispensou o trabalho ético-político, único modo como hoje se pode produzir conhecimento na velocidade assustadora como é feito, tendo como efeito a manutenção do mesmo.

Foram nossos olhos que leram a supremacia do conhecimento de si na antiguidade, quando o que se praticava como experiência formativa era o princípio ético da inquietude de si, do cuidado em acompanhar o labor que a formação de si exige. A complexa formação do que somos e as mudanças prementes que necessitamos realizar não é encargo de um dispositivo em especial, como a escola ou a universidade, por exemplo, e não se encerra em práticas circunstanciadas, sejam aquelas educacionais, psicológicas, familiares, etc. Alcança, no entanto, todas as práticas, de toda uma vida, por ser a meta mais preciosa a que poderíamos nos dirigir.

No entanto, a atividade formativa, ancorada na processualidade da vida, tem sido conduzida por outros/outrem. Nossos desafios constituem fazer de cada prática uma superfície de trabalho a fim de assumir nossa existência. O exercício ético em questão não convida ao individualismo e não o alimenta, por que é o cuidado com nossos modos de nos relacionarmos com tudo que rodeia. Ao final, quando experimentamos práticas de cuidado em relação a si, é o cuidado com o outro com quem coexistimos que é encontrado.

Uma coisa importante que Foucault tenta acompanhar na história de fabricação do pensamento ocidental é de que modo essa experiência do cuidado na formação de si foi sendo desqualificada, tornando-se estranha a nós. O cotidiano da educação tem também sido vituperado, muitas vezes, dessa experiência da vida como uma obra a ser construída e acompanhada. Todas as vezes que o exercício do pensamento recai em processos de reconhecimento, em formas dadas, amparadas em sujeitos e objetos pré-estabelecidos e todas as vezes que impera a sensação de cansaço e falta de saída, é a experiência de fracasso e de um mundo intransponível que é atualizada. É então certa relação com a verdade, dada e aprisionante, que também aí se estabelece.

E se assim percebemos, podemos afirmar uma direção de trabalho também nas práticas de educação: fomentar nelas o exercício do pensamento que transgride nossas formatações, sacode hábitos, que se acompanha e se estranha. Religá-la à formação de uma vontade, sempre ético-política, de sentir-se participante da construção de nossos mundos; muito

diferente de uma direção de moldagem e governo dessa vontade. Entendendo, ainda, que esse trabalho não é mudança súbita ou iluminação instantânea. É “transformação estudiosa”¹¹, modificação por vezes lenta e árdua, que busca encorajar as práticas de liberdade e as mudanças a serem feitas.

Portanto, ainda que os processos formativos não comecem e nem terminem na experiência da educação, nesta insistimos. O plano da educação já atualiza esse trabalho, em suas lutas por outros modos de se relacionar, de transversalizar e fraturar as fronteiras entre conhecimentos e entre experiências, de alimentar no currículo a vida que produz sentidos ao existir, de uma didática feita crítica, da pesquisa que acontecimentaliza sujeitos e objetos e de se abrir à vida que alimenta a todos.

Em uma das vezes que passáramos pelo *outdoor* estávamos em companhia de uma psicóloga, que participara e partilhara da efetuação do dispositivo grupal de pesquisa, quando na graduação. Chamo atenção para o que no leiteiro se enuncia e conversamos sobre como nos toca. Mas, o modo como lê e a maneira como comenta traz uma sutil inflexão:

Formação é tudo... em um mundo cada vez mais competitivo.

Para acentuar o caráter arbitrário de um mundo prescritivo quanto aos modos de se vivê-lo, formação é tudo. O cuidado com a formação de nós mesmos pode reencantar e devolver este mundo a seu plano de fabricação. Pode permitir cultivar uma equipagem, que venha em nosso socorro quando sentirmo-nos enredados. Pode religar-nos a elaboração singular da obra que podemos fazer de nossa existência.

¹¹ *O cuidado com a verdade*, entrevista realizada com Foucault e publicada na *Magazine Littéraire*, em maio de 1984 (2010, p. 248).

2 A estrada branca entre dois rios¹²

Quando Itto Ogami, que ocupava um importante cargo junto ao Xogum, na era Edo/Japão, caiu em desgraça, juntamente com sua família, o que ele fez? Como sobreviveu à conspiração forjada pela família dos Yagyu, que queriam para si seu posto oficial? Como suportou a morte de sua esposa que acabava de dar nascimento a seu primeiro filho, Daigoro¹³, e que mal chegara a conhecê-lo?

Estes são acontecimentos que marcam a transformação no “Lobo solitário”.

Não é, exatamente, possível voltar em retrospectiva à história deste samurai. O que o mangá, de saída, apresenta, e é o bastante para nós, é esta cena de impasse: sua mulher brutalmente morta, seu filho recém-nascido rolado ao chão, e uma comitiva de inquérito comandada pelos Yagyu, que por provas montadas, condena Ogami pelo crime contra a sua própria família e traição e rebelião contra o governo. Não há tempo de pensar. Por sua desonra deve ele então, conforme o código do samurai, matar a si e a seu filho, cometendo o *seppuku*¹⁴ na presença da assembléia. Como ele experimenta tal dificuldade? O que pode lhe vir em socorro após ter perdido, aparentemente, tudo o que lhe era mais significativo: sua família, seu posto, as tradições nas quais se ampara, ser um samurai?¹⁵

Deixemos o lobo por enquanto, toda a paisagem do Japão feudal e transportemo-nos ao Noroeste do México, século XX, na paisagem do deserto, onde há uma pequena e simples

¹² Título do Vol.3, que compõe a obra *Lobo Solitário* (KOJIMA; KOIKE, 2005).

¹³ Daigoro, nas palavras de Itto Ogami “será o nome de alguém capaz de sobreviver a este mundo firme e forte como homem. Que não se aflija na pobreza e não se envaideça na riqueza. Que viva e morra de forma correta (...), sabendo dar e receber por vontade própria” (KOJIMA; KOIKE, 2005, vol. 3, p.144). Aqui já se mostra o que para Ogami produz-se como nexos em seu viver, que constitui seu *ethos*.

¹⁴ *Seppuku* é como é chamado o direito de todo samurai de se matar com honra diante de um fracasso ou para seguir seu senhor na morte.

¹⁵ O socorro como desdobramento do tema da salvação é trabalhado por Foucault no curso de 1982, *A hermenêutica do sujeito*. Nas primeiras aulas deste curso (20/01/82 e 03/02/82) aponta-se que ainda que esta noção tenha também sofrido na Antiguidade tardia grande influência de um pensamento religioso, esta funcionava “efetivamente e sem heterogeneidade, como noção filosófica, no campo mesmo da filosofia” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 223), sendo central na articulação com o que Foucault chamará de “uma verdadeira cultura de si propiciada pela civilização grega, helenística e romana” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.148). A noção da salvação, portanto, tem aí significações positivas, sendo objetivo de um trabalho sobre si, que se desdobra ao longo de toda a vida, tendo como operador e agente o próprio sujeito. É uma atividade permanente do sujeito sobre si mesmo, a “atividade de ‘salvar-se’” (idem, p.226), cujo efeito é o de tornar-se inacessível aos infortúnios e às perturbações exteriores. É na relação com este sentido que interessa trabalhar tanto à experiência de Ogami, quanto outras entradas que envolvam a questão da salvação e do socorro neste texto, tomando-a especificamente como efeito de um certo processo formativo, de cultivo e trabalho do sujeito sobre si, que pode lhe vir em socorro nas mais diversas circunstâncias.

casinha à luz do lampião de querosene e do fogo do fogão à lenha. Lá estão a conversar Carlos Castañeda e um índio de estatura mediana, moreno, cabelos brancos, chamado Juan Matus. Enquanto ajuda a dom Juan na limpeza de umas ervas secas, Castañeda põe-se a indagar o que pode um homem de conhecimento fazer diante das piores atribulações. Como agir diante da morte, por exemplo, de pessoas queridas? O velho índio está sendo testado, forçado a funcionar no regime do pensamento ocidental a partir do medo e confusão que a morte provoca. Não há meios de mudar o fato de que morremos, de que pessoas que amamos também morrem.

“_ Veja seu neto Lucio, por exemplo”, diz Castañeda. “Veja meu filho Eulálio, é um exemplo melhor”, que fora esmagado por pedras quando trabalhava na construção de uma estrada. Dom Juan conta que, quando chegou à área, apesar de quase morto, o corpo do filho, que era muito forte, continuava a se mexer e dar pontapés. Ele pede aos rapazes da turma da estrada que não mexam mais nele. Obedeceram e ficaram ali, em volta, olhando para o corpo estraçalhado.

O que sente dom Juan? Também ele vive, como Ogami, as intempéries cotidianas. Está cercado pelos ventos da impermanência e pela roda intermitente do nascimento, crescimento, decrepitude e morte. O que lhe vem em socorro? O que o salva da desesperança e do ódio pela vida?

Também fiquei ali, mas não olhei. Desviei os olhos para poder ver sua vida pessoal se desintegrando, expandindo-se incontrolavelmente além de seus limites, como uma neblina de cristais, pois é assim que a vida e a morte se misturam e expandem. Foi o que fiz no momento da morte de meu filho (...). Se eu tivesse olhado para ele, teria visto que ele ficava imóvel e teria sentido um grito dentro de mim, pois nunca mais havia eu de ver sua bela figura andando pela terra. Em vez disso, eu vi a morte dele, e não houve tristeza, nem sentimento algum. Sua morte foi igual a tudo o mais (CASTAÑEDA, 1971, p.87).

“(...) igual a tudo o mais”...

Dom Juan na singularidade de seu caminho traz os ecos de práticas antigas, próximas a seu exercício. É a imagem de Sêneca, que nos sobrevém, filósofo estoíco, que convida a uma espécie de recuo, de distância em relação a si. Recuo necessário para vermos o mundo ao qual pertencemos e vermo-nos a nós mesmos neste mundo, onde o que se considera como sendo o bem (riquezas, prazeres, glória) e o mal, acontecimentos de natureza diversa, podem retomar sua verdadeira dimensão, de ficção e artificialidade. É deste ponto recuado que se vê que as

coisas às quais damos importância contam e duram muito pouco. Chegado a isto, a medida de nossa existência sofre reformulação.

Ponto problemático, pois não encontrando a medida de nós mesmos onde se supunha (bens, família, prazeres, vitórias) medir nossa existência poderia ambicionar isolar o sujeito em sua parte mesma, esquadrihar-se para conhecer-se verdadeiramente. No entanto, tanto dom Juan quanto Sêneca (FOUCAULT, [1982] 2006) desdobram essa problemática de maneira outra. Ao recuar-se em relação a um si mesmo e a um mundo desnaturaliza-se tanto a versão de um subjetivismo quanto de um humanismo historicamente produzidos (POTTE-BENNEVILLE, 2007). Desenraiza-se não apenas o que se poderia considerar nossos bens mais duráveis (fortuna, poder, filhos, etc.), mas um universo natural ou humano em relação ao qual respondemos humanamente nas formas instituídas de sentir, pensar e agir.

O desvio, realizado por dom Juan, do olhar costumeiro, permite ver que nem humanos somos, quando também isso é uma construção. É paradoxal, no entanto, pois o desprendimento operado em relação a si e ao outro não implica insensibilidade, desprezo ou rejeição, experiências também demasiado humanas, tampouco implica fuga do acontecimento, mas constituição de si em surgimentos outros.

Vemos que este recuo “(...) este grande percurso da natureza servirá, não para nos arrancar do mundo, mas para nos permitir apreender a nós mesmos lá onde estamos” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.338). O sujeito se desprende da redução à história (pessoalizada e universalizante), mas sem que com isso desapareça. Há constituição de si, mas esta não mais se prende à objetividade relativa a um sujeito. O problema ao qual nos lança dom Juan e Sêneca, cada um a seu modo, é como se relacionam o desprendimento de si e a constituição de si (POTTE-BENNEVILLE, 2007a). Continuidade e descontinuidade em um jogo recíproco, que aponta a experiência de invenção do que somos.

É neste ponto “recuado”, mas nem por isso separado do mundo, que dom Juan pratica habitar. “Acreditava-se tomar distância e no entanto fica-se na vertical de si mesmo” (FOUCAULT, 1984, p.15). É nessa posição situada no acontecimento e ao mesmo tempo esvaziada em relação a si, que pode *ver* a vida de seu filho, vida de uma individualidade, apagando-se em benefício de *uma* vida singular imanente (DELEUZE, 1997).

No *ver* a experiência singular da vida neste que não é mais ou somente seu filho próprio, dom Juan não vive separação, mas encontra-o na vizinhança expandida dos acontecimentos, que exercita habitar ao despedir-se em relação à identificação consigo mesmo.

Castañeda não compreende. Isso parece não caber em seu modo habitual de pensamento. “Quer dizer que uma vez que o homem aprenda a *ver*, tudo no mundo passa a ser sem valor?” (CASTAÑEDA, 1971, p. 80). O mundo ficaria sem sentido? Mas, dom Juan lembra a diferença: “disse” sem importância, não sem valor.

Tudo é igual, e dessa forma sem importância. Por exemplo, não há meio de eu dizer que meus atos sejam mais importantes do que os seus, ou que uma coisa seja mais essencial do que outra; e, portanto, todas as coisas são iguais, e sendo iguais são sem importância (CASTAÑEDA, 1971, p. 80).

Tudo é igual, uma vez que o que quer que nos aconteça não carrega em si as determinações do como sentir e agir. As circunstâncias do viver não são inexoráveis. Experiência de abertura e possibilidade de composições diferenciadas com e nos acontecimentos. O que aponta que a constituição de si mora no acolhimento à mudança, porém com alguma fidelidade, alguma continuidade, que é, no entanto, à dispersão dos acontecimentos¹⁶, que desafiam aos processos de singularização. Parece ser essa a lição paradoxal dirigida à Castañeda. Tudo é igual. Mas, ao invés de planificação, de destino traçado, é com a produção da diferença que se encontra. Tudo é igual e por isso há diferenciação. É o que permite a dom Juan, diante de seu filho morto, preferir outro modo de olhar e de produzir sentido. Se há diferença, portanto, esta reside no valor, que se cria no viver. A vida é condição do valor, ao invés de estar submetida a este; inversão que dom Juan está a compartilhar com Castañeda.

Também a acompanhamos no Lobo Solitário. E, o que vemos acontecer... Ogami, sabendo que caíra em uma armadilha recusa o *seppuku* e produz outra escolha, não porque tema a morte, e sim pelo temor de morrer por um valor que não se coaduna, que, do ponto de vista

¹⁶ Os acontecimentos, no modo como são acolhidos tanto por Ogami quanto por dom Juan, aproximam-se da preocupação ética retomada no *A hermenêutica do sujeito* (FOUCAULT, [1982] 2006), a propósito dos estudos foucaultianos da cultura grega. Na antiguidade, o acontecimento, no modo como a ele se refere Foucault, está ligado à *ataraxia* “ausência de perturbação, domínio de si que faz com que nada nos perturbe” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.227). A ascese antiga dirigir-se-ia ao trabalho com os acontecimentos da vida, de forma que deles não se empreendesse fuga ou ignorância. É preciso preparar-se de forma que deles se seja digno “(...) se trata, na ascese, de preparar o indivíduo para o futuro, um futuro que é constituído de acontecimentos imprevistos, acontecimentos cuja natureza em geral talvez conheçamos, os quais porém não podemos saber quando se produzirão nem mesmo se se produzirão” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.387). “Trata-se (...) de ser mais forte, ou de não ser mais fraco do que aquilo que pode acontecer” (idem, p.388). Essa posição consiste em acolher os acontecimentos, de modo a encontrar neles condições de ultrapassagem de nós mesmos.

ético e relacional, não constitui um nexos com seu viver, e que por isso é sentido como imposição e subjugação.

Temor de estar sendo apanhado no jogo entre o falso e o verdadeiro, que o deixa sem saída e apequena sua vida, pois nele a verdade estaria desde sempre disponível, apenas a espera de desvelamento no encontro com as provas causais. Neste jogo, a vida de Ogami sofreria alheamento, contada e qualificada de formas exteriores, que não lhe fariam sentido. O que buscava não era absolutamente escapar da morte, mas ainda que em direção a ela permanecer presente, atualizando uma atitude na relação com o viver. Ogami abandona o caminho dos samurais, já que neste código deveria morrer, ou necessariamente confessar uma verdade culposa que não lhe diria respeito. Assume o caminho na *meifumadô*, o inferno, a estrada do mundo dos mortos. Passará a viver como um *ronin*, um samurai sem patrão. É o caminho da desonra, da perda dos privilégios todos. É a vida como um mercenário.

Ogami está a empenhar sua vida e a de seu filho em uma operação. Sabe, assim como dom Juan, que tudo é igual e que sendo assim pode não estar aprisionado à prescrição do código, e ao que outros desejam que seja deles feito. Pode preferir outro caminho. Pode *ver*...

Entre *ver* e olhar Ogami e dom Juan se aproximam.

Quando quero olhar para o mundo, vejo-o da maneira que você vê. Depois, quando desejo *vê-lo*, olho para ele do jeito que eu sei e percebo-o de maneira diferente. As coisas são sempre as mesmas, cada vez que você as vê? [pergunta Castañeda]. As coisas não mudam. A gente é que muda a maneira de olhar, só isso (CASTAÑEDA, 1971, p. 39-40).

O que os auxilia, nos acontecimentos que atravessam seu viver parece ser um saber, que melhor se efetua como operação, “olho para ele do jeito que eu sei”. Dom Juan nos diz que ele não está a mudar, especificamente, o quê ele olha, o seu filho morto, por exemplo. Sua ingerência reside em poder transformar não o quê ele olha, mas a relação com o que está a olhar, com o acontecimento que está vivendo. Ele pode olhar uma realidade dada, “chapada” à sua frente, e sentindo-se dela separado sofrer toda a dor de uma paralisia, de nada poder fazer diante do já ocorrido e, nesse ponto, só lhe sobraria importar-se. Debruçar-se sobre a importância de tal ocorrido em sua vida, na vida de sua família. “Se eu tivesse olhado para ele, teria visto que ele ficava imóvel e teria sentido um grito dentro de mim, pois nunca mais havia eu de ver sua bela figura andando pela terra”.

Dom Juan repele sua importância própria, como experiência de reafirmação e repetição de um mundo habitual. Na visão do velho índio a estimada importância é efeito da dicotomia entre sujeito e mundo. “Enquanto você achar que é a coisa mais importante do mundo, não pode apreciar realmente o universo em volta de si. É como um cavalo com antolhos, só o que vê é você separado de tudo o mais” (CASTAÑEDA, 1972, p.37).

Dispõe de outras possibilidades. Ele sabe que se há um destino como homem é o de aprender, “para melhor ou pior”, e tendo se disposto a isso, vive em seus atos. Como um caminho é igual a qualquer outro, como em Ogami, ele sabe que,

um homem de conhecimento escolhe um caminho de coração e o segue; e depois olha e se regozija e ri; e então ele *vê* e sabe. Sabe que sua vida terminará muito depressa; sabe que ele, como todos os outros, não vai a parte alguma; **sabe porque vê**, que nada é mais importante do que qualquer outra coisa. Em outras palavras, um homem de conhecimento não tem honra, nem dignidade, nem família, nem nome, nem prática, mas apenas a vida a ser vivida (...) (CASTAÑEDA, 1971, p.83) [grifos nossos].

Pelo cultivo da prática da liberdade, ele pode *ver* sua própria experiência, conseguir nela estar presente, e assim contemplar a ele mesmo e ao mundo surgindo juntos, ao mesmo tempo. E, quando ele opera com tal sabedoria experimenta também a transformação de si e do próprio mundo. Experimenta um processo de descentramento da onde é capaz de avaliar o que se passa e assim modificar-se no modo de estabelecer relação, no próprio *ver*. Pode contemplar a vida de seu filho se ampliando, vida que nunca lhe pertenceu definitivamente, porque sempre se fez no encontro com tudo o mais. *Ver* seria habitar uma experiência de inseparabilidade, da onde brota saber, “sabe por que vê”, sabe por que se transforma. Nesse ponto, *ver* é uma operação, cultivada em um processo de formação. Como dom Juan teria acessado tal operação? Constituído tal socorro? O que ele diz à Castañeda é que foi trabalho duro.

E, quanto a Itto Ogami? É assombroso acompanhar sua trajetória. É o caminho de um *ronin*, um mercenário, que estaria fadado à tristeza, mas que é vivido na nobreza de um samurai sem código, ou melhor, que ultrapassando o código, toma-o para si, guardando dele o que há de valor: seu próprio processo de constituição, a dimensão processual constituinte dos códigos e dele mesmo. Vemos Ogami, afirmando-se Lobo Solitário e transfigurando a desonra em exercício ético. Percorrerá, então, o caminho do meio, o caminho branco entre dois rios, um caminho igual a qualquer outro, mas cuja diferença é produzida no nexos ético com seu viver.

Eu juro que caminharei pelo estreito e cândido caminho entre esses dois rios [ira e ambição], sem deixar que as suas armadilhas e artimanhas me atinjam...; minhas vestes formais não são para a minha morte... mas sim para comemorar uma nova vida que começa para mim e meu filho no meifumadô... (KOJIMA; KOIKE, 2005, v.1, p. 275).

Também podemos chamar de um caminho do conhecimento, que permite a nós, leitores, acompanhar uma vida afirmativa. Este caminho branco, da lucidez, não se faz como entendimento abstrato, intelectualizado, mas como um se colocar a serviço dos processos de transformação. Entre a ira e a ambição, entre o orgulho e a inveja, entre o medo e a esperança, entre a paixão e a paixão. Toda a estória do Lobo Solitário é a construção deste caminho de formação no exercício de uma competência ética¹⁷. Toda a história contada por Castañeda em seu percurso de discipulado com dom Juan é a prática operativa deste caminhar.

O que vem em socorro a dom Juan diante da morte de seu filho, num certo sentido parece ser também o que vem em auxílio à Ogami, certos modos de exercitar-se, de trabalhar sobre si, que, como efeito, introduzem modificações e importantes rupturas em seus modos de composição e surgimento, e que permite *ver* para além da evidente, porém ilusória solidez que os olhos emprestam ao mundo.

Nas experiências do Lobo Solitário e de dom Juan, e nos caminhos que estão a construir, encontramos proximidades. Para aquele o caminho do “entre”, caminho branco, para este caminho do homem de conhecimento. Para os dois: “caminho do guerreiro”, caminho ético.

Nestas duas histórias, no entanto, delongam-se, para alguns críticos, as questões quanto à veracidade de informações e seu caráter ficcional. O que seria verdadeiro, onde nelas se encontraria o falso. Abstemo-nos de sentar à sua margem nos fazendo tais questões. A nós, especialmente, interessa suas provocações e estranhamentos. Auxiliam a colocar algumas das questões que movem esta escrita no encontro com os desafios do viver, porém agenciando-os à construção de um aprendizado laborioso.

No contraponto ao velho índio e ao samurai, em sua companhia encontramos o “pesquisador” Castañeda e o menino Daigoro. Com estes dois últimos nos encontramos nas perguntas truncadas, nos problemas mal colocados e na luta que as transformações exigem.

¹⁷ Expressão tomada de Francisco Varela (1992) que indica que o comportamento ético advém “de um longo processo de cultivação no momento da ação” (VARELA, 1992, p.38), não se reduzindo a uma descoberta intelectual. Neste cultivo o que se adquire então é uma disposição em que a ação se dá a partir de um plano de inseparabilidade entre sujeito e objeto da ação. A deliberação em relação a como agir em cada situação, dá lugar à uma imediatidade na ação.

Estão metidos em processos de formação que, em certo sentido, nos são estranhos. Lembremos seus mestres: um índio que aprendeu a temperar toda a sua vida em uma lógica, não cultivada, hegemonicamente, no pensamento ocidental, ainda que também tenha desta partilhado, como comenta. Mas, também, não é, exatamente, a dos sistemas de pensamento dos índios *yaquis*, que sofreram enormes mudanças com as invasões espanholas ao México. Dom Juan faz parte de uma linhagem de ensinamentos e práticas mais antiga, dos “feiticeiros”, do “homem de conhecimento”, que não se circunscreve a uma categoria antropológica, a do “indígena”, por exemplo. De outro modo, temos um samurai, forjado em algumas linhas da filosofia oriental, treinado no caminho da espada como arte da existência, e que está a construir um percurso singular na relação a seu código de conduta. Também aqui a categoria “samurai” não especifica inteiramente os modos de viver que foram sendo construídos por Ogami. Tanto um quanto o outro conservam em suas práticas uma experiência feita de raridade, que fazem estranhar nossos modelos hegemônicos atuais de relação com o outro, consigo e com o mundo.

Castañeda e Daigoro são alunos da singularidade dessas tradições, cuja sala de aula são os acontecimentos que os alcançam. Ainda que contem com bons professores, que continuam cada qual também em aprendizagem, os mestres mais rigorosos são os próprios acontecimentos, que os colocam a prova todo o tempo. Vivem o movimento pendular da alegria e da tristeza e nele, em sua fenda e expansão vão se experimentando e se produzindo. É de formação que se trata, mas não qualquer uma, aquela que se dobra sobre suas práticas a acompanhando, interferindo, avaliando o que se está tornando.

Pesquisar no desalojamento da “grande testemunha do Real”

Na companhia destes personagens, voltemos agora para nossos dias, especificamente, para a paisagem da universidade, este centro de educação pública na modernidade, e que inquieta pensar, justamente, os processos formativos. O motor das inquietações são as práticas que compuseram o cotidiano de trabalho como professora temporária em uma universidade e ainda em uma instituição de pós-graduação no Espírito Santo. Também comparecem os longos anos em escolarização, e práticas outras, também formativas, ainda que não relacionadas ao ensino oficial, além daquelas atuais, que como aluna de um programa de pós-graduação *Strictu sensu* também experimento.

Lembramos de uma das turmas de estudantes do curso de História, já avançados alguns períodos. Disciplina de Psicologia da Educação. Aulas noturnas e um certo ar de final de dia, ainda que estivéssemos só começando. Os rapazes, em maioria, vão chegando... a pontualidade ainda não está em pauta. Os ventiladores circulam um ar abafado. Entre apresentações da disciplina, possíveis caminhos para um semestre, e uma sintonização entre nós, muitos chiados. Parece já se saber o que vai acontecer... “lá vem essa história da escola”. A disciplina não é das mais bem-vindas. “O curso de história não se reduz à licenciatura”, “não estou aqui para me tornar professor”. A Psicologia da Educação produzia desconfiança. Sua existência curricular parecia indicar um destino, designar um ofício. Aproximava-se, para eles, da “didática”, do “laboratório de ensino”, “disciplinas da licenciatura”. Pontos, no entanto, interessantes, pois a recusa parecia se dirigir a uma espécie de pedagogização, ensinar desse modo, trabalhar daquele, regras e discursos que apontariam o que seria “o” professor. Luta por não se permitir impingir-se nestes modos de relação. Mas, na esteira disso, há mais. Pois, se se resistia a certos encargos sociais e pré-condições colocadas à vida, a recepção nas primeiras conversas parecia também apontar um descrédito na escola, a falta de apostas, um lugar a evitar. Na ânsia e vigor da reflexão crítica em gestação, outras palavras de ordem pareciam construir-se no que toca à escola e a ser professor, no que toca à própria formação, substancializando o que se sabia construção histórica, num destino onde nada parecia poder ser diferente. Mas, estávamos ali também em uma escola, também em apostas, também construindo um lugar. Como pensar a escola na qual estamos, nas relações nas quais nos construímos? Como pensarmo-nos nisso que não mais queremos, e nisso que podemos fazer? Estar nesta *escolauniversidade* traz as expectativas sobre certo lugar no mundo, “ser historiador”, “não ser professor”. Desqualificação de certos fazeres, valorização de outros saberes, e tudo “porque a gente quer um mundo melhor”. “Professora, eu cresci em uma família politizada, tô aqui por isso, então se eu encontrar uma ideia, que está numa pessoa ou em alguma coisa, e que se opõe a mudança deste mundo eu destruo mesmo”, “eu passo por cima”. Aposta na liberdade de efeitos aprisionantes. A conversa, já no depois da aula, que parecia anunciar um mundo onde cabia pouca gente, as coligações dos mesmos ideais, em luta contra possíveis inimigos, era também a que se interessava pelo fazer da Psicologia, embalada de ansiedade, cansaço, buscando parceria, fôlego e cuidado.

Havia dias muito quentes, não somente pelo verão à espreita, mas pelos modos de funcionamento que pediam redobrada atenção. O encontro era engolido, muitas e muitas vezes, por um recorrente processo de fazer de um ponto ou outro que surgia, disputa.

Curioso... havia trabalho na leitura, habilidade argumentativa quanto a conceitos e autores, discutidos em prol dos embates instalados na turma. Vez por outra o movimento pronunciava-se. Bastava um disparador para as divisões se colocarem, uma discordância para fazer crescer um corpo combativo. Os discursos mais ou menos arrumados desfilavam, e, como era de se esperar, chamavam confronto. Um ou outro levantava batendo porta, batendo boca, “seu conservador!”, “reacionário!”, “radical de esquerda!”. Como uma rajada os pontos de vista se afirmavam, a discussão tornava-se árida e violenta. Da onde vinham tais posições? Como se construíram? Tais discursos-ações lhes prestavam socorro? O que possibilitavam na lida com os mundos experimentados? Quais heranças carregavam de seus percursos, deste curso, da relação com certas teorias e não outras, com certos professores e não outros? Muitas e muitas vezes, interrompíamos o quente, porém, por vezes, árido movimento, para nele ver os afetos que moviam, o dedo em riste, o coração acelerado, os olhos esbugalhados, a sensação de vitória ou fracasso, a onda-efeito que varria a sala remetendo uns contra os outros...

Nas experiências de docência articuladas a cursos e disciplinas em modos de funcionamento diferentes, de modo geral, os encontros em aula e na contiguidade de outros espaços, interrogavam sobre os efeitos dos processos formativos, sobre a formação como constituição de ingerência nos modos de compor com os acontecimentos do viver. Forma-se para quê? Quando se inicia a graduação ou uma pós o que move? Como se cultiva uma atenção, nessas experiências, para o que deixamos de ser, para o que estamos nos tornando? Perguntas não apenas dirigidas a outros, mas aos aprendizes que somos no trato com o viver, aos professores também em nós, na medida em que na convivência podemos auxiliar uns aos outros, perguntando-nos também como experimentamos as entradas formativas, a atividade de acompanhá-las e produzir interferências.

As experiências em Ogami e Castañeda auxiliam nas pistas do cultivo de uma ingerência na produção de si, constantemente renovada como disposição a acompanhar e construir as condições geradoras desse exercício. Nas cenas formativas, que atualizam uma sala de aula, um plano formativo também está em gestação. Acompanha-se uma experiência de confronto entre discursos, entre corpos, mas invisível parece se travar uma luta de forças, entre a afirmação de autonomia e expansão, desejo de efetuação de uma experiência de outros mundos menos sufocantes, tensionadas a direções de heteronomia, subjugação, imposição de regras e de modos de conduta alheios a processualidade do viver. Acompanhar essas lutas, nelas nos reposicionando, é matéria de uma aprendizagem laboriosa, que em muito se

distancia da “preparação para o futuro”, da “busca pelas melhores chances de vencer”, do “por pouco custo e em pouco tempo você sai formado”. Lemas propagandísticos, que caricaturizam nossa atualidade inobservando os efeitos produzidos.

Foucault, em mesa redonda em maio de 1978 (FOUCAULT, [1980] 2010a), respondia a críticas que lhe eram formuladas por ocasião do método de análise utilizado no *Vigiar e Punir* (publicado em 75 na França), dentre elas, o privilégio por ele concedido aos acontecimentos. Acusavam-no da falta de um rigor cronológico, da ausência de certas leituras e de ideias vagas, sendo considerado como “cavaleiro bárbaro que percorria três séculos a rédeas soltas” (FOUCAULT, [1980] 2010, p.323). Em resposta, distingue o ponto de incidência de suas análises: não eram as “instituições”, nem as “teorias”, ou uma “ideologia”, mas as práticas “como lugar de encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências” (FOUCAULT, [1980] 2010a, p.338) ¹⁸. Analisar as práticas apontaria para uma “acontecimentalização” (FOUCAULT, [1980] 2010a, p.339), desnaturalização do que parece evidente, reencontrando as conexões, as aberturas, os bloqueios, os jogos de força, as discontinuidades e os processos múltiplos que estão na produção do que, em determinado momento, ganhou universalidade e legitimidade.

A indicação político-metodológica de Foucault possibilita avançar na análise dos processos formativos a partir do presente das práticas e das lutas entre as forças várias. No que toca ao encontro em sala de aula visitado importaria menos a formulação judicativa sobre este, o mote específico dos assuntos discutidos e alvo das ementas dos programas, ainda que estas sejam importantes como ferramentas de trabalho, mas o que a atualização das práticas nos permitiria acessar do que se passa em nós. Na cena trazida como experiência disparadora pareciam ser estes os jogos em movimento. Lançamo-nos a um movimento no pensamento utilizando conceitos e linhas argumentativas, a objetivos e realização de expectativas sobre si e de outros, ausentando-nos desse presente no qual estamos a nos formar. Ficamos ao sabor da gestão de outros sobre nós: discursos de verdade, palavras de ordem, e ainda automatismos e

¹⁸ Comumente “prática” e teoria aparecem opostas, na desarticulação entre fazer e pensar, fazer e ser. Candiottto (2010) afirma que a prática, em Foucault, não se opõe à teoria, mas à abstração. Os jogos teóricos e científicos também devem ser remetidos a práticas históricas. Perspectivar, portanto, regimes de práticas, como faz Foucault, é analisar “programações de conduta” (FOUCAULT, [1980] 2010a, p.338), que têm ao mesmo tempo efeitos de jurisdição e de veridicidade, ou seja, um jogo entre um código que prescreve e regula maneiras de fazer (como educar, como aprender, como trabalhar, etc.) e uma codificação em relação ao que se deve saber, discursos verdadeiros que servem de fundamentação e por vezes de transformação para essas maneiras de fazer. Deste modo, as práticas articulam modos de dizer e modos de fazer, que produzem modos de existência.

responsividades que nos fazem repetir, quando gostaríamos, inclusive, de agir de outros modos.

Por isso, neste trabalho com os processos formativos não há pretensão de totalizar ou universalizar a formação. Não se busca um novo projeto educacional ou estudos sobre “a” Universidade, na sua esteira, sobre “a” Escola, tampouco sobre “a” Pedagogia, História ou Psicologia. Interessa-nos algumas práticas, formativas ou de formação, como modos de relação que, inclusive, possam lançar questões às formas como experimentamos a educação, a universidade, a pedagogia, a psicologia, etc., em nossos fazeres e discursos, como alunos e professores, mas também nos quais surgimos como ambos.

Se as questões mobilizadoras relativas a esse trabalho não se circunscrevem a um espaço ou um curso, em específico, é porque o que nos interessa é a constituição de um problema (FOUCAULT, [1980] 2010). O empenho não é o da eleição de um objeto unitário, cuja pergunta buscaria solução. Mas, trata-se mesmo de constituir um problema, pensando que sua construção portaria em si as chaves de sua saída. O desafio parecer ser “(...) *encontrar* o problema, e, por conseguinte de *pô-lo*, muito mais do que de resolvê-lo. Pois um problema especulativo está resolvido assim que é bem posto” (BERGSON, 2006, p.54). Constituí-lo convocaria outro tipo de operação, diferente do “olhar chapado” do “cavaleiro virtuoso da exatidão”, da “grande testemunha do Real” (FOUCAULT, [1980] 2010, p. 323-324), que observa um mundo dado a partir de lentes substancializadas.

Os desafios se ensaiariam nesta operação de inversão do olhar, que se inspira no *ver*, em Castañeda e Ogami, também na via foucaultiana do acontecimentalizar, e, naquela, que como exercício busca-se experimentar com os participantes da pesquisa, em um dispositivo construído, além dos encontros formativos nos quais diariamente nos dispomos. Ressaltamos, que, todos estes, os personagens que convidamos à conversa, alunos e professores que compõem uma rede de formação, ao se encontrarem com problemas, aparentemente, insolúveis, paralisantes, “a morte”; “a prisão”, “a formatura”, “o mercado de trabalho”, etc., aspiram e ensaiam essa operação de modificação no olhar, que por si pode dissolver o problema ou mesmo recolocá-lo em posição de expandir, de fazer agir, de inventar novo caminho.

Na composição, portanto, da formação como experiência problemática parte-se de inquietações nascidas de práticas, que compõe não somente o contexto da *escolauniversidade*,

o ensino oficial, mas permeiam e fabricam as tramas de nosso viver. Perguntamos sobre os efeitos de subjetivação advindos de diferentes modos de operar, de se formar. Redundância, pois, em dizer formação e subjetivação, pois é a constituição de si e do mundo que está em questão.

Acontecimentalizar, *ver*, parece, pois, atualmente, um trabalho urgente a ser suscitado no que toca as práticas formativas. Rachar o plano onde imperam as constâncias, os pontos de vista, os discursos verdadeiros que se impõe a todos, homogeneizando por onde circulam. “Trata-se de fazer surgir uma “singularidade” (...). Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apoiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas” (FOUCAULT, [1980] 2010a, p.339). Trata-se de romper, mas também de um fazer surgir. Desafios, concernentes à matéria de um trabalho formativo, também constitutivos das produções de pesquisas, como a que se atualiza nesta escrita.

Fraturar nossas ênfases e certezas, fazendo surgir o impensado, uma raridade em nós. Romper e surgir. Dessubjetivar-se e subjetivar-se de outros modos. Experiências nascidas em uma atitude de abertura, que se instalam, antes, no labor de uma operação no olhar. O trabalho que envolve pôr em questão um mundo dado, na operação de novidade, fortalece-se como possibilidade de tateio, acompanhamento, investigação, transformação em um trabalho que também é o de pesquisa. Indissociabilidade entre pesquisa e torção no olhar, apontando que pesquisar é menos descoberta que produção, articulando também, por sua vez, pesquisa e formação, impossibilitando um trabalho “sobre” formação, como processos distintos.

A indissociabilidade entre ser, fazer e conhecer (MATURANA; VARELA, 1995), como experiência basilar de construção do que somos-devimos indica nossa condição de inacabamento, de constante produção. Nas primeiras escritas deste trabalho percebia-se que uma pesquisa aliançada aos processos de formação, já estava em curso nas inúmeras cenas da docência, que sem licença, continuavam a reverberar, bem como na circularidade de perguntar-se sobre questões formativas, no mesmo instante em que se as vive, na *escolauniversidade* e na vida de modo geral. Porém, ainda que assim o fosse, todas as questões e articulações possíveis que essa circularidade permitia seriam o bastante para as configurações de uma pesquisa? Já constituiriam suficiente material de trabalho?

O ponto é que ainda que nossas vidas se façam na experiência de circularidade, ser=fazer=conhecer, nem sempre movemos-nos presentes nessa condição de existência. Surgimos, em nossos fazeres, dizeres e atos de conhecimento, de forma coemergente com um mundo. Esse é o modo como nos formamos. “Organismo e ambiente embrulham-se um com o outro e desembrulham-se um do outro na circularidade fundamental que constitui a própria vida” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p.281). Porém, é essa condição formativa que, por vezes, ignoramos.

Em seus inícios, a constituição de uma pesquisa fizera-nos pensar que, por princípio, estaríamos sempre em formação, na contiguidade do que se constroa oficialmente e do que nem sequer poderíamos divisar, enquanto práticas geradoras de nossos mundos e de nós mesmos. Porém, ainda que um plano formativo se empenhe como condição imanente e isso nos mova em cambalhota, não necessariamente, nos encontramos nisso e nessa condição de liberdade construímos nosso caminho.

Ainda que essa circularidade constituinte, afirmada por Maturana e Varela, ofereça uma abaladora novidade na tradição dos estudos da cognição, promovendo uma ultrapassagem na evidência da representação de um real objetivado, “entender” tal princípio formativo não nos garante sua experiência, ainda que imanente. Estes autores convidam a essa atenção, também partilhada na tradição de dom Juan. Como este dizia à Castañeda, estar de pleno acordo intelectual com uma explicação não nos garante o acesso à sua experiência viva, “sempre nos obrigam a sentir-nos esclarecidos, mas, quando, viramos para enfrentar o mundo, elas sempre nos falham e terminamos enfrentando o mundo como sempre fizemos, sem esclarecimento” (CASTAÑEDA, 1974, p.29). É neste princípio que nos produzimos, mas por seu caráter vertiginoso é onde vivemos as maiores dificuldades, em acompanhar, *ver*, como essa formação, de nós mesmos e dos mundos que habitamos, acontece.

Deste modo, ainda que a possibilidade da pesquisa se encontrasse neste princípio de uma circularidade fundamental, tornar-se-ia importante montar dispositivos, na ancoragem dessa experiência, a fim de constituir uma atenção ao que se passa nos processos formativos, tornando possível acompanhá-los ao habitar um território existencial em seus processos de construção e nele efetivar intervenção (ALVAREZ; PASSOS, 2010). O pesquisar como experiência interventiva solicitária, para acesso a essa circularidade constituinte, ferramentas de trabalho.

O cultivo de processos formativos situados em dispositivos, aliançados a uma prática, as quais ainda retornaremos, tem seus efeitos nas leituras de Foucault, principalmente, o curso de 82 (FOUCAULT, [1982] 2006), também Varela (1995; 2001), dentre outros, além das reverberações colhidas em outras experimentações. Estes encontros apontam o caráter laborioso de acessar e intervir nesse plano de subjetivação formadora, na exigência de uma ferramentaria, cultivada com rigor, ritmo, paciência, disponibilidade e participação.

Nessa direção, de pensar dispositivos e os sujeitos, que com estes poderiam compor, precipitava-se também uma curiosidade, a de ouvir estudantes, que, vivendo essa experiência, poderiam apontar o que nesta lhes faria sentido. Colher, junto com eles, os efeitos do encontro com textos, autores, comunidade, professores, outros colegas, a universidade, de modo geral. Experimentar os efeitos do dispositivo que se instauraria na pesquisa atualizando possibilidades e desafios. Encontrar com as transformações e o que delas eles recolhem, o que neles operam. Como estes processos lhes prestam socorro e de que modos têm lhes auxiliado a viver.

Lembro a curiosidade, mencionada por Foucault (1984), como um dos motivos que o teria impulsionado às mudanças relacionadas ao projeto de uma história da sexualidade. Uma curiosidade não “que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 1984, p.13). Aproxima-se mais de uma experiência de atração, de encontro inesperado com o novo, cujo efeito é de provocação, fratura e transformação em relação a si, que da perspectiva tradicionalmente posta na educação. Nesta, a curiosidade é qualidade pertencente ao sujeito aprendiz ou àquele professor, apregoada e incentivada como sendo aquilo que precipita aprender e que estimula a conhecer um mundo dado. Neste modo, a curiosidade seria mais brincadeira de esconde-esconde que centrada no sujeito cognoscente procura, descobre, encontra e satisfaz. Contudo, a curiosidade-atração menos que tornar conhecido o que antes se desconhecia, aponta a presença de um plano de criação aquém e além dos sujeitos, que tem como efeito uma espécie de deslocamento na relação do sujeito com um mundo, de dessubjetivação.

No curso de 82 (FOUCAULT, [1982] 2006), encontramos essa questão, sendo abordada a partir das leituras de Plutarco, e seu *Tratado da curiosidade*. Aqui também, a curiosidade, pode não ser aquela bisbilhoteira, que nos leva a imiscuir na vida do outro, tampouco judicativa e esquadrinhadora, “não se trata, absolutamente, de descerrar o sujeito como um campo de conhecimentos, realizando sua exegese e sua decifração” (FOUCAULT, 2006

[1982], p 271). A curiosidade não é bússola através do que se intenta chegar a algo, mas como atualização da atividade de pesquisa é permitir-se desencontrar-se de expectativas prévias entregando-se a caminhos ainda por fazer.

Acompanhados dessa preocupação, o que moveria não seria a curiosidade pelos alunos especificamente, por que nunca estão lá propriamente à disposição de serem conhecidos, ainda a investigação do que os participantes sentiriam ou a avaliação que fariam da graduação e da universidade. Mas, de convocar uma espécie de atenção ao que se experimenta na relação com os processos formativos. Atenção a uma tensão deslocadora, que ultrapassa em muito a finalidade da profissionalização, presente na distância entre o que já não se é, onde não mais se encontra, e o que se está em vias de tornar. Quase como uma atenção à experiência da própria curiosidade- atração-deslocamento que move o processo formativo. Antes que centrada no sujeito, como uma de suas propriedades a curiosidade descentra-o; não sendo pessoal, é presença das forças de produção de mundos.

Essa curiosidade tensionadora articula-se às possibilidades de um dispositivo de pesquisa, pesquisa-intervenção¹⁹, que encontra a montagem de um grupo. Neste, se aliança uma experimentação de construção participativa da pesquisa com alguns estudantes. Introduce-se como direção a inseparabilidade entre produzir conhecimento e intervir. Fortalecida na máxima institucionalista, “transformar para conhecer”, o tripé pesquisa-intervenção-formação (POZZANA, 2013; BARROS; SILVA, 2013) afirmava-se como direção do trabalho.

Tal direção implica pensar que na medida em que acolhemos processos de mudança, produzindo saber sobre estes, é também uma formação, como construção de sujeitos e mundos que se processa. A formação, como aponta Heckert e Neves (2010) é então “‘atitude’ transdisciplinar”, que indissociável da pesquisa, como produção de conhecimento, também o é da intervenção no acesso a “potência de produzir aberturas a novas sensibilidades, dizibilidades e visibilidades que expressam a multivetorialização nos quais estão envolvidas as práticas concretas (...)” (HECKERT; NEVES, 2010, p.17).

¹⁹A Pesquisa-intervenção é formulação da Análise Institucional Socioanalítica, desenvolvida na França durante as décadas de 60 e 70 (LOURAU, 2004). Afirma uma postura ético-política, que busca romper com a concepção de produção de conhecimento como ação de um sujeito sobre um objeto, do pesquisador sobre um campo de pesquisa, como pares substancializados e separados. Aponta para o questionamento e desnaturalização de relações dicotômicas estabelecidas entre aprendizagem/ensino; gestão/trabalho, e, poderíamos acrescentar ainda, pesquisa/formação.

Essa “atitude” formativa, na sua potência disruptora, desdobra a inseparabilidade entre produção de conhecimento e transformação, ao desindexar-se da perspectiva apriorística do conhecimento como dado e disponível no mundo, bem como de sua transmissão a possíveis receptores passivos, perspectiva educacional tradicional. Os processos de formação são experiências “de problematização de si e do mundo” (HECKERT; NEVES, 2010, p.18), sendo na aliança e tensão entre problematização e ação, entre pesquisa e intervenção, que, estes podem sofrer desestabilização, ensejando outras formações-criações de nós. Aposta ético-política que acompanhava e sustentava os dispositivos em montagem.

No entanto, ainda que os processos grupais estivessem presentes em nosso horizonte, pela oportunidade de estudos anteriores²⁰, que os tomavam como problemática, percebíamos que outras ferramentas também poderiam ser exploradas. Foucault ([1982] 2006) nos traz exemplos de exercícios de si, realizados, principalmente, no período helenístico e romano, onde, analisando a partir de nosso presente, divisamos também neles a operação do tripé pesquisa-intervenção-formação. Exercícios de leitura, de escritura, de atenção, de escuta, de meditação, que, naquele momento histórico, no modo de sua montagem e investimento, possibilitavam experiências de transfiguração do sujeito.

Na atualidade também encontramos ferramentarias possíveis de assentarem um trabalho sobre si: entrevistas, que também são modos de construir e acessar juntos uma experiência de pesquisa e formação, exercícios de escrita, a experiência da sala de aula, grupos de estudo, rodas de leitura. De modo geral, é possível acionar nas práticas cotidianas de uma formação oficial, um olhar sobre o que se passa conosco, processos de acompanhamento e modificação, que não são outra coisa que a constituição de uma prática de (trans)formação de si. Analisávamos que o grupo como dispositivo de pesquisa coadunava com nosso percurso de trabalho, e, como exercício, poderia nos auxiliar, justamente, a acessar um processo formativo, que não se poderia julgar completo, finalizado, mas uma experiência viva, em desdobramento.

Além destes apontamentos, o dispositivo grupal poderia desassossegar seus próprios usos e o modo como habita uma linha de familiaridade à experiência formativa oficializada, pois sempre os encontramos sendo montados nas salas de aulas, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, ainda que nem sempre cultivados como tal, ao restarem naturalizados, por vezes,

²⁰ CÉSAR, J. M. *Processos grupais e o plano impessoal: a grupalidade fora no grupo*. Dissertação. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2008.

em seu caráter de artifício. Os grupos, também na articulação com processos educacionais, podem viver efeitos de uma institucionalização, fazendo-se na experiência de dispositivos normativos, de produção de sujeições. O dispositivo, no entanto, quando acionado na potência de suas linhas inventivas, dadas à experimentação, pode acolher, na presença da mudança, a circulação da palavra, das entradas, dos interesses, das gestões, dos afetos. Nessa aposta a pesquisa poderia abrir-se tanto à investigação conjunta, operada com os estudantes, dos processos nos quais estariam envolvidos, quanto ao que se poderia viver a partir disso, como cultivo de uma formação, que interessasse e fosse interessante diante do presente que se experimentava.

Ainda que tais apostas insistissem, podemos afirmar que o grupo nos acontece, menos por si e mais pelos encontros com as questões que a pesquisa dispara: a importante aliança com dispositivos e a curiosidade que movimenta e faz-nos encontrar com possíveis interessados-participantes. Este último encontro, com os participantes, fruto de um laço, surgido alguns semestres antes, como “professora” e “alunos”, (que se enfatizem as aspas, como bem faz Rodrigues (1998)), na atividade de ensino de duas disciplinas do curso de Psicologia/UFES. O convite, portanto, dirige-se a estes estudantes, que cursavam, no momento da pesquisa, o 9º e 10º períodos.

Ressalta-se que, embora, estivessem no final da graduação, e essa condição pudesse trazer questões interessantes, não seria isto o que, principalmente, nos uniria. Residiria, no entanto, na disponibilidade a ensaiar um exercício de caminhar por este estreito caminho entre dois rios, este trabalhoso percurso de produção de modos de conhecer na aliança com abertura no viver. Esse encontro se dá, por isso, na confluência das inquietações com as experiências em espaços oficiais de educação, como a universidade, e, para os participantes, aliados na caminhada, surgiria como oportunidade de cuidar do que se experimentava, mediante o processo de finalização do curso de graduação, e que funcionava como um catalisador de indagações sobre a formação e suas reverberações. Podemos dizer que nos encontraríamos tanto em uma disponibilidade quanto em um interesse de acompanhar estes processos juntos.

Estavam já próximos da formatura, vivendo esta experiência que embaralha os sentidos: o que seria festa, também é luto. E o que a formatura nos traz? Esses ventos que nos lançam em uma confusão de afetos. “Teoricamente, acho que não sei nada”; “Depois de cinco anos qual é o nosso produto?”; “O que temos a oferecer ao mercado de trabalho?”. “Quero viajar depois da formatura, será que estou fugindo da realidade, do mundo real?”; “tentar o mestrado logo

depois da formatura: estudante profissional?”. Medos e incertezas turvavam a complexidade das experimentações que movimentaram a graduação, obstacularizando a visão do patrimônio construído. Idealizações e transcendências atravessavam o que poderia ser um psicólogo formado. Qualificar-se em Psicologia retornava, sobrecodificando a experiência formativa, fazendo-a rebater em uma finalidade, que ainda que questionada em muitos momentos no curso e abalada em suposta unidade e linearidade, vez em quando, era retomada e reafirmada, o que resumia multiplicidades.

Quando iniciamos o trabalho de pesquisa não supúnhamos quais problemas, de fato, encontrariam lugar nos encontros. Durante o tempo de realização do trabalho, cerca de oito meses, vivemos uma flutuação do número de participantes, contando, no entanto, sempre com a presença de alguns deles, que sustentaram a conexão com um trabalho. Os encontros variavam em sua frequência²¹, ainda que sempre guardassem alguma, a partir de pactuações no processo, também conjugadas ao que os participantes viviam, além de urgências relacionadas ao final de disciplinas e estágios, à própria formatura, e a passagem e investimentos em outras possibilidades de trabalho. Alguns deles dispuseram-se, também, a entrada na pós-graduação. A continuidade cultivava-se no vínculo, na participação, na apropriação do processo.

Por pactuações, o dispositivo de pesquisa manter-se-ia sempre aberto a novas entradas, que aconteceram em seus primeiros meses, sendo que em sua continuidade o que se vivia era o retorno de um ou outro participante, que por motivos diversos deixava de frequentar com regularidade e depois voltava a estar ali presente. Funcionaria, por vezes, como espaço de encontro entre “colegas de turma” que, divididos em estágios diferentes, não mais se viam regularmente. Juntos, punham-se a avaliar o que teria sido o curso e o que neles reverberava. Recordavam momentos, rindo de si mesmos. Traziam cenas de seminários, dos estágios, das relações com os professores, das transformações e dificuldades. Compartilhavam os estranhamentos de outros amigos e familiares, diante de um caminho que se fazia impermanente, em que eles também estavam a mudar.

O dispositivo parecia oportunizar um encontro não somente entre os participantes, mas também um espaço propício de cuidado entre todos. Permitia que angústias experimentadas

²¹ Inicialmente, os encontros aconteciam uma vez por semana. Em alguns momentos fizeram-se quinzenalmente, com duração de cerca de uma hora e meia. Mas, não havia uma fixidez, pois em cada encontro o próximo era pactuado.

como individuais pudessem ser acolhidas, e, assim, equivocadas, em um deslocamento a uma experiência mais ampla. Também eles estavam trabalhando sobre si, de forma coletiva, ao revisitar a complexidade dos processos nos quais estavam-estariam se formando. Auxiliavam uns aos outros a aquecer neles a riqueza e amplitude do processo. Por isso, tudo o que traziam e também ali se permitiam dizer e fazer era bem-vindo. As memórias e relações atualizadas no encontro grupal e as modulações em ato constituíam-se o material privilegiado com o qual trabalhávamos.

As pistas deixadas por Despret (2011) nos auxiliariam nessa montagem do dispositivo, no sentido de avaliar e modular: como abordar a questão da formação no grupo?, para: quais questões interessaria, a todos, trabalhar?. No que toca os problemas relativos à tese havia, claro, algumas perguntas que se ensaiavam. Mas, elas interessariam aos participantes? Ser-lhes-iam pertinentes? Ecoava, por isso, Despret,

Como poderemos esperar constituir um saber interessante se não podemos encontrar a maneira como essas questões podem – ou não – interessar aqueles a que nos dirigimos? Ou mais precisamente, não nos oferecemos melhores oportunidades se explorarmos a maneira como nossos interesses podem se construir? (DESPRET, 2011, p.23).

Tratava-se, pois, de construí-las juntos. Essa construção coadunava-se à possibilidade da montagem do dispositivo de pesquisa como um exercício de acesso a um plano de formação, plano de circularidade fundamental. No entanto, em sendo este um plano a habitar e nele trabalhar, por sua abertura e caráter genealógico, por sua potencialidade formativa de sujeitos e mundos, o modo primordial deste exercício colocava-se no investimento em uma participação e no acolhimento e tateio daquilo que funcionava como questão interessante também para estes participantes.

Não por acaso, essa pista, a do interesse e participação, produzia-nos estranhamentos e desafios, pois se no grupo havia uma direção: a investigação dos processos formativos. Esta era, inicialmente, a única mais precisa, ainda que muito geral. Talvez por isso, no primeiro encontro já surgissem: “mas, como podemos chamar este grupo?”, “grupo terapêutico?”; “grupo de encontros?”; “grupo da Jana?”, tentando já se construir um território mais confortável, ou alguma inteligibilidade quanto ao que se estava envolvendo, o que dizia também de expectativas. De minha parte, as perguntas não eram tão diferentes destas, pois que entradas se pronunciavam, que posições construir. Professora? Amiga? Analista? Terapeuta? Pesquisadora? No entanto, algo permitia, talvez, a curiosidade, não precipitar

afobações, não constituir soluções rápidas. Pareciam de saída, problemas pertinentes. Uma abertura inicial mostrar-se-ia necessária, a fim de que construíssemos juntos os contornos da experiência, permitindo-nos guardar o atravessamento destes vários planos interdependentes, que compunham nossos estranhamentos: formação-amizade-intervenção-cuidado-pesquisa-clínica... Mais tarde, com maior nitidez, poderíamos afirmar que são nessas articulações que se assenta uma experiência formativa. Não precisaríamos escolher, nem desenovelar, mas manejar no imbricamento das linhas que movem um dispositivo.

Lembramos que a noção de dispositivo que ancora nossos esforços advém dos estudos foucaultianos, inicialmente no modo como os articula como uma trama de saberes e poderes na qual o sujeito é produzido:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2006c, p. 244).

Um conjunto heterogêneo de práticas disciplinares comporia, por exemplo, os dispositivos construídos em uma formação oficializada: discursos sobre a educação, modos de educar, instituições educacionais, seus prédios e regulamentos, leis de ensino, enunciados pedagógicos, psicológicos, sociológicos, com pretensão de cientificidade, filosofias educacionais, etc. Esses dispositivos produziriam o que seja o sujeito da educação ou ainda o sujeito dito normal, racional e moral (WEINMANN, 2006). No entanto, o dispositivo não possui uma realidade essencializada, pois é campo estratégico de lutas, no sentido de que sua composição responde a problemas pertinentes em determinados momentos históricos. E se, muitas vezes, são forjados na direção de uma experiência de sujeição, também neles se pode construir movimentos de resistência em outras direções.

É a experiência de liberdade e autonomia que acompanhamos no modo como Foucault, em seus últimos trabalhos, visibilizará os dispositivos, como exercício e práticas de si, nos quais os sujeitos podem realizar um trabalho ético em sua autoprodução. Nesse sentido, podemos pensar com Deleuze (1996), na leitura de Foucault, que os dispositivos são novelos de linhas, que não delimitariam sistemas homogêneos, mas se abriam em luta de forças, às quais cabe mapear, acompanhar, e nelas trabalhar nos processos de subjetivação, em ultrapassagens possíveis.

Por isso, a montagem participativa dos dispositivos, incluindo as questões que lhe poderiam ser pertinentes, possibilita experimentá-los como práticas de cuidado, de cultivo de um plano coletivo, em que se cria oportunidade de neles surgir de outros modos mais interessantes como sujeitos.

Deslizaríamos por isso durante muitos encontros, tateando o que poderia consistir um pouco enquanto questão para nós, cultivando o exercício de estarmos juntos, de partilharmos as memórias do curso, as aflições, a escuta, experimentando o que a flutuação de participantes no grupo possibilitava em termos de configurações diferentes. Até que desses movimentos ensejariam algumas das problematizações que norteiam hoje esta escrita, que não pertencem, exclusivamente, à pesquisadora ou aos participantes, ainda que cada um de nós guarde diferenças sobre os modos como as questões nos tocam.

A produção de um interesse parece ultrapassar a perspectiva da igualdade ou homogeneidade, pois traz o esforço laborioso da constituição de um comum, em que o interesse próprio, pode dissolver-se na experiência de construção de um interesse singular, que ao invés de ser o que queremos ou desejamos em certo momento, e, por isso ao sabor da impermanência de nossos humores, pode ser o que sentimos precisar e poder realizar enquanto exercício de nós mesmos.

Para isso, no sentido de alargar a experiência deste encontro grupal, guardamos um indicativo, tomado como direção no processo de pesquisa: evitaríamos saturar o trabalho com muitas demandas e atividades. Havia já abertura ao encontro e muitos elementos tornados disponíveis pela situação-limite vivida por estes com a finalização do curso. Nossa aposta podia então avançar acionando no grupo sua potência em intensificar afetos, pelo que possibilita no encontro entre modos diversos de existências. Se outros dispositivos surgissem, como, de fato, experimentaríamos, se faria pelos caminhos que este viria a disparar.

No entanto, o que fazíamos no grupo, a cada encontro? Podemos dizer que conversávamos, na amplitude que esse movimento oferece, acolhendo os gestos, as frases entrecortadas, o pensamento ainda em gestação, o sono, cansaço e o entusiasmo dos dias, o que extravasa a argumentação resolvida. Essa disposição mútua nos auxiliava a lidar com um cotidiano na universidade, por vezes, comprimido e achatado pela enormidade de tarefas, que nos fazem ir de uma execução a outra e que aplicam limites ao nosso modo de estar junto com os outros. Tratava-se, por isso, de experimentar, em um intervalo de tempo, uma abertura intervalar,

adensando e aprofundando nossa experiência temporal, também nossa experiência de encontro com o outro e ainda com a alteridade, uma dimensão de grupalidade, basilar em nós. Diante da pressa em organizar questões que nos tomam, ou de encontrar soluções aceleradas para o que vivemos, parecia importante não encharcar o tempo precioso a que nos dispusemos a estar juntos, com muitos outros tipos de técnicas, demandas e desenvolvimentos. Ressaltamos, porém, que a experimentação grupal abriga inúmeras possibilidades, sendo esta a que nosso presente nos permitia acolher.

Conversar, segundo Maturana (2006), é um modo de conviver, “*cum*” e “*versare*”, de “dar voltas com” (MATURANA, 1998, p.80). Mas, essa sensação de estar à vontade com a prática da conversa aponta nossa construção histórica na experiência do languagear, como seres humanos, e que surgiu quando a prática da convivência – que constitui o languagear – passou a ser aprendida, geração após geração, como parte da prática cotidiana de convívio. O languagear como um modo de operar na convivência apareceu, necessariamente, entrelaçado com o emocionar. O que quer dizer que conversar é se envolver numa linguagem sempre afetiva, porque sempre entrelaçada de ações e emoções.

“Todo o viver humano consiste na convivência em conversações e redes de conversações, [podendo, assim, afirmar] que o que nos constitui como seres humanos é nossa existência no conversar” (MATURANA, 2006, p. 31), ou ainda nossa existência em relação. Com isto, este autor, amplia o que seja o emocionar, que constitui o languagear, conotando disposições corporais que especificam um domínio de ações. O fluir de uma emoção a outra é também o fluir de um domínio de ações a outro. Quando conversamos, portanto, não trocamos apenas palavras ou o silêncio da onde brotam, mas partilhamos modos como nos emocionamos e é dessa forma que modulamo-nos também no âmbito de nossas ações. O que uma criança ou um adulto aprendem ao longo da existência, muito mais do que conteúdos ou regras de comportamento, é um modo de ser afetado e também de produzir afetação, modos de subjetivar-se²². É no conversar, portanto, como um modo de convivência, que surgimos juntos com os outros em um emocionar relacional, inseparável de modos de agir.

²² Maturana amplia, inclusive, a perspectiva educacional quanto ao que se aprende ou como se aprende, introduzindo em tais problemas uma dimensão pré-reflexiva, que diz dos modos de compor relação. O que um aluno aprende na relação com um professor é, principalmente, seu emocionar. “(...) nossas mães nos ensinam sem saber o que fazem, e aprendemos com elas, na inocência de um coexistir não-refletido, o emocionar de sua cultura; e o fazemos simplesmente convivendo” (MATURANA, 2006, p. 43).

Nossas conversas caminhariam movidas por problemas que alcançavam o cotidiano dos participantes, desde gestar as fotos do convite de formatura, as assembleias de tomada de decisão dos menores detalhes das cerimônias, os desentendimentos no estágio, desencontros entre a turma, ao encontro com os medos desse processo de finalização, unidos ao desvanecer de algumas formas de vida. Acolhíamos e cuidávamos juntos desse emocionar, reverberado em ações, em que neles traduzia-se, por vezes, uma herança de condicionamentos e automatismos aprendidos na tessitura de mundos. Verdades transcendentales moviam um pedido de avaliação (como devo ser, como devo portar-me, o que é um bom futuro, o que o mercado solicita). Tais questões mostravam-se áridas, quando na antecipação das respostas, forçando-nos a ficar presos no debate com a pergunta sem saída.

Habitávamos o conversar no exercício de atenção às redes de conversações nas quais nos formamos, às emoções/afetos que estão na base de nossos modos operatórios e que forjam essas redes. Se aposta acessar e trabalhar nos fios de uma dimensão pré-reflexiva, não-condicionada, base imanente de nossa existência, no sentido de recolocar as questões, de nos reposicionarmos, inventando nova relação com a verdade. Não mais aquela que adquirimos *prêt-à-porter*, mas a que podemos criar e que pode, não nos responder, mas nos modificar.

O futuro, antecipação de um recorte-tempo, atualizava um presente esvaziado, comprometido, predestinado em seus fins, adivinhado em suas expectativas. Mas, havia disponibilidade ao exercício formativo no trabalho com o presente, buscando no pesquisar juntos nossas pertencas no que dizemos e fazemos, no que atualizamos e propomos, linhas de potência, de autonomia e ingerência.

Vejamos que o motor do trabalho e àquilo a que a curiosidade relacionada à atividade de pesquisa atraía não era à inteligência, capacidade de aprendizagem dos estudantes, suas possibilidades de responder e adequar-se ao mundo, mas aos modos de se pôr em relação, de se fazer em composição. Estes impregnados, por vezes, por uma via escolar subjetivante, que contribui na reificação da produção de competição, desqualificação, autocentramento e submetimento da vida a valores construídos, mas experimentados como a-históricos (ser alguém, construir uma carreira, vencer na vida, dar provas de ser melhor que o outro, etc.). Ao mesmo tempo, pesquisar-intervir na quebra desses modos relacionais limitantes tem seu desafio e sua efetividade em uma experiência também formativa, em que na atenção ao que se passa em nós se pode produzir algum desvio, praticando liberdade nos modos de relação. A experiência do tempo, da participação, da disponibilidade, da tentativa de não nos

atropelarmos, era já encontrar ou fortalecer condições de cultivo de nos surpreendermos conosco mesmos na possibilidade de surgir, sentir-pensar-fazer, diferentemente.

Pensar o próprio pensamento

Os desafios nos processos formativos, que alcançavam a experiência de pesquisa, pareciam se colocar em um processo vicioso que amordaça o pensamento e, por consequência os modos de subjetivação. Processos de heteronomia, de modelos, previsões, precauções, antecipações, importados de discursos outros, de condicionamentos tão automatizados que se sente como verdadeiros e próprios, ancorados em relações amorosas, familiares, midiáticas, estudantis, mercadológicas, profissionais, etc. As questões apontavam para o vínculo com o que se pensa que é ou que se deve ser ou ainda com o que se espera que sejamos. Importante, por isso, movimentar o pensamento na direção da ultrapassagem possível de um real supostamente estabelecido à construção e reabilitação de processos de autonomia.

Como intervir no governo que silenciosamente se faz apesar de nós, na tentativa de nos determinar? Construir não uma vida modelar, mas a que faça sentido e que seja possível e interessante.

Nesse propósito encontramos ressonância no pensamento de Michel Foucault quando, em seus estudos a partir da década de 80, entrelaça verdade, poder e ética. Aponta no bojo de suas relações a produção de sujeitos e mundos, perspectivando nos últimos escritos o que entendemos como uma preocupação, tanto com as condições de formação destes em nosso presente histórico quanto com as possibilidades de derivar e constituir uma experiência auto-formadora, no sentido de uma ingerência nestes processos²³.

²³ Nos últimos anos, têm se feito uma leitura do pensamento de Foucault divisando três momentos em sua obra: a arqueologia do saber; a genealogia do poder e a genealogia da ética. Guardemos, no entanto, a compreensão de que esta é uma tentativa de sistematizar o que não é sistematizável, tendo em vista que a riqueza do trabalho de Michel Foucault reside em sua variação, deslocamentos, recolocação de questões, ou seja, a experimentação do próprio exercício do pensamento. Como o próprio Foucault retoma no curso de 82, *A hermenêutica do sujeito*, no de 83, *Governo de si e dos outros*, e ainda no livro *História da sexualidade II*, de 84, trata-se menos de “fases” ou estágios cronológicos que definiriam momentos bem recortados em que se tem uma coisa ou a outra, mas de operações, três eixos correlacionados de análise de uma experiência, que ainda que tenham, uma ou outra destas operações ganhado maior visibilidade, a depender da experiência em análise, ainda assim praticam-se em correlação. É precisamente a correlação, cada vez mais enfatizada, que Foucault ressaltará no que podemos chamar de “seus últimos trabalhos”.

Nesta brecha, seria possível pensar uma experiência formativa na via da educação, para além da inserção do sujeito nas relações sociais, que compõem nosso mundo, no sentido de apreender seus códigos e modos de funcionamento, de forma a ele melhor se adequar. De outro modo, cultivar, nas relações, à experiência de *ver* e dessacralizar o que parece uma herança irrevogável. Ao desabsolutizar os discursos de impossibilidade e de naturalização, que atravessam o plano da educação, acessa-se uma dimensão ética onde haveria havia infindáveis caminhos a serem feitos em relação à formação.

Ainda que se possa acompanhar, ao longo de seus trabalhos, um Foucault de vários rostos, sendo que aqueles mais tardios não cessaram ainda hoje de se multiplicar (FREITAS et al, 2012), é possível vê-lo um ano antes de sua morte afirmando como eixo que costura suas pesquisas **a história dos modos como os homens se constituem como sujeitos**. Em entrevista ao *Le monde* em maio de 84 perfazendo a análise dos problemas a que remontava seus livros, Foucault aponta:

(...) Quando escrevemos livros, desejamos que estes modifiquem inteiramente tudo aquilo que pensávamos e que, no final, nos percebamos inteiramente diferentes do que éramos no ponto de partida. Depois nos damos conta de que no fundo pouco nos modificamos. Talvez tenhamos mudado de perspectiva, girado em torno do problema, que é sempre o mesmo, isto é, **as relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência**. Procurei analisar de que modo domínios como os da loucura, da sexualidade, da delinquência podem entrar em um certo jogo da verdade e como, por outro lado, através dessa inserção da prática humana, do comportamento, no jogo da verdade, o próprio sujeito é afetado. Era este o problema da loucura, da sexualidade (FOUCAULT, [1984] 2010a, p.289) [grifos nossos].

No mesmo ano, a entrevista somente ressoava a introdução do *História da sexualidade II*:

(...) afinal de contas, aquilo a que me ateno – a que me ative desde tantos anos – é a tarefa de evidenciar alguns elementos que possam servir para uma história da verdade. Uma história que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma análise “dos jogos de verdade”, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais **o ser se constitui historicamente como experiência**, isto é, como podendo e devendo ser pensado (FOUCAULT, 1984, p.12) [grifos nossos].

O modo como encaminha suas pesquisas nos dá a ver este ponto importante: o sujeito se coloca como um problema central em seu pensamento, porém menos para localizá-lo ou erigi-lo como princípio existente, menos para realizar a história de “uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares” (FOUCAULT, [1984] 2010a, p.291). Trata-se da constituição do sujeito com a verdade, na relação com a produção de saberes, nas relações

de poder, seja constituindo-se a partir de práticas de sujeição ou exercitando autonomia em práticas de liberdade. Trata-se do sujeito como uma experiência.

Não se pode perder de vista que as preocupações que norteiam as pesquisas foucaultianas, constituindo o ponto de interlocução que nos interessa, é como o ser se constitui como uma experiência, como ontologicamente o ser se desdobra na constituição de modos de vida e pensamento na aliança com mundos provisórios. Como esses mundos se reificam desapropriando o sujeito da experiência de sua formação. Nesta preocupação, não se constata um fato, mas desdobra-se um comprometimento ético: se nos constituímos como invenção, podemos e devemos debruçar sobre isso que somos nós, esgarçando os limites e ampliando as possibilidades de ser.

A nosso ver são experiências históricas de formação que Foucault está a desdobrar. Ainda que não tenha trabalhado de forma mais direta ou incisiva uma formação relacionada às práticas educacionais, vemos tocá-las a propósito, por exemplo, do poder disciplinar no *Vigiar e punir*, ao apontar o espaço escolar e algumas práticas pedagógicas na docilização dos corpos, na economia do tempo, na fragmentação e hierarquização do ensino, na repetição e gradação das tarefas, moldando comportamentos em processos de individualização dos sujeitos (FOUCAULT, [1975] 1987). Porém, essa não precisão ou dedicação mais direta, ao contrário, possibilita encontrar a experiência formativa de nós mesmos como questão transversal nas práticas da penalidade, da sexualidade e da educação, estando todos esses campos atravessados e constituídos pela experiência do que fazemos de nós.

A educação parece encontrar-se em uma difícil encruzilhada, legitimada como campo privilegiado de discursos a respeito de como se deve educar os sujeitos e/ou formá-los, é também acusada de uma ineficiência nessa tarefa. Convocada, como aponta Freitas (2012), a ultrapassar tanto as esperanças frustradas de uma educação emancipatória, derivada do humanismo, quanto a tendência de reduzir a formação à sua dimensão técnico-instrumental. As controvérsias e embates apontam que os problemas que tocam a educação talvez possam encontrar algum caminho, poderão ser pensados, na medida da abertura deste campo ao encontro com as questões de nosso tempo, que estão a atravessar outros processos no viver, com aquelas que tocam a formação dos sujeitos, não como “sujeitos da educação” ou “sujeitos do conhecimento”, mas sujeitos éticos, que possam exercer uma mestria de si mesmos.

Interessante perceber, retomando a pesquisa foucaultiana, a maneira como campos de conhecimento fechados sobre si, que pareciam encontrar uma inteligibilidade própria são desmontados nas verdades que lhes serviam de sustentação. Esta maneira, procedimento metodológico, tem como ferramenta principal a história, modo privilegiado de exercício dessa liberdade no pensamento.

Ainda que seus trabalhos sejam estudos de “história”, pelos campos e referências que assumem, não os precisa como trabalhos de historiador. Em entrevista a Farge (historiadora) e jornalistas, percebem-se os tensionamentos nos quais Foucault se encontra. Reitera a direção de seu projeto na articulação entre história e filosofia, tornando seu trabalho, por isso, tão próximo como possível daquele dos historiadores, “mas para formular questões filosóficas concernindo à história do conhecimento” (FOUCAULT, [1984] 2011a, p.255).

Os problemas de seu tempo o alcançam no rompimento com certas formas tradicionais de fazer história, “uma história social de classificações”, como lhe diz Arlette Farge, “uma história da sociedade e da economia”, como complementa Foucault ([1984] 2011a, p.254), e que lembra mais quem pode ou não, quem se inscreve ou não em certas tradições reconhecidas, lembrando também Philippe Ariès para quem as portas estariam e/ou estiveram fechadas, tanto quanto para Foucault. A direção de seu projeto, portanto, ao não se afirmar historiador, ainda que o seja na novidade disso, no entrecruzamento destes planos, longe de desqualificar a história a afirma em sua potência problemática. Retirando-a de uma linearidade, de distâncias e mofos, eleva-a ao plano onde o trabalho filosófico, trabalho com o pensamento, deve situar-se e alimentar-se.

Em 75 Foucault já dizia que “uma macro e microfísica do poder permitiram, não certamente a invenção da história (...), mas a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações” (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 145). Certos modos de fazer história, atualizados, inclusive nas ciências humanas, na educação, na psicologia, na pedagogia, etc., estão ligados a determinados funcionamentos do poder, tanto uma historicidade evolutiva, quanto uma história-rememoração (das crônicas, das genealogias, dos grandes feitos).

A experiência da história é aquela dos sujeitos que nela coemergem. As noções, portanto, ligadas a uma concepção continuísta de história, cujo tempo é linear em que os momentos integrar-se-iam uns nos outros, possibilitaram o nascimento de saberes e fazeres que

pressupunham um projeto desenvolvimentista para os sujeitos aprendizes. Tempo evolutivo de um sujeito em progressão, que se orientaria para um ponto terminal de realização. A ruptura é com uma visão em que sujeitos e mundos guardam previsibilidade, identidade e uma continuidade, embutidos em uma leitura da história que permitiria anteciper o futuro ou tornar o passado fonte causal, sendo o presente seu efeito. Isso seria, por um lado objetivar os sujeitos de uma vez por todas, de outro modo, seria absolutizar a história, ou como aponta Kraemer (2011, p.301) “ontologizar a razão que, independentemente da vontade dos sujeitos, atuaria na história”.

A experiência da história como plano movente, inventivo, descontínuo, imprevisível é inseparável das ações humanas. Sustenta a abertura a outros modos de produção de subjetividades e possibilita que os sujeitos tornem-se ativos na produção da história. Possibilidade de reposicionamento e de fazer coincidir a existência com algo inesperado, que não teria encontrado ocasião de se atualizar. Essa experiência já é aquela que se efetiva no cotidiano das práticas formativas, que fissa as garantias e os projetos e permite mudança, mas que também na tentativa de seu encarceramento e padronização, vaza no que se experimenta como dificuldade de aprendizagem, como inabilidade, anormalidade, inadaptação e desvio da norma. Vaza nas forças que não se encaixam no projeto normalizador educacional.

O que leva a outro ponto, da inseparabilidade entre fazer história e fazer filosofia. Foucault quando retoma os eixos de referência que norteiam seu projeto geral de trabalho (FOUCAULT, 1984; FOUCAULT, [1983] 2010), afirmando como signo que o que procurou fazer foi uma “história do pensamento”, distanciando-se tanto de uma história das mentalidades, dos comportamentos²⁴, quanto de uma história das representações, é um modo de fazer filosofia que está afirmando. As rupturas alcançam não apenas a concepção de história, de sujeito, de poder e de verdade, sem que com isso se coloque em questão também um modo de fazer filosofia, em seu papel e significados.

Os questionamentos e rupturas com modelos de história apontam também para um reposicionamento em relação à tradição filosófica ocidental, atualizando uma via singular de

²⁴ Como quando ao referir-se a uma “história da sexualidade”, enfatizando as aspas, o propósito não era nem a reconstrução de uma história das condutas e práticas sexuais, pensando em suas formas, evolução e difusão, tampouco intentava analisar as ideias através das quais esses comportamentos foram representados (FOUCAULT, 1984). Ambos os projetos historiográficos trariam o risco da objetivação do que seja a sexualidade.

exercitar o pensamento, e por isso princípios outros de formação do que somos em nosso tempo. O modo de pensar-fazer história ancora-se em um exercício crítico do pensamento sobre si mesmo, coincidindo assim com “um exercício filosófico” (FOUCAULT, 1984, p.14).

Exercício filosófico no/do pensamento, cujo trabalho é o de empreender uma problematização sobre sua própria história, interrogando seus limites, amarras e vícios, de modo a fazer-se diferentemente. Foucault, a seu modo, enfrenta, a nosso ver, os desafios formativos interrogando o pensamento na inseparabilidade dos modos de vida. Tomar o pensamento como matéria de trabalho, é “definir as condições nas quais o ser humano “problematiza” o que ele é, e o mundo no qual ele vive” (FOUCAULT, 1984, p.14).

Tal exercício indica o ato filosófico cotidiano, presente nas tradições encontradas em Castañeda e Ogami, bem como naquelas que movem o pensamento de tantos outros autores, Maturana e Varela, como exemplos. O que reforça uma direção para os processos formativos como experiência histórico-filosófica, de realizar a operação no pensamento, inclusive como produção problematizadora de conhecimento, na ancoragem dos processos históricos que nos constituem.

Caminhamos cada vez mais para uma história do pensamento que se faz dobrando-se sobre “focos de experiência” (FOUCAULT, [1983] 2010, p.4), “se entendemos por experiência a correlação numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1984, p.10). A análise destes três elementos, como dimensões de uma experiência, atravessam todo o trabalho foucaultiano, ainda que um ou outro destes eixos ganhe maior densidade a depender dos problemas a que se debruçava: experiência da loucura, da doença, da criminalidade, experiência da sexualidade, etc.

Mas, como esse modo de fazer-pensar auxiliaria a experiência formativa, também no encontro com a educação? Há um legado educacional, também efeito de percursos históricos, que ancorado em medidas transcendentais, protocolos e prescrições a cumprir, amputa tanto a educação de sua história de constituição, tecida de lutas, quanto da experiência que aqueles nela envolvidos fazem de si mesmos. Debruçar-se sobre a educação como foco de experiências é reencantar seu aspecto construído, acessando suas margens inaprisionáveis de lutas por outros modos de organização do trabalho, do tempo, da feitura do encontro e da afirmação da autonomia. É também recolocar-se em uma operação nas relações não

moralizante, piedosa e tuteladora, abrindo efetivamente condições formativas para os sujeitos assumirem os caminhos de construção de suas vidas.

Este trabalho do pensamento inseparável da história, desnaturaliza-o ao situar o que se pensa e o que se é a partir de sua gênese, das condições de surgimento e derivação. Faz-se como um *ethos*, atitude histórico-crítica, que, como aponta Rodrigues (1998) evidencia o projeto de constituição de uma “ontologia histórica de nós mesmos”. Trabalhar na experiência ontológica é poder se perguntar como e até onde é possível pensar de outro modo e, assim também, viver de outro modo. “(...) é a questão do presente, é a questão da atualidade, é a questão de: o que acontece hoje? O que acontece agora?” (FOUCAULT, [1983] 2010, p.12).

A atitude histórico-crítica é essa operação avizinhada do *ver* e do acontecimentalizar, que já vínhamos apontando, que fratura de forma crítica o presente, provocando crises e abalos em formas de pensar e sentir muito cativas e automatizadas. Contudo “(...) só se critica, ou se fratura, contingenciando o presente mediante a construção de uma história rigorosa do precário e do frágil” (RODRIGUES, 1998, p. 5). O precário e o frágil podem não ser os restos negados por uma história bem feita e bem contada. Podem ser expressão do contingente, do acidental, do que não cabe nas métricas, e que constitui nossa força na presença da transformação. O que se reabilita nesse *ethos* histórico-crítico é ainda a noção de filosofia como *ascese*, como trabalho vivo, permanentemente cultivado.

Reforçamos a importância dessa noção de trabalho, de um trabalho crítico-filosófico, definido, a princípio, na relação com o leitor, “Trabalho, o que é suscetível de introduzir uma diferença significativa no campo do saber, ao preço de um certo custo para o leitor e com a eventual recompensa de um certo prazer, isto é, um acesso a outra figura da verdade” (FOUCAULT, [1983] 2011, p.251).

Delineiam-se as questões que atravessam com mais ênfase os últimos estudos foucaultianos, na questão da ética naquilo que a constitui enquanto problemática, a relação dos indivíduos consigo mesmos, a partir de um trabalho, cujo efeito é “uma diferença significativa”. Trabalho de singularização na relação do sujeito com a verdade, em um modo de governo, cujo ponto onde incide a possibilidade de resistência é na relação de si para consigo (FOUCAULT, [1982] 2006), neste trabalhar, cujo efeito é a não sujeição a uma verdade transcendente. Ao contrário da direção na hegemonia da tradição filosófica onde a verdade é buscada no interior do conhecimento, tendo como seu fundamento um sujeito dado, outra

imagem da verdade é então colhida como efeito do trabalho sobre si, realizado na aliança com a história (PORTOCARRERO, 2006), e atualizado no presente.

O trabalho, neste sentido do cultivo, cria condições de diferenciação no ser do sujeito e nos mundos nascidos no mesmo movimento. No entanto, esse labor dirigido à nossa constituição e modificação tem seu assento numa exterioridade, que é o plano das relações de forças e dos arranjos produzidos nos confrontos, embates e luta entre estas (DELEUZE, 2005). O trabalho é exatamente o de acolher e acompanhar os processos que constituem a história como plano móvel, marcado pela provisoriedade das forças em luta, que desafiam interioridades com pretensão à permanência.

Encontramos aqui pistas para o que possa ser a matéria dos processos formativos: a laboriosa constituição de uma atitude histórico-crítica que, na medida de sua formação, habilite aos sujeitos a se habilitarem na ingerência de seus processos de vida; complexidade que ainda precisaremos acompanhar.

“Serás menos dependente do amanhã se te lançares ao presente”²⁵.

Perspectivando a formação de uma atitude em relação ao presente, acompanhamos algumas linhas de problematização, que movimentaram o pensamento foucaultiano, e que em seu encontro auxiliam a pensar as experiências de formação. Apontamos dentre tais linhas aquelas da inquietude com o presente, que implicariam a filosofia ocidental na operação de diagnosticar os modos de experimentação do próprio pensamento, na constituição de formas de ação e subjetivação singulares.

No inverno de 83, na ambiência do Collège de France, em duas salas apinhadas de alunos, pesquisadores, professores, curiosos, Foucault abre caminho, senta-se, desvencilha-se dos gravadores, posiciona-se, agradece, e após retomar seu projeto mais geral de trabalho, situando a ele mesmo e à numerosa assistência, inicia o curso. A introdução neste janeiro chega por um texto “emblemático”, capaz de reunir e encorpar muitas das questões que ganham direção em seu projeto, tendo como signo expressivo a questão do presente, da atualidade. É um Foucault em sua maturidade, e nisso não falamos de melhora ou evolução,

²⁵ Orientação de Sêneca à Lucílio, no acompanhamento do cuidado que este último realizava sobre si (*Da economia do tempo* in Sêneca, 2010).

não se trata de desenvolvimento, mas do trabalho em um olhar de costura, como os praticantes de si gregos ao se passarem em revista no findar de um dia. Olhar de quem (in)tenta passar um fio, sutil, na produção de uma vida, percorrendo-o (se), seguindo-o (se), ultrapassa-o (se). Trabalha.

O “emblemático”, de introdução, possibilita muitas vias. Foucault vai atrás de um fio, aspirando fazer coincidir o modo como fala com o que o próprio texto também diz. Esta condução é uma pergunta da atualidade de Kant, pela qual se interessa não somente ele, como muitos de sua época: *Was ist Aufklärung?* (O que é o esclarecimento?), que ganha como resposta status de texto, em 1784, *Qu'est-ce que lês lumières*, na publicação na *Berlinische Manotsschrift*, um jornal de Berlim, onde teria escrito também outros trabalhos. Neste texto menor²⁶ (KASTRUP, 1999), o problema que aborda Kant diferencia-se daquele de suas três grandes obras críticas (conhecimento, ética e estética). Trata-se, exatamente, **da problemática do envolvimento do filósofo com seu presente**, com seu próprio tempo.

Oportunidade de encontro entre um Kant e um Foucault, que ainda que experimentem diferenças-efeito do tempo que forja a singularidade de seus pensamentos, encontram-se na abertura a problemas determinados por um presente atual. Oportunidade ainda de vislumbrar uma prática que se dobra sobre si, no presente de sua efetuação.

Acompanhemos no olhar de Foucault sob Kant, a importância deste texto, que, nas luzes do final do séc. XVIII traduz-se como uma mudança, surgindo como singularidade em meio a outras reflexões. Não somente debruça-se sobre um problema colocado por seu presente histórico, situado, mas faz do presente problematização, acontecimento, instaurando “um novo tipo de questão no campo da reflexão filosófica” (FOUCAULT, [1983] 2010, p.12).

Historicamente, Kant é herdeiro de sua época, tendo em seu pensamento a marca do evento-Iluminismo. Lembremos que em seu auge o Iluminismo afirmará a fé no progresso e a centralidade de um homem que pode estabelecer um domínio sobre as coisas, através de uma confiança otimista na razão (TEMPLE, 2009). No entanto, a reflexão que Kant promove na publicação do artigo de 1784 e na sua continuidade em outro de 1798, não é sobre um Iluminismo ingênuo e generalizante. Ao contrário, e essa é uma novidade, debruça-se também

²⁶ Pensamos que a referência ao “*Was ist Aufklärung?*”, de Kant, apontado por Kastrup (1999, p.28), como um “texto menor”, ressalta a singularidade deste texto tanto dentro de um kantismo, que se revela diferente do conhecido em outras obras, quanto no que toca a história da filosofia moderna, trazendo questões que possibilitam tensionar e afirmar um ponto de abertura, onde a filosofia é levada a debruçar-se sobre seu próprio tempo, contribuindo também para sua transformação.

em um foco de experiência, ao modo de Foucault, no ensejo de uma pergunta, “O que é essa *Aufklärung* da qual fazemos parte?” (FOUCAULT, [1984] 2011b, p.262).

Questão que reverbera hoje e é ainda pensá-la que pode movimentar outra questão em nossos dias: “O que é a filosofia moderna?” (FOUCAULT, [1984] 2008, p.333). Como se realiza hoje em nós a experiência do pensamento? Pergunta a que Foucault não se cansa de tentar recolocar, na conexão com práticas do dia-a-dia, tornando-as matéria desse reposicionamento.

O motor destas problematizações parecem encontrar caminhos comuns. Se nos permitirmos uma digressão encontraremos Foucault ([1978] 2011) em maio de 1978, em conferência à Sociedade Francesa de Filosofia, tocando de forma muito clara, ao menos cinco anos antes, em pontos que aborda também nesta primeira aula de 83. Em 78, desafiadoramente, coloca a questão “*O que é a crítica?*”, levando-nos a avaliar que teria havido nos sécs. XV-XVI certas maneiras de pensar, dizer e agir, certas relações com o que existe, com o que se sabe e se faz, com a sociedade e a cultura, que se poderia chamar de uma atitude crítica, uma atitude muito específica da civilização moderna, como instrumento de intervenção.

A história dessa atitude crítica Foucault ([1978] 2011) fará atrelando-a exatamente a uma história das artes de governar, em que anteriormente aos sécs. XV-XVI, já se fazia a partir da pastoral cristã, em que cada indivíduo devia ser governado e se deixar governar, devia ser conduzido à salvação por alguém numa relação de obediência. Esses séculos, para Foucault, expressam, no entanto, um deslocamento do que antes se dava no foco religioso, laicizando-se.

Nestes séculos, uma explosão das artes de governar²⁷ os homens alcançam a sociedade de modo geral operando em domínios variados: “como governar as crianças, como governar os pobres e os mendigos, como governar uma família, uma casa, como governar os exércitos, como governar os diferentes grupos, as cidades, os Estados, como governar seu próprio corpo, como governar seu próprio espírito” (FOUCAULT, [1978] 2011, p.3). Questões que impulsionarão a construção de uma arte política, econômica e ainda citamos àquelas ligadas à pedagogia e à educação.

Os séculos seguintes não pararam de desdobrar tais artes em seus processos de governamentalidade correlatos. Atualmente, não por acaso, acompanhamos a produção de

²⁷ Foucault detalhará ainda a questão das artes de governar a partir do tema da governamentalidade nos cursos de 77-78 *Segurança, território e população* e 78-79 *Nascimento da biopolítica*.

sofrimento diante das experiências escolares em nosso século, quando as artes que regiam uma escola, uma sala de aula, parecem caducar. Em atividades realizadas no PFIST/UFES (Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho), com professores de um dos municípios da Grande Vitória/ES, educadores compartilham indignações e dificuldades com salas de aula de difícil domínio e experiências de violência. Questões sofríveis e pertinentes. As análises das artes históricas de governar, no entanto, possibilitam avaliar que a busca por mais governo como experiência de controle, a sofreguidão por técnicas “solucionadoras”, mostra-se equivocada, quando se faz importante, na verdade, visibilizar a não naturalidade dessas artes de governar e seus efeitos, até para que possamos produzir algumas saídas.

Porém, se o “como governar?” torna-se uma das questões fundamentais entre os séc. XV e XVI, como consequência, outra questão resistente a esta se coloca: “como não ser governado?”²⁸, persistente também em nossos dias. Foucault dirá então que,

em face, ou como contra-partida, ou antes como parceiro e adversário ao mesmo tempo das artes de governar, como maneira de suspeitar dele, de o recusar, de o limitar, de lhe encontrar uma justa medida, de o transformar, de procurar escapar a essas artes de governar ou, em todo caso, deslocá-lo (...) teria tido qualquer coisa nascida na Europa nesse momento (...), e que eu chamaria simplesmente arte de não ser governado ou ainda arte de não ser governado assim e a esse preço (FOUCAULT, [1978] 2011, p.3-4).

Como contrapartida aos processos de governamentalização, característicos das sociedades do Ocidente europeu no séc. XVI opera-se a questão “Como não ser governado?”. Não se trata de que não se queira algum governo ou não ser absolutamente governado. Nessa inquietude crítica que caminha com diferentes artes de governar, instala-se como questão perpétua: “como não ser governado *assim*, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles” (FOUCAULT, [1978] 2011, p.3). É neste ponto que se aciona uma reflexão crítica.

²⁸ Foucault ([1978] 2011) proporrá como pontos de ancoragem dessa atitude crítica, perfazendo sua história, primeiramente, toda a crítica que se fez em relação à Escritura, em um tempo onde o governo dos homens era essencialmente uma prática religiosa ligada à Igreja. Não querer ser governado assim, ou de certa forma, ampara-se em uma outra relação com a Escritura, questionando seu status de verdade a-temporal. “Digamos que a crítica é historicamente bíblica” (FOUCAULT, [1978] 2011, p. 4). Em segundo lugar, em relação ao próprio governo e a obediência que exige. Aqui a crítica, já no séc. XVI, não se faz relativamente à existência ou não das leis, mas de opor ao governo direitos universais e imprescritíveis, aos quais também o monarca, o pai, o professor, deverão se submeter. Aqui se pergunta sobre os limites do direito de governar, sendo a crítica essencialmente jurídica. Por último, “não querer ser governado”, como atitude crítica, é não aceitar o que uma autoridade diz ser verdadeiro, simplesmente, porque o diz. É o “problema da certeza em face da autoridade” (idem, p.5). Assim, Foucault articula mais e mais os jogos entre governamentalização e crítica na história da cultura ocidental.

O que teria surgido, portanto, seria uma atitude moral e política, maneira de pensar, que definiria a experiência da crítica como “arte de não ser de tal forma governado” (FOUCAULT, [1978] 2011, p.4). O foco da crítica se faria sob o feixe de relações que amarram verdade, poder e sujeito, permitindo a estes a interrogação de discursos de verdade e seus efeitos de poder.

Uma possível definição do que seja a crítica, ao ver de Foucault, aparece também, de maneira próxima, ao modo como Kant define, não propriamente a crítica, mas o que seja a *Aufklärung*, pensando ainda que Kant é colhido pelas questões abertas a partir do séc. XV-XVI, e que continuam pertinentes nos séculos seguintes. “*O que é a crítica?*”, articular-se-ia ao “*Was ist Aufklärung?*”, no sentido de fazer “o pensamento se questionar sobre o que pode pensar – e como pode, efetivamente, fazê-lo” (BRITTO, 2007, p.6). Desdobramentos cujo motor é a urgência de um presente que se avulta em vias subjugadoras, que forçam esse exercício.

Retornando ao detalhamento do curso de 83, a fim de acessar as linhas de composição acionadas por Kant, ao ver de Foucault, sobre estas questões, Kant toma um acontecimento, que melhor se delineia em seu texto de 1798. Se em 1784, coloca-se a ele uma determinada pergunta a qual tenta responder, Foucault aponta que quatorze anos depois, a questão ainda reverbera e ele tentará novamente colocá-la a propósito de outro acontecimento, o da Revolução.

Na Revolução Francesa, Kant busca, sob a análise foucaultiana, um modo de acessar e isolar, no interior da história, o que este portaria de sinal de uma disposição moral da humanidade, sinal do surgimento de uma singularidade possível que afirme a *Aufklärung* como acontecimento, indicador na história da presença e do não esquecimento dessa disposição. Não se trataria de uma herança intacta, preservação dos restos da revolução ou de torná-la modelo. O que se deve guardar como algo que deve ser pensado é “a questão mesma do acontecimento e de seu sentido” (FOUCAULT, [1984] 2011a). Nesse ponto, retornamos ao questionamento de uma “filosofia da história”, uma “história dos comportamentos” que prende o acontecimento a um recorte temporal, enquadrando o presente entre passado e futuro. A irrupção de um acontecimento atualiza uma experiência de problematização, desatualização do presente, forçando repensar o passado e interferindo nos modos como devimos.

Esse sinal-acontecimento, portanto, não estaria nos elevados gestos ou feitos importantes dos homens, nos antigos ou arrojados edifícios, que para Kant, magicamente desapareceriam, tampouco na própria revolução em si mesma. Não é, portanto, na balbúrdia dos grandes acontecimentos que este sinal deve ser buscado, mas na invisibilidade de outros, no frêmito e no ínfimo.

Só podemos fazer a análise de nosso próprio presente nesses valores significativos se nos dedicarmos a uma cifração que permitirá dar àquilo que, aparentemente é sem significação e valor a significação e o valor importante que buscamos (FOUCAULT, [1984] 2011b, p.264).

Aqui, novo modo de “pegar” o presente, pelo que parece precário e frágil, contingente, e que delineia as pistas no kantismo, de possibilidades quanto a outro modo de filosofar ao tornar a história matéria da filosofia.

O que, portanto, ao ver de Kant, constituiria esse sinal singular, mas invisibilizado no acontecimento-revolução seria um entusiasmo, uma simpatia, de tantos que não tendo se visto como atores principais da revolução, que mal tendo se aproximado do fervilhamento dos debates e confrontos, que não tomando partido e não se constituindo como os agentes ativos, no entanto assistiram e na consistência desse tipo de participação experimentaram uma disposição. Esta os conduziria, em efeito, como povo a se darem a Constituição política que melhor lhes conviesse e não a que lhes seria imposta por outrem e ainda conforme ao direito e à moral de uma constituição política tal que evitasse toda guerra ofensiva. Isto traduziria a importância do processo da *Aufklärung*: afirmação da experiência de autonomia.

No estrondo da Revolução, busca-se sinais do “ronco surdo da batalha”²⁹, que parecem apontar um desejo de mudança germinal, algo tão tímido e frágil, que quase imperceptível. Como índice de um plano de forças movente, cuja potência forja um acontecimento, abrindo brechas na ilusória realidade estável e permanente, dá a ver uma insistência, para além da obediência.

A novidade no modo de tocar nessas questões, inclusive, de diagnosticá-las, fazendo-as surgir, parece evidenciar inicialmente uma outra relação com o presente. Nas franjas do acontecimento, buscando por e construindo seus sinais, tratava-se não de incrementar o discurso filosófico, que na *Aufklärung*, via-se acercado de novas perguntas, ou de construir

²⁹ Expressão usada por Foucault ([1975] 1987) nas últimas frases do *Vigiar e punir*, afirmando o que se insinua como processo de resistência ao que subjuga e desvitaliza o viver.

novos universalismos a propósito de tal evento, mas de definir o que seria esse presente ao qual se pertence (FOUCAULT, [1983] 2010), em suas experiências de formação. Ainda, em fazendo, aquele que pergunta e problematiza, ele próprio parte disso, qual papel ele tem a desempenhar, constituindo-se ao mesmo tempo elemento e ator, ao fazer de sua vida a prova de seu pensar.

No entanto, teria havido na reflexão filosófica, apesar de Kant, referências outras ao presente como situação histórica determinada, incluindo-se aí Descartes e Leibniz (FOUCAULT, [1983] 2010). O texto de Kant, nas suas duas escritas, não é propriamente inaugural, mas parece haver algo que o torna diferencial. Há nele uma inflexão. A tradição filosófica que ora se visibiliza a partir das brechas no kantismo, torna a filosofia, como exercício do pensamento,

superfície de emergência de sua própria atualidade discursiva, atualidade que ela interroga como acontecimento (...), do qual ela tem de dizer o sentido, o valor, a singularidade filosóficos, e no qual ela tem de encontrar ao mesmo tempo sua própria razão de ser e o fundamento do que ela diz. E com isso, vê-se que (...) o filósofo, ao fazer seu discurso filosófico, não pode evitar de colocar a questão de seu pertencimento a esse presente (FOUCAULT, [1983] 2010, p.14).

De outro modo, outra relação com o presente alcança a prática filosófica, ao interrogar-se não a respeito da fidelização a uma doutrina, linha teórica ou certo conjunto de saberes, mas ao pertencimento a um nós, como sua atualidade. Exercício do pensamento como uma atitude crítica na articulação com a história. Desnaturalizar o pensar-agir, dessubstancializando o sujeito de uma individualidade entre parênteses, analisando o que se é a partir de seu presente, o que pode também reenviar uma política da verdade atemporalizada a suas condições e nexos históricos de produção.

A filosofia articulava-se menos a uma construção teórica, reduto de filósofos, que a um método de formação, como uma atitude concreta, nova maneira de *ver* o mundo em um esforço de transformação (PORTOCARRERO, 2006). Em 1967, Foucault em entrevista empreendia já esse esforço de reposicionamento e desnaturalização da filosofia como especulação autônoma sobre o mundo ou sobre os sujeitos, afirmando no séc.XX a presença desta na matemática, na linguística, na psicanálise, como ato filosófico que abriria vias de transformação. “Pode-se dizer que, no século XX, qualquer homem que descobre ou que inventa, qualquer homem que muda alguma coisa no mundo, o conhecimento ou a vida dos homens, é, de alguma forma, um filósofo” (FOUCAULT, [1967] 2008, p.57).

Antevê-se um modo de fazer-filosofia que, mais tarde no final da década de 70, tanto nas linhas extraídas por Foucault em Kant, quanto nos estudos da Antiguidade, da filosofia como prática de espiritualidade (FOUCAULT, [1982] 2006), alargará cada vez mais os sentidos da prática filosófica como uma ontologia do presente. Para nós, o ponto importante é a experiência possível, como ato filosófico disponível a todos, de olhar-se e visibilizar-se no presente da construção de nossos mundos, voltando-se para estes processos que nos formam ao sentir-se deles participante e nessa medida neles encontrar um caminho de produção de si.

No exercício filosófico como discurso movido pelo pertencimento à sua atualidade, partilha-se do presente com um olhar novo, como portador de uma raridade incomparável, como nos sinais de Kant, impossível de ser medido de fora, no contraste a outras épocas e na comparação com outros acontecimentos. Há que buscar raridade em sua própria atualidade. Divisamos, assim, uma filosofia contagiada, como problematização de seu tempo. Aspiração foucaultiana, deleuziana, bergsoniana, e de tantos outros...

Nessa tradição, que se anuncia, entendemos que essa reflexão pode se abrir a muitos outros modos de operação do pensamento, em suas modulações pedagógicas, psicológicas, médicas, historiográficas, na possibilidade ou necessidade de interrogar-se sobre sua posição eugênica quanto à sua atualidade, reposicionando-se como discurso arraigado no tempo, na sujidade das práticas. Perguntar-se, pois, sobre sua participação e direção na produção de determinados problemas, na constituição de determinados sujeitos e objetos. A reflexão filosófica do presente pode mover-se em outros campos, promovendo uma dobra interventiva também nestes.

Há nas pistas encontradas pelo “pesquisador” Foucault, na reflexão kantiana, alguns elementos importantes: a questão do presente, que é de outro modo, a questão de como nos constituímos como sujeitos a partir de determinados mundos coemergentes e ainda o modo como empreendemos sobre esse surgimento conjunto um olhar crítico.

Sapere aude!

Há, ainda, outro elemento, que gostaríamos de acrescentar na leitura de Kant por Foucault. Lembremos o compromisso foucaultiano, “esse texto (...) tem relação com aquilo de que falo, e ao mesmo tempo eu gostaria que a maneira como falo dele tenha certa relação com ele”

(FOUCAULT, [1983] 2010, p.8). Na inseparabilidade entre pensar e fazer outro fio surge no tracejo. Sendo o momento presente, nas especulações filosóficas que marcariam o séc. XVIII, designado, de modo geral, na comparatividade com outras épocas, objetivado em algum tipo de rotulagem, Kant, no entanto, nessa reflexão, parece retirá-lo de uma função cronológica, fortalecendo-o em sua preciosidade. Afirma-o como saída, “ausgang”, (FOUCAULT, [1983] 2010), movimento de desprendimento do homem de seu estado de menoridade, de uma incapacidade de fazer uso de seu entendimento, de sua razão, sem a direção de outrem.

Este estado de menoridade se distinguiria de uma impotência ou condição natural no homem, bem como da privação do exercício legítimo de seus direitos. Afirma-se, no entanto, como atitude de dependência, de delegar a outros a direção de seus modos de pensar-agir. Pode-se dizer que é ainda a questão do governo que está posta. Três exemplos, muito atuais, saltam: do livro, do diretor de consciência e do médico. Foucault os articula, assentando a menoridade como a maneira como o indivíduo faz essas autoridades agirem **em relação** a si,

na maneira como o indivíduo substitui seu entendimento pelo livro que ele faz funcionar no lugar do seu próprio entendimento. É a maneira como, fazendo sua própria consciência moral funcionar, ele a substitui pela consciência moral de um director de consciência que lhe diz o que deve fazer. E é enfim uma certa maneira de se servir de seu saber próprio acerca da sua própria vida, uma maneira tal que ele substitui o que pode saber, decidir ou prever da sua vida pelo saber que um médico dela possa ter” (FOUCAULT, [1983] 2010, p.29-30).

Problema desconcertante e atual em relação à ingerência nos processos de subjetivação; no que toca à dependência, nos problemas da sujeição por outrem acerca de si. Seu aspecto naturalizado solicita trabalho de deslocamento.

“Que expectativas há sobre este processo?”, “O que se espera?”, “O que interessa?”. Questões de encontros primeiros no dispositivo grupal, como de inícios de semestre de aulas, quando teimamos em abrir as ementas, negociá-las, buscando participação, inclusão, algum risco, alguma sintonia, algum comum que ancore este estar-junto. Alguém apressa-se a dizer que eram muitas coisas. Os encontros grupais poderiam minimizar a distância instaurada pela chegada dos estágios e o findar para muitos das disciplinas. “Que saudade da turma!”. “O que estarão fazendo?”, “o que estão achando da experiência dos estágios?”, “Como estão

encarando este final?”, afinal “a formação é fazer amizade”, com gente, claro, mas também com certos processos nem sempre tão convidativos: processos de transformação, tão invasivos, por vezes, como um amigo também pode ser. “O curso não é linear, um monte de coisas diferentes e ao mesmo tempo”. Ir embora, romper, mudar de curso... não apenas uma vez e nem somente uma pessoa parece ter vivido como dificuldade a descostura de si dos/nos processos formativos. “No quê acreditar?”, “Sentia que perdia minha identidade, sem ter ainda outra para pôr no lugar”. Partilha que exhibe a identidade como instalação forânea, teto frágil e impermanente; faz saltar uma abertura inventiva, nomeação ainda precária do que somos, mas que permite acessar esse estranhamento provocado como efeito-formação: estar entre, onde não se é mais e não se é ainda.

Outros se achegam, buscando jeito de se colocar, de arrumar o que se sente confusamente a propósito dessa amizade com os processos formativos, desse “desfalecer”, desse surgir na formação. Não há uníssono: “em toda minha vida, esse tempo de cinco anos, fez muita diferença”. Provocou diferença, construiu diferente, afirmou diferença, possibilitou diferenciação. Outros ainda se aproximam, incomodando-se, “quero falar dessa ‘desova’, deste fim”. Freud aparece, dando o ar de sua graça vienense, convocado como amigo, de sua boca: luto e melancolia. Neste fim da graduação, ou diante da experiência de finitude imanentemente presente como criação, perguntamos como um saber pode oferecer auxílio. Quais equipagens, patrimônio de um curso e de uma vida, podem vir em socorro. Como fazê-los operar. Ensaio de reabilitação de ferramentas e percursos a fim de pensar o presente... Ensaio de acionar recursos que auxiliem a assumir “nas mãos” o que se passa; a não se retirar deixando sentidos pré-fabricados na direção.

A lembrança dos pacientes reverbera questão. Eles me têm tanta confiança, mas “eu não sei nada”. Luta entre posições do olhar. Daqui da onde olho: “eu não sei nada”. Tentativa de reposicionamento, de outra direção de mirada. Mas, algo produzira aposta mútua, algo funcionara e tornara-se possível neste encontro coemergente. Medo..., medo de não conseguir trabalho, de “estar formada”, mas “não conseguir tocar a vida”. Desconfiança sobre si, de não conseguir viver no “mundo lá fora”, tão diferente “deste mundo aqui”. O sujeito, entre efeitos identitários e saídas dos mesmos, balança-se em direção ao passado e ao futuro, teme, desmancha-se, (re)força-se. Outras forças também se movimentam, há um exercício em curso, trabalhar na articulação pensar-viver. “Conseguir tocar a vida”, receio/desejo compartilhado. Gérmen de ingerências em ensaio, movimentos de autonomia em curso, interrompidos, ora

confundidos pelo vislumbre de modelos. “...tocar a vida”, no entanto ela nos toca, nos move. Paradoxo. Tocar a vida enquanto ela nos move. Ser ator e elemento. Governar e ao mesmo tempo deixar-se tocar. Governar, mas não controlar.

Forças em luta... As paisagens parecem mudar, a turma, os pacientes, o mercado, a profissão, aqui e lá, mas um fio vivo, inquietante, por elas passa e nelas persiste, entre sentir-se fracassado, sujeitado, dependente, governado e estranhar, perguntar, intervir, trabalhar, governar...

Imiscuídos, pensamentos sobre a universidade, sobre alunos de outros cursos saídos da formatura com garantias de trabalho, sobre se se fez uma boa escolha, diante dos dados, dos prognósticos do mercado, da complexidade ou não das tarefas, numa vida mais tranquila ou mais “sabida”, previsível. Pensamentos sobre, de lamento, dúvida, arrependimento, insegurança, e meio a estes, uma atitude crítica insistente se ensaia, no ato filosófico cotidiano, na reflexão do que se está a dizer, a fazer, acordando dos próprios pensamentos, estranhando-os, inquirindo as causalidades, habilitando “uma vida” experimentada mais ampla, debruçando sobre si, desejando fazer-se de outro modo.

Se há medo e aprisionamento em verdades que sustentam uma realidade substancializada, há, de outro modo, tensão e uma desconfiança do destino já selado, do olhar de predestinação. Há potente saber, efeito de processos de formação. Há sinais indicadores do quê não se deve abrir mão, do quê não se pode desconfiar. Há possibilidade de encontrar alegria no que se fez de si. Há índices da expansão da potência no encontro com o outro. Há esforço em *ver*, em abrir, em descoser a trama do inelutável, há exercício de si na operação de não ser formado, simplesmente, mas de formar-se com alguma ingerência no processo. Há luta, e nela respiro..., alegrias, encontros, parcerias, partilhas, amizades, descansos, abraços, mudanças, apostas no presente.

Sapere aude! É o imperativo, o desafio lançado ao próprio homem, no esbravejo kantiano. Tenha a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento. Todos os homens são capazes disso, de se constituírem como seus próprios guias. Imperativo ético presente também no esforço dos participantes do dispositivo em aceitarem o convite a um trabalho sobre si e com persistência renovarem o estranhamento em relação à naturalidade do que pensavam-sentiam.

Em Foucault articulava-se cada vez mais *Aufklärung* e crítica. Tratava-se uma vez mais de constituir uma atitude, de saída de uma dependência, que não é natural, de um aprisionamento ao qual, por vezes, ignora-se e, de uma relação de subordinação a verdades desconexas em relação à singularidade do viver.

O apelo kantiano é à coragem de sair de um estado de subjugação. Podemos pensar que o sinal-acontecimento encontrado por Kant no entusiasmo à revolução apontaria para um anseio, que é este que estaria na formação de um *ethos* crítico, anseio por autonomia. A saída, alardeada por Kant, é aproximada por Foucault do que se vê aparecer no ocidente a partir dos acontecimentos dos sécs. XV-XVI, e que se constitui como atitude crítica ao modo como somos governados.

Neste ponto, a crítica pode encontrar outros caminhos, não apenas àquele de um projeto crítico do conhecimento, que também encontra raízes em Kant, sobre o qual Foucault, inclusive, evitará delongar-se, e sim a crítica como coragem de pensar, “arte da inservidão voluntária”, “indocilidade refletida” (FOUCAULT, [1978] 2011, p.5). O ponto de encontro nessa atitude crítica parece ser desassujeitar-se de uma política da verdade imposta, de modo a assumirmos a constituição de nós mesmos e do mundo.

Vê-se por que Foucault encontraria nesse texto as vias possíveis de introduzir as problemáticas a que gostaria de se dedicar no curso daquele ano, *O governo de si e dos outros*. Kant toma a *Aufklärung* como questão importante posta por sua atualidade, cujos sinais permitiriam um diagnóstico do presente e a construção de saídas para esse nós que constituía o que eles teriam sido naquele momento. Foucault, de modo próximo, incluindo-se nessa faceta kantiana, agenciado e comprometido com sua atualidade, tomará a questão da governamentalidade como assento de sua genealogia crítica.

A governamentalidade como ferramenta de pesquisa, permite diagnosticar um campo estratégico de relações de poder-saber na produção de dispositivos disciplinares e de controle: modos de reger a vida por dentro e, ao mesmo tempo, dela desindexados; verticalizados e hierarquizados, subordinam os sentidos ao pré-fabricado, domesticando o pensamento, as aspirações, ao constituírem operações subjetivadoras na direção da dependência e da letargia, conjuntamente a mundos herméticos, aprisionantes em suas lógicas.

O presente da direção mortificadora dessas artes de governar é substancializado, colmatado às 24 horas do relógio, à divisão dos dias e à contagem dos anos, a uma experiência surda e árida, efeito do esvaziamento de sua preciosidade, que é esse nós do qual fazemos parte, essa ontologia formadora de nós mesmos. Esgotado evadimos para mundos fantasiosos, passado e futuro, onde a pré-fabricação continua, agora imaginária, mas nem por isso menos construtora de realidades, gastando os afetos em seus usos tristes. Na fadiga, temos dificuldades de experimentarmos no presente sua presença viva, nossa atualidade, e sustentarmos atenção e cuidado nisso, tomando por excelência a esse nós como matéria de um trabalho, cujo retorno não é apartado de nós, como a moeda mensal inequivalente, mas de um prazer, como lembra Foucault, de uma diferença em nós.

Tais modos de vida tão sufocantes quanto às possibilidades de nos reinventarmos cotidianamente, atravessa experiências formativas na educação, conforme aponta Larrosa (2010) prescrevendo desenvolvimentos e possíveis metas de chegada, em um modelo normativo de realização. Funda projetos quanto a tornarmos-nos plenamente humanos, quando é a humanidade, enquanto produção que pode ser posta em questão. Além do atrelamento da formação ao projeto da qualificação, cujos valores apontam para a assunção de um mandato social capaz de continuar a movimentar uma certa construção de mundo. São a certos modos de sermos governados, nas várias performances do viver, que estamos atrelados. Governados não por outros, especificamente, ainda que assim também o seja, mas por outrem, por lógicas de pensamento e ação sutis, condicionantes, interiorizadas, forjando-nos como atualizadores destes processos de controle, ao acreditar neles encontrar nossa segurança e alegria. Difíceis de desarmar, requisitando por isso o exercício crítico, laborioso, na direção de uma desaprendizagem dessas amarras insuspeitadas.

Talvez, por isso, em Foucault a questão da governamentalidade ganhará certa centralidade nos últimos escritos, costurando inúmeras linhas extraídas por ele, articulando política-ética-poder-história-filosofia-verdade-subjetividade. Nessa articulação acompanhamos uma modulação, dentre tantas no percurso de seu pensamento, que marca, mais propriamente alguns dos anos anteriores à sua morte em 84, quando investigava estratégias de governo não somente de outrem sobre outros, mas na curvatura de si. Práticas divisadas no estudo de gregos e romanos, com assento na presença de seu presente e o cultivo da formação de si na relação com os outros.

Foucault, no modo como atualiza a filosofia kantiana também a esgarça, esburacando seus limites, que se apresentam em Kant nas fronteiras erigidas pelo próprio conhecimento, impostas pelos limites intransponíveis da razão humana apriorística³⁰. O limite no pensamento foucaultiano é transgressão necessária, rompimento com condicionamentos e hábitos de pensamento e o questionamento de verdades transcendentais (VALEIRÃO; OLIVEIRA, 2010).

Linhas em nós, forças vivas

Nestas aproximações e rompimentos acompanhamos o término da aula de 5 de janeiro de 83, quando Foucault então divisa a presença na filosofia moderna de duas tradições filosóficas, duas tradições críticas, encontradas ainda no próprio kantismo, como duas linhas divergentes, presentes neste pensamento, e que continuarão a ser desenvolvidas pelo pensamento crítico pós-kantiano. Duas tradições, que como sugere Kastrup (1999), mais que fazer-se em Kant como um ponto inaugural, mostra-se como ponto de bifurcação, que retira a história da filosofia, história de um modo de exercer o pensamento, de um determinismo histórico, de uma homogeneidade, podendo abrir-se ao dissenso. A primeira, segundo Foucault, da analítica da verdade, que se concentra nas condições em que um conhecimento verdadeiro é possível. Mais propriamente, faz da filosofia uma teoria do conhecimento. A segunda, da ontologia do presente ou de nós mesmos, na qual Foucault parece vincular-se, que tem como preocupação nossa atualidade e qual o campo das experiências possíveis, ponto de fraturas e transformação no presente, tornando a filosofia um pensamento vivo, inseparável de um modo de ação.

As perguntas, por isso, serão outras: não aquelas relacionadas à quais condições dariam ensejo ao conhecimento verdadeiro, quais procedimentos a serem empregados, forçando a filosofia

³⁰ Foucault reitera na conferência de 1978 que não pretende mostrar, como também não o faz no curso de 1983, a oposição que haveria em Kant “entre a análise da *Aufklärung* e o projeto crítico”, quando a *Aufklärung*, como essa atitude-crítica no pensamento encontra seus limites. O que quer dizer que lhe interessa valorizar em Kant os sinais dessa atitude inovadora, em detrimento do que já é conhecido, presente no pensamento kantiano como o que também possibilitará outros caminhos à história da filosofia ocidental moderna. Foucault diz que seria fácil mostrar que esta verdadeira coragem de saber invocada por Kant consiste em reconhecer os limites do conhecimento, além disso a autonomia para Kant, não estaria exatamente oposta à obediência aos soberanos. Conclui, portanto: “Mas disso não fica menos que Kant fixou para a crítica em seu empreendimento de desassujeitamento em relação ao jogo do poder e da verdade, como tarefa primordial, como prolegômeno a toda *Aufklärung* presente e futuro, de conhecer o conhecimento” (FOUCAULT, [1978] 2011, p.7). Foucault reitera o mérito kantiano.

na direção de um pensamento científico. A referência metodológica nessa linha encontra-se em Auguste Comte nas preocupações em discutir e estabelecer as condições do conhecimento verdadeiro na relação direta com o conhecimento científico, reduzindo, inclusive, a complexidade e tensões da reflexão kantiana, da qual também é herdeiro, apoiando-se ainda no indutivismo de Bacon, na máxima de que seriam reais somente os conhecimentos baseados em fatos observados e observáveis (KASTRUP, 1999).

Em uma relação com a verdade, há a produção de um sujeito cognoscente cujas condições de conhecimento já se encontrariam garantidas, um modo de conhecer, de conceber o que é o verdadeiro, em que o sujeito é dado como pressuposto para tal. E que, como ponto apriorístico, não se pediria dele nenhum trabalho crítico, de transformação, para aceder ao conhecimento, à verdade, pois por si mesmo, já seria capaz de verdade. Com Kant e a *Aufklärung*, Foucault enfatiza novas interrogações possíveis na filosofia moderna e contemporânea, numa relação sagital, na verticalidade de nós mesmos: “Qual é a minha atualidade? Qual é o sentido dessa atualidade? E o que faz que eu fale dessa atualidade?” (FOUCAULT, [1983] 2010, p.15).

Questões que interrogam a “natureza” de nosso presente, e um nós enquanto presente (RODRIGUES, 1998), abrindo-nos a pensar que o que somos não se faz como destino inelutável. Como e por que tornamo-nos o que somos e ainda de que modo podemos nos fazer outros, se isso nos for interessante. Introduce-se também possibilidades afirmativas de um sujeito, que não se encontrando disponível, primeiro em relação ao conhecimento, surge, como efeito das práticas de conhecimento, de relações de saber, poder e subjetivação, ao invés de no início delas.

Ressaltamos, no entanto, que neste trabalho limitamo-nos aos elementos aqui enunciados, não alongando, portanto, outros pontos possíveis de discussão na reflexão kantiana, inclusive a presença mais ampla desta no pensamento foucaultiano, que segundo Kraemer (2011) teria raízes mais longínquas que os textos aqui referidos. Importa-nos amadurecer essa atitude, que se em Kant mostra-se como saída, não é menos possibilidade de entrada, de assumir nossa existência nos desafios do presente, através da laboriosa formação de um *ethos*.

Talvez, seja isto o que é presença nas preocupações, já comentadas, que moviam Foucault ao responder às oposições a ele dirigidas quanto a seu método de análise (FOUCAULT, [1980] 2010; [1980] 2010a), a direção do exercício de uma ontologia histórica. A própria

aproximação ao texto de Kant, ao menos em parte, decorreria de tais objeções, das quais foi alvo nas décadas de 70 e 80 (RODRIGUES, 1998). A tomada de Kant, na relação que faz com o evento Iluminismo, introduziria essa possibilidade de assinalar uma divergência em relação a certos modos de se relacionar com a história e de construí-la. Ao contrapor-se ao papel ingrato do “cavaleiro virtuoso da exatidão”, do “doutor de conhecimentos inesgotáveis”, da “grande testemunha do Real” (FOUCAULT, [1980] 2010, p.323-324), que busca por pequenos fatos verdadeiros, e que nos parece referir à tradição de uma analítica da verdade, Foucault inscreve-se numa outra vertente. Esta se vê às voltas com um rigoroso trabalho, esforço de dobra sobre esse nós-presente-histórico, como instrumento de luta, de resistência, de não querer mais as coisas como estão, como “desafio em relação ao que é” (FOUCAULT, [1980] 2010a, p.349).

Afirma esse *ethos filosófico*, que, em tendo lugar na história da filosofia, nem por isso é mandato de filósofos, encontrando seu lugar de excelência no sujeito da ação, “da ação através da qual o real é transformado” (FOUCAULT, [1980] 2010a, p.349), realizando seu ponto de culminância e efetivação nas práticas cotidianas, em sua acontecimentalização, que é onde nos chocamos conosco e entre nós, quando nos havemos com as realidades que produzimos, que é onde se situam os impasses, embaraços, conflitos, rupturas e por isso atualizam-se movimentos de liberdade.

O que algumas linhas, não-hegemônicas, presentes na via de um kantismo tomado por Foucault, fazem coincidir é a constituição histórica do sujeito do conhecimento com a de um sujeito ético-político (RODRIGUES, 1998). Divisamos nas duas tradições filosóficas que se insinuam no pensamento kantiano, o desdobramento de modos distintos de produção de conhecimento na relação com a verdade e modos díspares de viver o presente e nele nos conduzirmos, o que nos traz como efeito modos de formação que se efetivam também nas práticas da educação, como políticas formativas distintas a partir de uma ou outra tradição.

Porém, ainda que possamos discernir as perspectivas da analítica da verdade e da ontologia do presente, referidas no texto de Foucault, entendemos que no cotidiano das práticas tais linhas de poder, saber e subjetivação que as movem, não se prestam a separação caricata como joio e trigo, não são passíveis de isolamento e de escolhas desse modo, justo por uma não-essencialização. Nesse ponto o Lobo Solitário nos socorre na partilha do caminho do “entre”, “entre dois rios”, onde os contrários também se tocam advindos das mesmas águas criadoras.

Nesse movimento de criação, de imbricamento e luta, é que distinguimos efeitos. Por isso, ainda que montemos programas de formação, teorias e metodologias coadunando com uma direção ou outra, estas não se sustentam nos planejamentos. Os desafios de produção de uma experiência de auto-formação ou ainda de uma experiência de governo sobre nós residiriam na insistência cotidiana de desviar-se da pretensão a projetos globais e salvadores, de não simplificar a complexidade dos caminhos e de não confiar nos modelos verdadeiros, ainda que importante atentar para o efeito de percursos interessantes. O desafio é o de sustentar recorrente e pacientemente um *ethos* na singularidade de um caminho possível.

“É tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura” (FOUCAULT, [1984] 2008). Experimentar uma ontologia de nós mesmos diz de uma atitude laboriosa, que somente se efetiva como experiência em nossas práticas cotidianas na medida do cultivo de um exercício. É esse cultivo que poderia fortalecer e reenviar sempre uma política formativa numa outra direção, investida não no aprisionamento a verdades transcendentais, ao poder disciplinar e normalizador, que atravessa as sociedades contemporâneas, mas em uma atitude atenta e investida na relação com a verdade, produzida, inventada, no nexo relacional e ético com o viver.

Duas tradições críticas, cujo detalhamento e longo alcance histórico ainda tornaremos neste trabalho. Por hora, as acompanhamos, convivendo em nós, atuantes e tensionadas, de forma que por vezes dirigimos nosso viver pilotando com lemes identitários, previsíveis, numa conversa interna, coesiva, que nos guia na repulsa ao imprevisível e a impermanência, tentando assegurar uma continuidade do curso de nossas ações, uma previsibilidade quanto ao que virá, movidos pelo desejo de “dar certo” nesta vida, em uma sensação de sermos exatamente os capitães que achamos que somos. Instrumentalizados, antevemos o porto de chegada. Acercamo-nos de manuais seguros, trajetos ditos bem-sucedidos, atentos a replicar o traçado das experiências de outrem, evitando a perturbação, conspurcando os desvios, consequência de erros de distração em relação ao caminho.

Embaralhados a esses movimentos, também nos interessamos de outros modos pelo que acontece. Atentando para as mudanças que fragmentam a coesão, admiramos a beleza que os desvios trazem, acolhemos as oportunidades que as dificuldades gestam, e ainda que com o manual ao lado, desprendemo-nos um pouco. Enchemo-nos da coragem dessas águas, irrepresáveis; apreciamos seu movimento mais proximamente. Reabilitando experiências de uma vida, inventamos outras rotas, permitimo-nos navegar, na velocidade dos ventos,

inseparáveis destes, sem adiantar ou atrasar, atentos para as transformações que estão a se fazer, cultivando-as. Nossos modos de pensar e agir se misturam nessas linhas, imiscuídos na construção incessante do viver, que propõe modos formativos de nós mesmos diferenciados.

Nesta pesquisa, os princípios que a moviam na montagem coletiva dos dispositivos ao acompanhamento dos processos que estes disparavam e os efeitos produzidos, perspectivavam um foco de experiências, como acentua Foucault ([1983] 2010; 1984), preche de linhas formativas na direção da constituição da existência. São essas linhas que mediante a escrita também buscamos acompanhar, no modo como se misturam, como se definem em seus contornos, como ganham densidade em um momento e outro. E ainda, o quanto a esse movimento estamos atentos, de modo a fazer dele nossa matéria de trabalho.

Reiteramos, portanto, o que, em um primeiro momento, no dispositivo de pesquisa visibilizamos com impacto, essa experiência na mistura das linhas, “formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (FOUCAULT, [1983] 2010, p. 5), e seus efeitos, a partir das vias lançadas pelas duas tradições críticas, como direções de pensar-agir que imbricam tais linhas (práticas discursivas, procedimentos de governamentalidade, processos de subjetivação) e as enfatizam de modos distintos.

O impacto se deve a experiência viva de um não-purismo, e o trabalho de imersão no emaranhado das linhas. A convivência destas é sabida, mas nem por isso simples de ser vivida. O embaralho, a mistura, traz efeitos de confusão. Solicita trabalho em meio a este, em exercícios de atenção e cultivo das linhas que nos aproximam e acessam nossa potência de agir e não de reação, padecimento e ressentimento. O imbricamento nas linhas e seu tensionamento aponta que há muito por fazer, que as experiências no viver estão abertas, incondicionáveis, e que são nelas, nas práticas cotidianas, que há possibilidades abertas de construção do presente.

Foucault ([1983] 2010), ainda nas primeiras aulas daquele janeiro de 83, costurando algumas das pontas de discussão abertas, retoma as opções que se abrem enquanto questão no interior da filosofia moderna e contemporânea, diz:

É preciso optar ou por uma filosofia crítica que se apresentará como uma filosofia analítica da verdade em geral, ou por um pensamento crítico que tomará a forma de uma ontologia de nós mesmos, de uma ontologia da atualidade. E é essa forma de filosofia que, de Hegel à escola de Frankfurt,

passando por Nietzsche, Max Weber, etc, fundou uma forma de reflexão à que, é claro, eu me vinculo na medida em que posso (FOUCAULT, [1983] 2010, p.22).

Definição, portanto, de duas direções, que como vimos, guardam muito mais que doutrinas ou teorias a serem seguidas. Não sendo possível uma solução definitiva, ou uma escolha apriorística. Não se prestando como morada definitiva. São direções tensionadas em um caminho, que é a imanência da vida, este caminho entre dois rios, que imbrica as direções, que as encontra e as desdobra. Funcionam por isso mais como um indicativo de modos de se colocar diante da experiência de (trans)formar-se no viver. A direção de uma reflexão crítica de nossa ontologia histórica só é pertinente enquanto exercício.

Diante disso, o “na medida em que posso”, ou como aparece em nota de rodapé, como variante em relação ao dito, “ponto de arraigamento de certa forma de reflexão à que se vinculam as análises que eu gostaria de fazer” (FOUCAULT, [1983] 2010, p.22), libera um sussurro, diz de um exercício, que afirma as forças vivas em nós. É nesse ponto que aparece a brecha, nisso que não se opta de uma vez por todas, mas necessita-se optar sempre, a cada vez, numa atenção sempre renovada do caminho das reflexões que fazemos.

Não se trata, pois, de desembaralhar as linhas simplesmente, mas como lembra dom Juan no Castañeda, trata-se não de mudar a própria coisa, o próprio embaralho, porque efetivamente não está lá substancializado, mas de intervir na relação com o que se está a olhar, forjar outra relação com o que nos habita e ainda como lembra Foucault, na medida em que se pode, criando e sustentando as condições dessas possibilidades.

São estes os aspectos de composição da pesquisa e produção desta escrita, que, com efeito, possibilita, em uma atitude crítica no sentido da produção de um governo em relação a nossos caminhos, analisar a importância de uma política formativa, ancorada no presente de nossas práticas cotidianas, currículo vivo cuja ferramentaria no fio comum que atravessa os dispositivos vários, parece instalar-se no trabalho insistente com as linhas de construção de um nós.

Aguarda-nos ainda todo um trabalho de abrir e adensar cada vez mais as linhas de construção desta experiência afirmativa de um *êthos*, os elementos possíveis de partilha, os índices de liberdade, os desafios... fios que compõe a trama de um processo formativo.

3 O que se passa nos processos formativos?

A agonística constituinte na formação

Segunda-feira, final de tarde, a universidade tem aquela espera da virada do dia. Há muita gente mais indo do que vindo pelo CEMUNI VI³¹, e quem trabalha já o faz se despedindo aos poucos... O que nos aguarda? É o nosso segundo encontro depois das férias de julho. O intervalo dá trabalho em retomar, aquecer, acolher. Alguma questão já ganhara um pouco mais de consistência? Parece cedo... Quem hoje virá? A animação, vozes e risos vindos do corredor do NPA³², adentra a sala de nosso encontro. Rostos conhecidos, mas novos ali, perguntam se poderiam entrar, quase por educação, tão dentro demonstravam sentir. Rapidamente o vazio da sala acolhe os vínculos construídos entre eles, entre nós. Porém, se alguma conexão os deixara à vontade prá chegar, algum estranhamento também acompanhava. Estávamos acostumados uns aos outros nas salas de aula dos ICs³³, mas naquela tarde a espacialidade sem mesas e cadeiras, com bancos almofadados e colchões no chão, incrivelmente, desconfortava. Tão rápido quanto a sensação viera, também parecia ir diluindo-se. Era o tempo de familiarizar-se. Coisa que a conversação que veio junto com eles logo pareceu dar conta de fazer. Estaríamos a quase sete meses do evento-formatura. Mas, o futuro é produção no presente e as fotos do convite não cansavam de dizer isso. A conversa que começara em outro lugar e ali chegava, ainda quente, trazia algum desacordo meio incerto em relação à sessão fotográfica daqueles dias. Qual imagem deles mesmos caberia melhor, para este final? O despojamento, “mais revolucionário”, de alguns parecia não combinar com a seriedade da pose de outros, mais “quadrinhos”. Tensionavam-se nesse ponto, não queriam “sair feio na foto”. Uns explicavam aos outros seus motivos e diziam-se também uns aos outros: “Mas, é só uma foto!”, “sei, sei que é só uma foto”, mas... “é um momento importante... que vai ficar registrado!”. “bonito”, “feio”, “bom”, “ruim”... ali circulando. Difícil mesmo. Que direção tomar? Nem os menores detalhes escapavam de alguma tensão. Que tensão seria essa? Questão a ser acompanhada... Tensão a ser habitada. Nela certa

³¹ Prédio onde funcionam atualmente: o Núcleo de Psicologia Aplicada (NPA), os Departamentos de Psicologia e Psicologia Social, além dos dois programas de pós-graduação vinculados aos respectivos departamentos e algumas salas de aula do curso de Psicologia.

³² Núcleo de Psicologia Aplicada/UFES.

³³ As turmas dos primeiros períodos do curso de Psicologia frequentam as aulas no prédio do IC II. Curiosamente, é uma sigla, “Ilhas Cercadas”, de nomeação e organização espacial herdadas da Ditadura Militar no Brasil.

recorrência, e também certo modo de vivê-la, mais e mais se adensando e nela embaralhando-se. Certo parecia que a “conclusão” da graduação e os meses que a antecediam faziam com que as tais tensões se apresentassem em seu auge de força.

Em junho, nos primeiros encontros, também vivêramos algo próximo disso. Compartilhávamos uma das cenas que juntos havíamos assistido, do *Sonhos* de Akira Kurosawa, “O vilarejo dos moinhos”, que encerra o filme na procissão do funeral de uma mulher. Encontráramo-nos com a beleza paradoxal que envolvia aquelas cenas: o luto era também festa e havia uma alegria junto da tristeza sentida. A última melodia pairava entre nós, enquanto os créditos subiam. Silêncio. O paradoxo anuía algo estranho, que se tentava acolher, organizar: tristeza e alegria, juntos. E a partir dele caminhos se movimentavam... “Qual é nosso produto? São cinco anos, um filho de 05 anos!”; “Todo fechamento de formação pede um produto”; “Não sabemos lidar com quanti, só com quali”. “Uma prima me disse que trabalhar com quanti é muito difícil mesmo, exige mais do que imaginamos”. Medidas quantitativas e qualitativas davam certa língua a uma necessidade avaliativa. Vinham também de certa herança formativa, de um pensamento dominante em relação aos métodos de pesquisa, que refletiam certa divisão entre ciências humanas e ciências exatas. O quantitativo atingiria ao que se gostaria de “segurar”, “materializar”, ter para si como resultado mais preciso do que se acumulou, do que se conquistou. O qualitativo restaria aqui como coisa muito processual, muito aberta, muito difusa. Quanti x quali. Seria possível viver isso de outro modo? Velhos binarismos! Vez em quando as divisões simples das dicotomias acalentam, prá dar conta de certa tensão, talvez a dos paradoxos. Alegria e tristeza. Quanti e quali. Despojado e sério. Início e fim... Como as fotos deste agosto. O que registraria/visibilizaria melhor o produto que nos tornamos?

“Qual é o nosso produto?”, remete-nos a outra questão extremamente presente em nossas sociedades modernas, “Quem somos nós?”. Na história da Psicologia constitui-se como sua questão própria, àquela que lhe diria respeito e à qual teria capacidade de responder, recortando assim a verdade de seu discurso (GROS, 2012).

Questões que se correlacionam, as quais, vez em quando, recorremos quando sentimos certo descompasso, certo tremor, parecendo que algo não vai bem. Busca-se acercar-se do se é, reconfirmar o que seja a verdade sobre si, que garantiria a continuidade de determinados planos traçados. No entanto, nada disso seria tão exclusivo de uma pessoa ou outra. É na relação com o que fazemos de nós nas experiências de todos os dias, no modo como

sustentamos relações com as outras pessoas, fazemos compras, formulamos nossos gostos e preferências, como nos alimentamos, trabalhamos, amamos, estudamos, enfim, de modo geral, em todos os gestos mínimos e as ações consideradas mais importantes, estamos mergulhados nas relações entre subjetividade e verdade e nelas, no modo como nos movemos, surgimos de determinados modos.

Não à toa, em Foucault, as questões do saber e do poder e destes entrelaçados à subjetivação estão sempre em relação com uma história da verdade, a qual incide uma crítica, no que toca a experiência da clínica, da loucura, das prisões, da sexualidade, ou seja, no que toca as experiências dos sujeitos viventes. A crítica é exatamente à objetivação de sujeitos e mundos: colocar-se em uma relação com a verdade em que se quer aproximar cada vez mais “o que nós somos e o que nós acreditamos que somos” (GROS, 2012, p. 327), buscando uma espécie de coerência, de coesão e ajustamento entre o que sou e a imagem que tenho e têm de mim. Uma imagem mais próxima, mais verdadeira do que venha a ser o produto que sou.

É possível mapear ao menos cinco características de relevância histórica para pensar a “economia política” da verdade em nossas sociedades (FOUCAULT, [1977] 2006). A primeira apontaria a “verdade” como estando centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem, reluzem por excelência as instituições de educação, de produção do conhecimento. Em segundo, submete-se à incitação econômica e política, ou seja, tanto a produção econômica quanto o poder político necessitam do estabelecimento de regimes de verdade, o que permite também nessa característica encontrar a experiência de atravessamento e produção conjunta entre política-economia-educação. Em terceiro, é objeto de difusão e consumo, isto é, a verdade circula nos meios de educação e informação, que têm alcance abrangente no corpo social. Em quarto, é produzida e difundida hegemonicamente por grandes aparelhos políticos e econômicos. A quinta característica desta “economia política” da verdade é que esta é objeto de debate político e confronto social.

Estes cinco pontos ajudam a pensar a real motivação dos combates que se dão “pela verdade” ou “em torno da verdade”, em nossas sociedades, ao desempenhar um papel econômico e político, reconhecendo diferentemente em cada época saberes considerados verdadeiros e/ou desqualificados como falsos. Vejamos que a verdade é questão constantemente presente no pensamento foucaultiano, pensada como efeito de relações de poder-saber nas práticas sociais e que alicerçavam um objeto de conhecimento permanente e qualificavam um sujeito universal de conhecimento (FOUCAULT, [1975] 2006).

Desde a Idade Média na história do saber³⁴, no pensamento ocidental (FOUCAULT, [1975] 2006), a produção da verdade, como verdade dada, à espera de descoberta, que pressupunha um mundo pré-dado e um sujeito capaz de conhecê-la, teria tomado a forma e se imposto como norma do conhecimento, afirmada pela prática científica e pelo discurso filosófico. O discurso predominante que visibilizaria a relação moderna do sujeito com a verdade, é o de que:

Nem tudo é verdadeiro; mas em todo o lugar e a todo momento **existe** uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que no entanto está **somente** à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser **desvelada**. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar (FOUCAULT, [1975] 2006, p.113), [grifos nossos].

O que chamamos de verdade, neste caso, é efeito da vontade histórica de verdade, tecida nas relações de poder-saber. Produz a separação entre verdadeiro e falso, apontando o caminho a ser percorrido e modos de realização verdadeiros do viver. A vontade de verdade se constituiria como maquinaria destinada a excluir, crivar e estabelecer o que é a verdade e o que é ilusão, porém sob uma pretensa neutralidade através de procedimentos que parecem internos ao conhecer: regras de classificação, de seleção, de ordenamento, etc. Se tomamos as ciências do homem, como a medicina, a psiquiatria, a pedagogia, a psicologia, vê-se que o que se entende como um progresso neutro do conhecimento, uma vontade natural de saber, é a negação da vontade de verdade que as atravessa e produz; negação de processos históricos que sobrepujaram certo modo de relação com o conhecer em detrimento de outros.

Apoia-se ainda em um suporte institucional:

(...) é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente, sem dúvida, pelo modo

³⁴ Foucault ([1975] 2006) indicará três balizamentos na história da produção da verdade, quando esta toma a forma de norma do conhecimento. 1 – estabelecimento e generalização do procedimento do inquérito na prática política, judiciária, civil ou religiosa, que se realiza a partir da concordância de vários indivíduos sobre algo que tenha acontecido; 2 – o procedimento jurídico-político incorpora-se a uma tecnologia que permitia um inquérito sobre a natureza. Produção de instrumentos que deveriam apreender a verdade em qualquer tempo e em qualquer lugar; 3 – situada no final do séc. XIII, a verdade ao ser constatada por instrumentos de função universal possibilitam que fenômenos sejam produzidos, repetidos, controlados e medidos. "Produzir fenômenos numa aparelhagem de laboratório não é o mesmo que suscitar ritualmente o acontecimento da verdade. É uma maneira de constatar uma verdade através de uma técnica cujas entradas são universais. A partir daí, a produção da verdade tomou a forma da produção de fenômenos constatáveis por todo sujeito de conhecimento" (idem, p.117). Estes três processos traduziriam as bases do discurso cientificista na atualidade, além da ancoragem da produção de conhecimento nas vias formativas oficiais.

como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído e de certo modo atribuído (FOUCAULT, [1970] 1996, p.17).

Atravessa os dispositivos institucionais, acadêmicos, metodológicos, pedagógicos e psicológicos, dispositivos formativos, fomentando práticas coercitivas, de reclusão, exclusão, penalização, moralização, disciplinarização e controle. Pensemos que o privilégio a certa relação com o conhecimento e seus modos de operação, no plano da verdade, é também a produção dominante de determinados modos de ser e de agir (MATURANA; VARELA, 1995). Os efeitos do modo como nos colocamos na relação com o conhecimento na formação oficializada, na produção de pesquisa e nos processos de intervenção, apontam para um plano da verdade no qual surgimos como sujeitos. Pensar nossa composição com a verdade, e possíveis vias de sua transformação encontra-se com a urgência de pensar os caminhos da formação de nós mesmos, em uma via também mais crítica e aberta.

Os processos formativos se inscrevem todo o tempo na relação com a verdade. Este é o plano onde as tensões se enunciam e os confrontos acontecem. Não somente pela questão da verdade estar tão centrada no discurso científico e nas instituições a estes vinculadas, mas por que a vida, e o que se tem produzido a respeito de certa noção de vida, está marcada e tem sua emergência nessas relações. É no plano da verdade que as lutas são travadas, seja no embate do que seja verdadeiro ou falso, o que seria continuar na legitimação desse regime, seja para colocar a naturalidade de tal regime em questão, apontando seu caráter arbitrário e contingente.

Uma história da verdade, não teria se feito de forma linear e de maneira uníssona e sim imiscuída em inúmeros tensionamentos ao longo dos séculos. Sua cronologia, “é a das conjunções que lhe permitem se produzir como um acontecimento, e não a dos momentos que devem ser aproveitados para percebê-la, como por entre duas nuvens” (FOUCAULT, [1975] 2006, p.113). Acompanha-se a verdade em sua produção e não como sempre existente, a que bastaria, pela mediação de instrumentos, dissipar suas nuvens, ilusões encobridoras, para descobrir o céu claro onde desde sempre residiria. As tensões denunciam uma vida em imanência, que vaza às imposições de verdades decalcadas sobre nós. Disponibilizam, por isso, a experiência do acontecimento como verdade suscitada, provocada a partir de estratégias. Verdade produzida em um nexos com o viver e não a este imposta, como objetava Itto Ogami.

Verdade-acontecimento, “deste acontecimento que assim se produz impressionando aquele que o buscava, a relação não é do objeto ao sujeito de conhecimento. É uma relação ambígua, reversível, que luta belicosamente por controle, dominação e vitória: uma relação de poder” (FOUCAULT, [1975] 2006, p.115). A alquimia ressurge, como exemplo, no fascínio exercido, irreduzível ao pensamento científico. Sua disposição é menos conhecer a verdade que inventá-la, como efeito-magia, na aliança com momentos propícios, estratégias favoráveis, fazendo-se a partir da observação de prescrições e exercícios. Toda uma disponibilidade de conexões.

O saber alquímico só é vazio ou vão se o interrogarmos em termos de verdade representada. É pleno se o consideramos como um conjunto de regras, de estratégias, de procedimentos, de cálculos, de articulações que permitem obter ritualmente a produção do acontecimento “verdade” (FOUCAULT, [1975] 2006, p.114).

A alquimia ajuda a acessar uma verdade que não busca o verdadeiro, mas sua produção como verdade-artifício na conexão com os desafios do viver. Vejamos que as tensões se dão entre uma verdade-descoberta e uma verdade-acontecimento. Quanto à primeira, verdade-céu, coloca-se como desde sempre disponível, ainda que adormecida e ignorada, pois possível de desvelamento. Legítima e é legitimada, na produção de conhecimento, por uma tradição racionalista e objetivista, cuja verdade é “constante, demonstrada e objetiva” (CANDIOTTO, 2007, p. 205). Em relação a ela discutem-se questões de método e se sublinha relações entre sujeito e objeto, no empenho em conhecer informações a fim de reconstruir um mundo, a espera.

A essa verdade sempre presente, buscada para dissipar confusões e mostrar o verdadeiro caminho, outra possibilidade intervém, aquela alquímica: “verdade como o relâmpago, [que] não nos espera onde temos a paciência de emboscá-la e a habilidade de surpreendê-la, mas que tem instantes propícios, lugares privilegiados, não só para sair da sombra como para realmente se produzir” (FOUCAULT, [1975] 2006, p.113). Esta “ênfatisa choques arriscados, reversíveis e belicosos, enfrentados por aqueles que são tomados por ela” (CANDIOTTO, 2007, p.205). Verdade-acontecimento, descontínua, não-universal, efeito de jogos de verdade que ocorrem nas práticas concretas, e que profana o caráter evidente da verdade-descoberta. A verdade, neste sentido, é da ordem da produção nas práticas concretas que lhe fornecem condições de surgimento.

Tensões no plano da verdade, efeito de relações poder-saber, constituem a superfície do trabalho formativo; plano de lutas onde uma formação se assenta, e onde se travam os embates em relação à condução de nossas vidas e o forro de nossos dilemas. Quando retomamos a questão do “quem somos nós?” ou ainda “qual é o nosso produto?” no plano da verdade, visibilizamos que essa busca circunscreve-se nas tramas de uma verdade-descoberta, como se desde sempre existíssemos de forma clara e objetiva em algum lugar no profundo de nós, aguardando métodos ou ajuda adequada para nos reencontrarmos. No entanto, a formulação de tais questões em um plano de lutas, deixa entrever suspeitas. Seriam estas realmente as questões importantes a serem colocadas?

Localizar o produto que somos parece perigoso... tentativa de encerrar em alguma coisa ou em uma forma a variação do que se pôde experimentar nos processos formativos e o que puderam operar. A experiência cotidiana de nossos dias já permite perceber que não haveria uma imagem única a dar conta da variação, ainda que fotográfica... “quadrado” ou “despojado”... imagens congeladas de processos infundáveis. Porém, um produto, em certa relação, é também importante.

Olhar para uma trajetória formativa, acolher suas linhas, seus caminhos vários, visibilizar suas lutas, recolher sua potência, sentir-se feliz com o que se pôde fazer de si. Isso é interessante. Acessar as linhas de composição do que nos tornamos, sem limitá-las. Fazer assim surgir, diante da não existência de um produto definitivo, a pergunta “que devemos fazer de nossa existência?” (GROS, 2012, p. 327), que afirma um sujeito que age, que se produz em suas práticas, cujo presente está aberto. Um sujeito, que não é irrevogável, pois constantemente inserido em algum tipo de fabricação de si. Essa via é mais generosa conosco, com nossas tentativas e com as possibilidades de um percurso inacabado, onde as condições de variação podem ser cultivadas.

Quantas outras experiências essa via pode nos abrir? A educação, por exemplo, como política pública, pode liberar-se dos discursos deterministas, da sensação de fracasso ou de estar fadada a algum destino. Discursos-ações que impregnam e obstaculizam nossa relação e aposta na educação. Para além dos instrumentos que, criados, apontam alunos fracos e incompetentes e outros super inteligentes, professores acomodados ou outros sobreimplicados, haveria muito mais a ser experimentado a partir de outra relação com a verdade. Nesta, a esperança não é necessária por que assumimos nós mesmos a constituição de surgimentos menos tristes.

Nessa pista, os ressentimentos e má consciência em relação a si e aos outros perdem seus chãos seguros de sentidos, por que em sendo as verdades construídas nas relações, há toda uma vida ainda a ser feita com os outros de outros jeitos. Nada está perdido ou seria irremediável.

No dispositivo de pesquisa, diante das dicotomias que nos atravessavam e do querer acercar-se que se fez algo interessante de si, busca-se as linhas de inteligibilidade de um percurso. Surge nisto a possibilidade de um exercício, a auxiliar com os paradoxos: tristeza e alegria. Visibilizar um produto, algo que se tem feito de si, e, ao mesmo tempo, ser este provisório e aberto. Tratava-se de acolher essa tensão produtiva entre sujeitos na relação com a verdade. Aposta possível, pois já nela se movia.

Porém, quais exercícios aqui seriam úteis? Tradicionalmente, uma prova testaria os conhecimentos adquiridos ao longo dos cinco anos de estudo e assim se obteria algum índice do que se é capaz. No entanto, a prova, em sua aplicação, talvez não conseguisse acolher outro plano da verdade, aquela que não se tem de antemão. Precisariamos buscar estratégias de medir não o que já se aprendeu ou seu déficit, mas de aproveitar a superfície do exercício para construir saberes, para ali se inventar saídas. Outro problema é que não seriam, exatamente, nem os saberes ou as saídas específicas a finalidade do trabalho em questão, mas o próprio exercício em experimentação e a possibilidade de atualizá-lo sempre que importante.

O que poderia mover o exercício, que se pensava com os participantes, era operar com/no acontecimento que se vive. Não se deixar encurralar pela sobrecodificação do andar das novelas, das propagandas em séries, e todo o farto saber finalista sobre as coisas. O acontecimento nunca é já conhecido, ainda assim preparamo-nos para seu encontro, a fim de se estar disponível e antropofagicamente dele recolher sua força. O efeito interessante é que neste modo de relação com o exercício, ninguém precisa sair derrotado, assim os participantes do grupo já se sentiam. O desafio era caducar o jogo do perdedor e do vencedor, o jogo das verdades-céu neste mundo. Cada um poderia, a partir de seus percursos diferentes, afirmar uma experiência de singularização.

Um convite então se coloca. Quem sabe, durante as férias, de início na próxima semana, se poderia inventariar o que se consideraria constituir um patrimônio, que não apenas seguiria

com cada um, para além da formatura, mas que também continuaria a reverberar no curso, na universidade, alcançando os que ainda estariam por vir.

A busca pelo produto, que se é, articulava-se a necessidades de avaliação de um percurso. O trabalho com o inventário poderia acolher essa busca e necessidade provocando, no entanto, seu reposicionamento, na direção de um diagnóstico do que se vivia: o que estaríamos a fazer de nós?

A possibilidade do inventário desdobrava-se nas leituras do exercício do álbum do guerreiro, solicitado por dom Juan à Castañeda, a fim de que este pensasse os eventos passíveis de nele terem mudado algo. O inventário, em nosso caso, não seguia a forma da tradição dos feiticeiros, no entanto inspirava-se na direção ética que o movia.

No caminho do guerreiro, o exercício é proposto na aproximação com o que dom Juan chama de “o fim de uma era”. Castañeda está a atravessá-lo ao demolir a estrutura do mundo que lhe era conhecida e operante. “Seu mundo está chegando ao fim (...). Você acha que o mundo que conheceu durante toda a sua vida vai deixá-lo pacificamente, sem mais nem menos? Não! Ele vai serpentear por baixo de você e golpeá-lo com a cauda” (CASTAÑEDA, 2004, p. 113). Do mesmo modo, verdades que guiam e enquadram modos de vida não nos abandonam sem algum esforço. Fazer o “álbum do guerreiro” era cuidar das lutas atualizadas nessa experiência de finitude e ruptura. Equipar-se, apropriando-se de uma força presente nos eventos impessoais, nos acontecimentos que teriam atravessado e expandido a vida para além de Castañeda.

Reverberava também a experiência viva, a qual Foucault visibiliza, na leitura de gregos e romanos. O modo como se pode colocar de modo afirmativo no plano da verdade, em direções potentes meio às lutas em nós, seria a construção de um trabalho, que acompanharia e interviria no percurso de nossa formação.

Tocar na questão da relação com a verdade nos parece importante, por ser central na experiência de produção de subjetividade. É em certas relações com discursos e práticas

consideradas verdadeiras, que se apronta uma educação, que no seu cotidiano comparece tantas vezes ilusoriamente amputada de suas relações políticas, econômicas e sociais. Como se métodos, objetivos e finalidades fossem indiscutíveis pelo caráter puro da verdade descoberta.

A experiência formativa, que se faz oficial nas instituições de ensino, parece desconectada daquela que permeia e promove a vida em todos os espaços de diferentes formas. Nessa assepsia, os problemas surgidos de uma não adequação da vida às instituições e seus processos de normalização sofrem pessoalização. É o estudante que não saberia lidar com o final de seu curso, ou aquele outro que sofrendo de inseguranças teria dificuldades em enfrentar o mercado de trabalho. Quanto a isso, nada teria a instituição a fazer, pois afinal já cumpriu seu papel de disponibilizar o conhecimento. Agora seriam dificuldades pessoais no desdobramento da vida, pós-formação.

Com isso, também não se quer coadunar com outro discurso, agora de indignação por parte de professores que sentem que à escola, por exemplo, se imputa responsabilidades que são da família e de outras instituições que, não cumprindo seus papéis, cobrariam desta assumir todos os dilemas da formação dos sujeitos. Ao contrário, trata-se de pensar essas cercas imaginárias que individualizam a universidade, a escola, a ciência, a política, o trabalho, a economia, a família, a vida dita pessoal. Estas que turvam nossa visão para as verdades uníssonas que atravessam todos esses planos, fomentando uma formação modelar no repartimento da vida. Cada lugar sua tarefa própria. Aqui se forma, lá se trabalha, acolá se ama.

Trata-se de poder *ver* uma formação multivetorializada, que atualiza a presença da experiência de rede que somos nós, por onde se passa. Assim, fazer de cada experiência um bom lugar para se trabalhar, para se formar de outro modo. As instituições oficiais de formação nesse ponto podem se constituir como um bom lugar para se encontrar com os discursos que ali se atualizam, para deles desconfiar, produzindo outra composição com a verdade. Em outros modos de compor, como uma escola, uma universidade, se produzem/produziriam? Há aqui uma aposta, de que na constituição de outra relação com a verdade surgiria também outros modos de viver a educação, mais acolhedores dessa experiência desafiadora de nos construirmos, sem caminhos prontos, onde caberia menos controle e mais acompanhamento.

Foucault, em seus estudos, tocava de forma recorrente na problemática da relação entre subjetividade e verdade, seja na forma de jogos teóricos e científicos (problema do saber); seja nas práticas disciplinares e de controle (problema do poder). No entanto, interessante como a colocação desse problema sofre modificação, ainda que na continuidade e interligação com os trabalhos anteriores, quando será analisada, em seus últimos trabalhos, a partir da prática de si. Como consequência desse assento, visibiliza-se cada vez mais que o sujeito em questão não é aquele cuja natureza ou identidade já estaria presumida, mas aquele que se autoconstitui em exercícios de transformação (MUCHAIL e FONSECA, 2011, p.14), em práticas onde a relação com a verdade possibilitaria uma modificação no ser do sujeito (FOUCAULT, [1982] 2006).

Na cultura grega, helenística e romana, este pesquisador encontra condições para afirmar a constituição dos sujeitos a partir de uma relação de si para consigo em uma perspectiva ética (problema da subjetivação). No desdobramento no presente do problema da formação, as pistas na antiguidade abrem, não um modelo verdadeiro a reproduzir, mas a aspiração de um *ethos* formativo.

No quadro teórico mais geral do curso de 82, *A hermenêutica do sujeito*, acompanha-se ao menos duas maneiras irredutíveis de construir a relação entre subjetividade e verdade. Muchail e Fonseca (2011, p.15) as apontam como modos distintos de reflexividade ou de linhagens de pensamento filosófico. Pensamos que no pensamento foucaultiano já compareciam, como duas tradições na história da filosofia ocidental: analítica da verdade e ontologia do presente, ou como também vimos: verdade-descoberta e verdade-acontecimento. As aproximações se adensariam, permitindo desdobrar tais caminhos a partir agora dos estudos da antiguidade.

Ao buscar nos antigos tais pistas, índices de uma verdade-acontecimento, lembramos o trabalho kantiano a propósito da revolução (FOUCAULT, [1983] 2010), em que o sinal-acontecimento por ele distinguido não estaria na balbúrdia, nos eventos monumentais, mas em um contágio invisível por/de autonomia. Do mesmo modo, pode-se pensar que a contrariedade e ruptura com previsões do percurso que Foucault faria em seus estudos, se deveria menos ao distanciamento do presente ou o abandono de seu percurso maior, mas à busca por sinais invisibilizados até então, que auxiliariam no diagnóstico do presente. Antigo e o moderno possuiriam profundas conexões.

As questões que movem atualmente o desafio de não submissão à governabilidade de verdades e julgamentos transcendentais se encontrariam, de certo modo, com aquelas das sociedades gregas no exercício de um governo de si. Produzir-se na relação afirmativa com a verdade, torná-la modo de vida, pondo à prova discursos verdadeiros. O que adviria desse outro modo de colocar-se na relação com a verdade é a experiência afirmativa de um caminho de singularização. Para além dos modelos, assumir uma vida possível, efeito de um labor.

Ao eleger como ponto culminante dessa atitude crítica, o período helenístico e romano na história grega (FOUCAULT, [1982] 2006, p.41; p.101), funda também controvérsias, pois a escolha não é óbvia. Época que também chegara até nós como a fase de decadência da civilização grega (HADOT, 2010). O mundo grego, nesse momento histórico, se mistura³⁵ não somente ao dos romanos, como a outros povos. Nesse ponto Hadot (2010) localiza os equívocos do pensamento que ligam este período à decadência, seja pelo corrompimento grego na relação com o oriente, seja pela ideia de que com a passagem do regime democrático ao monárquico teria havido o fim da liberdade política e da vida pública das cidades, pela qual a Grécia é sempre referida. Ainda porque com este “fim” do público, os filósofos teriam abandonado o esforço na formação de homens destinados a governar a cidade e se resignado ao refúgio na vida interior e privada.

Contra-pondo-se a uma possível visão dos gregos a partir do privado ou de uma vida intimista ressalta-se, no entanto, o caráter promíscuo das sociedades antigas, no sentido de que a existência era levada “em público” (FOUCAULT, [1984] 1985). As doutrinas mais ligadas à austeridade da conduta como o estoicismo “eram também aquelas que insistiam mais sobre a necessidade de realizar os deveres com relação à humanidade, aos concidadãos e à família e que estavam prontas a denunciar, nas práticas de isolamento, uma atitude de frouxidão e de complacência egoísta” (FOUCAULT, [1984] 1985, p. 47).

Em detida explanação sobre a questão do individualismo (FOUCAULT [1984] 1985, p. 48), Foucault ressalta que há sociedades em que a relação de si para consigo é intensificada, mas nem por isso os valores de uma vida privada e do individualismo se encontrariam também reforçados, desatrelando uma necessária correlação entre individualismo e relação de si para consigo.

³⁵ O período helenístico e romano se estenderia desde Alexandre Magno, o Macedônio, à dominação romana. Neste momento, com Alexandre a Grécia se ampliará através de suas expedições e trocas comerciais intensas que daí advém, inclusive nas relações com o Oriente europeu, o que produz uma série de mudanças na ampliação de suas fronteiras (HADOT, 2010).

(...) as exigências de austeridade sexual que foram expressas na época imperial [primeiros séculos de nossa era] não parecem ter sido a manifestação de um individualismo crescente. Seu contexto é antes de mais nada caracterizado por um fenômeno de um bem longo alcance histórico mas que conheceu nesse momento seu apogeu: o desenvolvimento daquilo que se poderia chamar de uma “cultura de si” na qual foram intensificadas e valorizadas as relações de si para consigo (FOUCAULT [1984] 1985, p.49).

Vejamos que as controvérsias aludidas relacionam-se ao que Foucault ressalta na primeira aula do curso de 82, ao questionar a desconsideração no pensamento ocidental do princípio filosófico do cuidado de si, *epiméleia heautoû*, como estabelecimento de relações de si para consigo ou de uma outra relação com a verdade. Como aspectos confluentes na marginalização deste princípio aponta-se o aspecto perturbador que essa noção produz, o fato de que talvez ouçamos nela a “expressão um pouco melancólica e triste de uma volta do indivíduo sobre si” (FOUCAULT [1984] 1985, p.16), em detrimento do coletivo e da cidade; ainda a relação com a moral cristã negatizando como prática de egoísmo o que teria sido um princípio positivo durante séculos. Como razão essencial se aludirá à história da verdade, na filosofia ocidental, através do procedimento cartesiano, na posição de que a verdade já está dada ao sujeito, não necessitando de um trabalho para produzi-la.

O sentido perturbador de um modo de vida singular está no fato de não caber nos parâmetros usuais. Esse momento histórico de mudanças extremas na vida política, “em que o excesso, a concentração do poder imperial, o confisco das potências de dominação nas mãos de um só, permitem que as técnicas de si sejam como que isoladas e despontem em sua urgência” (GROS, 2006a, p. 637). A vida filosófica se esforçará como “um meio de libertar-se da corrupção política” (HADOT, 2010, p.142), seja se imiscuindo na ação de aconselhamento aos príncipes e embaixadores, seja promovendo reformas políticas. “De maneira geral, os filósofos jamais renunciaram à esperança de transformar a sociedade, ao menos pelo exemplo de suas vidas” (HADOT, 2010, p. 144).

Gregos e romanos diante dos desafios de seu presente histórico constroem uma saída singular, em relação à sustentação da experiência de autonomia. É a experiência dessa raridade, que é interessante, como possibilidade de pensar a relação com um governo de nós mesmos na atualidade. Situando este curso de 82, Gros (2006a) retoma a versão preparatória a uma conferência proferida por Foucault em 1981³⁶, em que dizia que o sujeito emergiria no

³⁶ *Sexualidade e Solidão* (FOUCAULT, M. In: Ética, sexualidade, política. **Ditos e escritos V**. Organização de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010).

cruzamento entre uma técnica de dominação e uma técnica de si. Constituir-se-ia na dobra dos processos de subjetivação sobre os procedimentos de sujeição³⁷.

Os desafios aos quais tanto Hadot quanto Gros fazem menção em relação aos gregos e romanos são aqueles relacionados à luta agonística entre poder e liberdade, também no plano da verdade, entre forças de sujeição e de subjetivação. Problema do cultivo de uma ontologia de nós mesmos, que nos diz respeito, no entanto, de modos diferentes no que toca o presente de nossas experiências históricas. A prática da liberdade referida por Foucault não pediria condições ideais e nem se constituiria como o ideal localizado em um tempo histórico. Faz-se em condições concretas, naquelas que urgentemente exigem um esforço renovado em relação a tudo o que aprisiona.

Por isso, se afirmamos um pouco acima que há profundas conexões entre o antigo e o moderno, como a governamentalidade como questão, inclusive, em relação à formação, complementamos que é por descontinuidade e estranhamento, ao mesmo tempo, que Foucault procede essas articulações.

Tendo estabelecido como problema geral, no curso de 82, a relação entre subjetividade e verdade, divisa dois modos de desdobramento históricos dessa ligação, segundo duas noções: *gnôthi seautón* (conhecimento de si) e *epiméleia heautôu* (cuidado de si) (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 4-5). Dito de outro modo a relação entre sujeito e verdade se faria “segundo uma relação de conhecimento teórico ou de transformação espiritual” (GROS, 2012, p. 317).

Importante notar a objeção apontada por Foucault, quando interroga sobre o porquê estudar a noção de *epiméleia heautôu*, cuidado de si, que para a historiografia da filosofia não teria tido grande importância, quando sabemos que, paradoxalmente, a noção que ao longo dos séculos mais foi remetida à relação entre sujeito e verdade esteve originariamente colocada a partir da famosa prescrição délfica do *gnôthi seautón*, (FOUCAULT, [1982] 2006, p.5), apropriado por Sócrates como o famoso “conhece-te a ti mesmo”. A esse respeito assinala Gros:

(...) com este “conhece-te a ti mesmo” socrático teríamos, então, o enunciado absolutamente primeiro e fundamental do pensamento racional, e que seria algo como a fonte ininterrupta de todo o esforço especulativo de Sócrates a Descartes; depois, de Descartes a Kant; e em seguida com os caminhos divergentes de Husserl e de Freud. Mas, enfim todo o pensamento ocidental

³⁷ A propósito da conferência em 1981, Gros realça a definição de governamentalidade efetuada por Foucault, como “superfície de contato em que se juntam a maneira de conduzir os indivíduos e a maneira pela qual se conduzem” (GROS, 2006a, p. 637).

apresentar-se-ia como uma maneira de responder ao imperativo socrático (GROS, 2012, p.319).

Todo o esforço do pensamento ocidental estaria fundamentado em raízes profundas de uma certa experiência de conhecimento, tomada como desde sempre existente. A suspeita, a que alude Gros, que Foucault colocaria a propósito deste curso seria pensar que talvez a importância concedida ao conhecimento de si em detrimento do cuidado de si, tomando o primeiro como imperativo absoluto do pensamento grego, ou como fórmula fundadora das relações entre sujeito e verdade, no entanto, é retrospectiva.

O olhar retrospectivo seria aquele da modernidade que teria lido os gregos a partir da identificação com seus próprios olhos. O conhecimento de si poderia ser algo mais próximo de nossa modernidade que da antiguidade, que reconhecia como imperativo um princípio totalmente outro, o cuidado de si. Foucault se dispõe a uma leitura singular, estranhando os gregos no que parecia já ter sido esgotado em termos de aproximações.

O conhecimento de si, *gnôthi seautón*, nunca teria sido uma referência fundamental entre os antigos, não possuindo o status e valor que posteriormente lhe conferimos (FOUCAULT, [1982] 2006). Colocava-se, de maneira bastante clara, no âmbito mais geral do cuidado de si. O *epiméleia heautoû* era o solo e o fundamento do *gnôthi seautón*. O princípio, portanto, fio condutor entre subjetividade e verdade seria o do cuidado de si, ainda que pareça na atualidade uma noção um tanto marginal no pensamento grego. Restaria acompanhar os caminhos nos quais tal noção, tão fundamental na antiguidade, sofrera enfraquecimento ao longo dos séculos ao ponto de quase desaparecer, enquanto um modo de conhecimento que não solicita esforço ético dos sujeitos fortalecia-se.

Este fio torce uma trajetória linear no pensamento ocidental, e faz tremer modos dominantes a que tanto o pensamento quanto a experiência formativa estiveram articulados. Devolve-nos, de certo modo, a uma trajetória de multiplicidade, visibilizando que as lutas nestes séculos jamais esgotaram-se. Continuam abertas à construção de autonomia em relação ao que fazer de nós no presente.

O caminho deste curso será o de acompanhar as mudanças na relação entre estes dois modos de composição do sujeito com a verdade, o que implicam, como se deslocam e conjugam e quais os efeitos na modernidade e na antiguidade, ou “aqui e lá” (GROS, 2012) de se ter marginalizado ou enaltecido um modo em relação ao outro. De outra forma, acompanha-se

também uma tensão, presente na história do pensamento no Ocidente, em que estes dois modos estiveram sempre a incitar-se mutuamente, nunca havendo exclusão de um pelo outro absolutamente. O que implicam e como hoje atualizamos tais lutas na experiência formativa?

Nos processos visibilizados no dispositivo de pesquisa, os esforços se destinavam a visitar os efeitos dos modos cotidianos de relação com a experiência da verdade. No retorno às férias de julho, quando as imagens fotográficas e os preparativos de formatura, traziam a expressão de uma luta de forças entre “qual é o nosso produto?” e “como temos nos produzido?”, aciona-se involuntariamente o convite ao inventário-relicário. Tratava-se de compor uma escritura, que pudesse visibilizar o plano amplo dos processos em que nos formamos.

Este convite reverberou em estudos e amadurecimento. Antes de se pôr a escrever tentava-se dar-lhe contorno. Modo também de apropriação do exercício. Em encontro após as férias, uma participante compartilha suas pesquisas sobre “esse tal inventário”. Encontrara uma dissertação que falava de um relicário (lugar onde se guarda objetos sagrados) e ainda um livro do Humberco Ecco sobre fazer listas. Havia aí a formulação de problemas pertinentes ao trabalho ao qual se propunha: O que listar? O que guardar? Como saber o que é valioso, o que pode ser patrimônio?

Não havia preocupação em diluir de pronto tais questões, pois eram estas mesmas a serem trabalhadas no dispositivo de escrita e no próprio processo grupal, a partir do que se fosse produzindo. Ainda que se pudesse diluí-las não adiantaria de fato, pois se tratava de invenção e não de encontrar uma resposta. A escritura ia mudando de mote, na medida em que se procurava mapear o quê mesmo era isso que se estava a fazer. Para cada um dos participantes poderia cabia melhor uma coisa ou outra, a depender da relação cultivada. O importante era guardar o exercício, que fazia perguntar o que seria valioso, não necessariamente grandioso ou monumental, mas precioso e significativo de um processo formativo.

Presentes eram as inspirações advindas dos exercícios de escrita realizados por pitagóricos, socráticos, cínicos, estóicos e epicuristas, em seus usos diferenciados, na composição de uma arte da existência, *technê tou biou*, “associada à meditação, ao exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe, torna presente um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, assimila-os, e assim se prepara para encarar o real” (FOUCAULT, [1983] 2010, p.147).

Havia alguns exemplos dessas práticas antigas, como os *hypomnêmata*³⁸, memória material do que se leu, ouviu ou pensou, tesouros acumulados para reler e meditar novamente. No entanto, ainda que tais exemplos da antiguidade tenham chegado até nós, na forma de escritos, de certo modo também esparsos, perdêramo-nos de uma tradição oral passada de mestre a aprendiz e da vivacidade das práticas na vida de seus praticantes. Por isso, a escrita de si, como técnica de intervenção na existência, operaria, sobretudo, como inspiração para a ativação dos princípios dessas práticas a partir de nossa atualidade.

Guardam-se alguns indicativos importantes do exercício: deveria ser útil, não para impressionar ao outro, ou buscar nisso uma nova competência, tornar-se um escritor, mas para que auxiliasse a encarar o real, olhar para o que quer que fazia/fizera forte, o que quer que ainda reverberava como importante a ser retomado, reativado e guardado. Debruçar-se de alguma forma sobre o que se fez de si, sem arrependimentos e sem tentativas de explicação ou de conhecimento, via de busca “da” verdade ocultada a respeito de si. Era um exercício de recolher o que se pôde para se aliançar ao que se pode agora. Não era obrigatório e cada um a ele se vincularia e experimentaria do modo possível.

As tensões reverberadas, naquela segunda, pela sessão de fotos, trouxera à memória o exercício: “estão conseguindo escrever?”, “como está sendo?”. Entreolhares. Soaria como cobrança de professor? Difícil desvencilhar a relação com o exercício daquela já construída nas avaliações programadas de semestre, das notas a elas vinculadas, da insistência dos prazos de entrega, etc. Aguardamos no silêncio aberto... “Tenho um pouco de vergonha de ler as coisas que escrevo. Na hora parecem tão importantes, mas quando eu releio tão bobo!”. Linhas do bonito e feio, dessa imagem uníssona impossível de nós mesmos, não descansam, acordadas esperam ou fazem ocasião, separando o sujeito da experiência de onde surge. Essa sensação é familiar, também a sentimos na escrita da tese, nos encontros na pós-graduação e no sofrimento compartilhado entre colegas. O que parecerá ao outro o que escrevo? São com os olhos de outros, olhos transcendentais, que nos avaliamos. Armadilha, sem dúvida,

³⁸ Foucault reitera que os *hypomnêmata* não constituíam simples suporte de memória, a ser eventualmente consultado, ou ainda um armário de lembranças. Ao contrário, era material para um constante exercício, “ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros” (FOUCAULT, [1983] 2010, p.148), cuja função de tal trabalho era torná-lo como um equipamento sempre à mão, *ad manum, in promptu*, implantado na alma, encarnado nas ações, a fim de lidar com os acontecimentos do viver. “Trata-se de constituir um *logos bioèthikos*, um equipamento de discursos auxiliares, capazes – como diz Plutarco – de levantar eles mesmos a voz e de fazer calar as paixões como um dono que, com uma palavra, acalma o rosar dos cães” (idem, p.148). O exercício da escrita, nesse caso, objetivava acima de tudo cultivar outra relação com a verdade.

despontencialização do exercício, desabilitação das experiências singulares, injulgáveis do percurso de nossas histórias.

A “vergonha” é influente e ecoa fazendo parcerias, instalando-se na boca de um, de outro, e outro... Vergonha das “bubiças”, das bobearas, (bobagens?), feitas no curso. O relicário em processo, lido num depois, não exposto por vergonha, passaria por aí? Colheria essas experiências “bobas”? Comporiam elas os artefatos preciosos de uma formação? O “Afetações”, nos primeiros períodos do curso, por todos os cantos é memória intensiva³⁹. Audácia... de promoverem um evento, ocuparem agenda no “Auditório”, distribuírem convites, abrirem espaço para exposição de trabalhos, se dividirem em comissões de avaliação dos resumos. “Dá uma certa vergonha olhando prá trás...”. “E as pessoas apoiavam! Se inscreviam! Os professores iam!”. Depois, os esquetes montados para o dia foram apresentados no evento do PET⁴⁰. “Foucault no banheiro”... Riam... enquanto cada um abria um pouco mais a cena que o outro trazia. Leituras de um Foucault, escolhidas pela beleza das frases, lidas por alguém no banheiro, “a gente nem entendia o que tava lendo na época, só achava bonito”. Era a escrita de algo entesourado, que, nas ondas do som, ali ia coletivamente se montando e expondo nos movimentos da roda do dispositivo. Uma cena reverberava outra por conexão... A fala de um professor, recorrentemente atualizado no dispositivo grupal pela parceria construída no curso, tornava “não entender, mas achar bonito” inteiramente possível: “Se você não compreende ainda, guarde... em outro momento fará sentido”. A “beleza” surgida no encontro com determinados escritos também é ressonância legítima de uma experiência de formação em construção, compondo efeitos sensíveis de afetos experimentados. Máxima consonância com o evento em realização, o “Afetações”.

A cantina era o recanto depois das aulas, aquelas que pediam certa necessidade coletiva de digestão. “Aquele aula era um soco no estômago!”, caricaturando o professor, sua presença e suas frases, retornavam aos borbotões na memória e não cessavam de ser interessantes: “Se você ainda acredita na inocência, a porta está aberta!”. No encontro, em meio ao que se aquece, diz-se saber mais do que se estava fazendo naquela época. As aulas, o “Afetações”, a turma, as cenas, os olhares entre si, reativavam uma experiência formativa, de mudança, estranhamentos, não-saber, experimentações. E a vergonha? Evadira-se? Pois, num crescente

³⁹ Memória intensiva ou “memória involuntária”, apontada por Gagnebin (1999) na leitura de Walter Benjamim, é desgarrada de objetividade cronológica, carregada de afetividade e tempos múltiplos, permitindo uma descontinuidade e abertura entre ações, contraposta a uma memória historicizada, rememoração do passado buscando linearidade e coerência.

⁴⁰ Programa de Educação Tutorial (PET).

não se cansava de perceber: “o Afetações foi muito importante, muito importante!”. Naquela segunda-feira a vergonha, paradoxalmente, reverberava audácia, nada boba, deste evento no curso, que abriu a reativação de muitos outros gestos corajosos: “Como assim vamos fazer um trabalho sobre Nietzsche?”, “e aquele de Antropologia...?”, passagens dos primeiros períodos. Risos, explosões de gargalhadas, vergonha e coragem, convivendo, tensionando o olhar sobre o que se fez de si, julgando e acolhendo.

É quando um elemento novo surge: “Mas, no sexto período as coisas mudaram um pouco”, “houve um corte”, “todo mundo achou que estava atrasado, tinha que entrar na pesquisa, extensão...”, “uma coisa mais séria”. Mais sérios de repente também ali se encontraram. “Não conseguimos pensar muito bem enquanto a gente corria atrás”. “Saí, nessa época, de um projeto que eu adorava e que acabou e logo entrei numa pesquisa que não tinha nenhum tesão, pelo contrário”. Mais visibilizada nas experiências a tensão precipitava-se. Com todo o corpo comparecera no que parecia tarde para eles, entre os ditames das necessidades do mercado e de uma certa Academia em relação ao que seria uma boa formação, um bom produto, e no que gostaria de se fazer e se experimentar.

A formação não se fizera sem resistências, composições e ultrapassagens. Não se produzira entregue a uma relação com a verdade de modo transcendente e mesmo unívoco, tampouco na busca única por aquisição de verdades, que aclimatariam o estudante em seus objetivos profissionais. O que é vivido, entesourado, continuava a transbordar em sentidos, apontando sua força de presença, recolocando-se em um presente que não parava de fazer-se em choques, confrontos, não-consentimentos, colocando os desafios da desatrelagem do que é legado, potência e liberdade de uma vergonha. Desarticulação das dicotomias excludentes, seriedade x riso/humor, quadrado x revolucionário, bonito x feio.

Se o sexto período atualizara certa pressão, o momento atual não soava menos urgente, intentava novo corte. Ao mesmo tempo, colocava-se novamente e sempre, na experiência da tensão, o exercício de pensar o que estaríamos a fazer de nós, não necessariamente na correlação às demandas de um mundo já pronto, em que nele nos esforçaríamos para fazer encaixe, mas diante daquilo que tornaria e torna a vida mais forte e disponível aos processos de liberdade, como a alegria audaciosa visitada naquele dia.

O dispositivo grupal de pesquisa acolheria a complexidade dos processos formativos na tensão entre caminhos de singularização e de objetivação. Entre o “como nos produzimos?”,

crítica permanente de nós mesmos ao interrogar a formação em seus processos, inclusive aqueles que tocam a experiência de uma graduação, e “Qual é o nosso produto?”, na perspectiva de um sujeito estanque que teria ou não chegado em um ponto estimado, e de uma formação acadêmica institucionalizada, concluída em seu décimo período.

Corpo que treme... corpo que vibra

Ressalta-se a dimensão agonística dessa tensão entre relações de poder, verdade e liberdade. Como colocaria Foucault ([1984], 2010), menos um antagonismo essencial, dicotomizante e excludente, e mais a incitação recíproca nas lutas cotidianas. A agonística aponta para a própria noção de poder demonstrada por Foucault ([1976] 2006), tantas vezes mal entendida, tantas vezes por ele reafirmada, quando demonstra não se tratar de um esquema pronto, da estrutura política, do governo ou da classe dominante, tratando o poder como relação, não identificado a polos ou a termos⁴¹.

Ao circunscrever o poder no âmbito da relação afirma-se seu caráter móvel e modificável, caráter processual. De outro modo, condiciona a experiência do poder à liberdade.

Certamente é preciso enfatizar também que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres (...). Sendo esta a forma geral, recuso-me a responder à questão que às vezes me propõem: “Ora, se o poder está por todo lado, então não há liberdade”. Respondo: se há relações de poder em todo o campo social, é por que há liberdade por todo lado (FOUCAULT, [1984] 2010b, p.276-277).

A condição do exercício do poder é a liberdade, como sua base ontológica. A agonística, como tensão permanente e produtiva, é oportunidade de recusa aos ditames do que seja o

⁴¹ Foucault ([1976] 2006) propõe precauções metodológicas com relação à noção de poder, perspectivando sua dessubstancialização. 1 – “Não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário de captar o poder em suas extremidades, em suas ramificações, lá onde se torna capilar” (FOUCAULT, [1976] 2006, p. 182); 2 – “Não analisar o poder no plano da intenção ou da decisão, não tentar abordá-lo pelo lado interno, não formular a pergunta sem resposta: “quem tem o poder e o que pretende (...)?”; mas estudar o poder onde sua intenção- se é que há uma intenção - está completamente investida em práticas reais e efetivas” (idem p.182); 3 – “Não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros (...). O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. (...) Em outros termos o poder não se aplica a indivíduos, passa por eles” (p. 183); 4 – “Deve-se, antes, fazer uma análise ascendente do poder; partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global” (idem, p.184); 5 – “o poder, para exercer-se neste mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber” (idem, p. 186).

verdadeiro caminho, ao qual uma noção de vida é pressuposta. Nesta se desqualificaria as experimentações vivas nas práticas cotidianas, e o desconforto de não coadunação ao que é solicitado previamente como sendo o bom aluno, o bom profissional, o bom professor, o bom parceiro, etc., para não delongar as exigências sobrepostas às facetas estipuladas no viver. É o terreno das lutas entre um assujeitamento limitante e a liberdade possível. Não se está aqui ou ali, mas nessa experiência de tensão, entre. Nela uma formação se assenta. Em seu manejo constante os sujeitos se produzem e se modificam.

Essa luta agonística, motor dos processos de subjetivação, compareceria na feitura do dispositivo de pesquisa, na relação com a construção de um caminho de vida em que os encontros efetuariam reposicionamentos e o convite à singularização. Investidas que sofriam reterritorialização⁴², na convivência com discursos verdadeiros do que seria a formação, a universidade, a profissão...

O que tensamente se vivia de modo tão embaralhado, às vezes em um olhar mais amplo, às vezes nem tanto, é acionado em uma das escritas do relicário. Tensão em relação aos sentidos a afirmar. Como acompanhar e intervir na formação de si?

Havia começado a frequentar o grupo de psicologia corporal, pois tinha pretensões de escolher este como um dos estágios obrigatórios no semestre seguinte. Cerca de dez pessoas estavam na sala e faríamos naquele dia um grupo de movimento: todos se levantavam pouco a pouco exercitando a presença do corpo, respirando de modo diferente do habitual, construindo pernas, olhando nos olhos...

Até este momento eu conseguia acompanhar as indicações, sentia-me parte daquele grupo e algo se passava suavemente entre nós. À medida que o exercício ia se intensificando, contudo, os corpos ao meu lado passaram a “tremar” e me causar espanto, e eu sentia que me distanciava como um espantalho... Imediatamente fui remetida a uma experiência em um terreiro de umbanda – em que havia ficado impressionada com a transformação corporal pela qual as pessoas passavam quando da incorporação dos santos, com a dança e os ritmos a ela associadas. A lembrança e a experiência misturavam-se junto a um sentimento de espanto e encanto indiscerníveis em relação àquela paisagem de minha memória.

⁴² A noção de reterritorialização é encontrada nas produções de Deleuze e Guattari. Consiste na reconstrução de formas de vida (territórios existenciais), que sofreram movimentos de abertura e quebra (desterritorialização). Haveria, no entanto, uma diferença entre o movimento de produzir uma nova territorialização, o que significa produzir novos territórios, e o movimento de reterritorialização que, ao contrário, produz uma “sobrecodificação daquele território constituído e abalado pela desterritorialização” (OLIVEIRA, 2001, p. 21). As sociedades atuais tornaram-se hábeis na substituição de “territorialidades perdidas por uma reterritorialização específica” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 90). Habilidade que implica exatamente sobrecodificar as vidas a partir de verdades transcendentais.

Um “a mais” de energia circulava no grupo, os corpos estavam em transe, as respirações eram intensas e eu, naquele momento, só conseguia *rir* (dos gestos inabituais, dos suores escorrendo pela testa, das posturas tortas...).

Não entrei na experiência neste dia, e nos encontros seguintes também não, algo estava descompassado e destoante. Comentei com alguns amigos sobre como havia ficado impressionada com aqueles corpos “tremendo” ao meu redor... Passei a tarde pensando no que me havia sucedido no grupo, nesta forma de distanciamento que havia experimentado, mas, sobretudo no encantamento que a situação envolvia e que parecia sobrepor-se ao sentimento de espanto suscitado na experiência...

O que se passava comigo? Era preciso sustentar o não sentido que as sensações envolviam... Pouco a pouco algumas imagens de palavras chegaram até mim, como que na tentativa de “arrematar” o que me sucedia:

O espantalho se assustou ao saber que cumpria função de distanciar

Os olhos de espanto do espantalho distanciam,

A distância é uma diferenciação

A diferença pode espantar ou encantar...

O encanto nasce de espanto e pir-lim-pim-pim

O espanto é espantalho, o encanto é varinha de condão

Para ser compartilhada pela experiência era preciso um maior grau de permissão e disponibilidade, como um encantamento a base de “abracadabra” que tornasse a relação produtora dos corpos em termos e em sintonia, que permitisse a composição... Estas eram questões que me havia colocado: Como me dispunha na conexão com o grupo? Como exercitava o desmonte das funções de meus órgãos? Como discernia em mim a experiência-limite que vivenciava? (entre a experiência-espanto e a experiência-encanto...)?

Recordo-me de uma frase do Fernando Pessoa que parece ter a ver com isso que experimentei: “alegria da acuidade de sensações, ainda que de tristeza...”. As marcas da experiência de certo produziram um pensamento *que sentia*: o meu corpo tremia espantado e o fazia por medo, mas, **ao mesmo tempo**, meu corpo vibrava em conexão com os corpos naquela sala (*Corpo que treme, corpo que vibra*, 2011).

Mais complexo que um relato ou a descrição de uma situação vivida, o relicário que guarda essa cena é expressão de um trabalho, apropriado de modos diferentes por cada participante. Poesia, conto, diário, memorial, projeto, o relicário consistia, principalmente, no tateio e partilha de uma experiência que deixava entrever um processo formativo em reverberação.

No exercício que a escrita empreende não se busca necessariamente “entender” ou reaver uma experiência já vivida, mas acionar ou reativar o que nela é potência de presença, de modo que o próprio trabalho em jogo a alimente em seu vigor e reabilite a espessura de suas muitas

camadas interdependentes, diferentes e conviventes. Reativar as relações de confronto, luta e tensão que estão na base da experiência e que, por isso, lhe impossibilitam a unidade, a essencialidade em prol da multiplicidade. O que se esforça em efetuar-se, o que no exercício se exerce, é um trabalho de diferenciação, em relação ao qual se pode acolher e acompanhar a produção inacabável de si mesmo.

Na experiência do grupo de psicologia corporal e ainda naquelas que já narrávamos inicialmente, a tensão salta. Ressaltamos que esta em nada se aproxima da noção grosseira de um nervosismo. Articula-se mais a uma experiência de crise, na qual se abre ao menos algumas perspectivas de análise. Primeiramente, àquelas que já vínhamos tentando perspectivar, na relação com a verdade, entre o “qual é o nosso produto?”, e “como temos nos produzido?”. Não são experiências em que se escolhe um lado ou outro. A tensão não se resolve com uma escolha. Entre uma questão e outra todo um plano de incitações recíprocas da qual emergem; o que nos leva a outra perspectiva, desta interdependente.

O que se acompanha, dentre tantas possibilidades no *corpo que treme, corpo que vibra*, são problematizações, que se oferecem em nós como efeito dessas lutas recíprocas entre formas existenciais constituídas e forças, princípio ativo de formação de nossos territórios existenciais: “Até este momento eu conseguia acompanhar as indicações, sentia-me parte daquele grupo e algo se passava suavemente entre nós”, “à medida que o exercício ia se intensificando, contudo (...)”. Contudo, na intensificação do exercício, as linhas de produção de sujeito e mundo se movem, tensionando-se em direções outras. “Não entrei na experiência neste dia, e nos encontros seguintes também não, **algo** estava descompassado e destoante”.

Descompassar, destoar, verbos que indicam que algo se processa no exercício. Indiferenciado, indiscernível, impessoal, pede passagem (“para ser compartilhada pela experiência era preciso um maior grau de permissão e disponibilidade”). O que se acessa na experiência, parece ser um estranhamento em relação a si. Ao invés de um movimento introspectivo de retorno a um si mesmo, deslocamento e expansão.

Pistas de uma tensão basilar, que longe de ser única em seus sentidos e movimentos, desdobra-se. Seu desdobramento comparece em Deleuze e Guattari, que com Foucault se encontram no esforço de ampliação dos modos de operar o pensamento, dando ênfase ao que as perspectivas tradicionais de conhecimento desconsideram: a gênese das formas empíricas (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2010), a produção de sujeitos e objetos. Deleuze e Guattari divisam

dois planos de produção do real, formas e forças, plano de organização e plano de consistência, plano molar e plano molecular. Dimensões da experiência inteiramente articuladas.

Somos feitos de linhas (DELEUZE; PARNET, 2004; DELEUZE; GUATTARI, 2004), sujeitos e objetos em sua forma ilusória são arranjos provisórios de linhas: de **segmentaridade dura**, de contornos bem determinados, que fragmentam, separam e serializam: família, escola, fábrica... “A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem. Habitar, circular, trabalhar, brincar” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.83), espantar e encantar. Essa linha atravessa toda nossa vida. Nela assentados, contamos nossas histórias bem delineadas, afugentamos qualquer *nonsense*, buscando estabilidade.

Se nessa linha as coisas parecem bem resolvidas, convivemos, ao mesmo tempo, com o estranhamento provocado naquelas **flexíveis e de fuga**, moleculares, que possibilitam outro tipo de política de composição, trabalhando por vibração, por conexão, por complexificação. Esburacam os segmentos constituídos, desatualizam a protetiva separação entre sujeito e mundo, fazendo com que família, escola, fábrica, profissão, corpo, acolham muito mais que seu script, conexões que não coincidem com os segmentos ou com os órgãos como aponta o relicário. Aqui nenhuma fidelidade ou destino conhecido. Toda e qualquer pessoalidade e interioridade, fenecem na inseparabilidade de um plano sem nome, sem sexo, sem divisão de classes, sem cor, sem cortes e binarismos, plano coletivo de criação.

é às formas e aos sujeitos do primeiro plano [de organização transcendente] que o segundo [de consistência imanente] não cessa de arrancar as partículas entre as quais já só há relações de velocidade e lentidão, e é também no plano de imanência que o outro plano se ergue, actuando nele para bloquear os movimentos, fixar os afetos, organizar formas e sujeitos (DELEUZE; PARNET, 2004, p.160).

Tensão entre linhas constituintes de sujeitos e mundos. Entre processos de liberdade e fluidez, fixação e segmentação, como o corte brusco no sexto período, ou aquele outro da conclusão de curso. Dois mundos parecem se interpor em abismo: aqui, na universidade, e lá fora, no mercado. No entanto, ardil dicotômico no pensamento se acolhe uma coisa apenas. Há sempre muito mais acontecendo... Essa é a beleza que mora na experiência agonística, generosa em fabricar desvios que ampliam nossos mundos.

As formas de vida anunciadas como verdadeiros modos de existir, incentivadas a se repetirem ou a modularem ao sabor das exigências históricas, condizentes com determinados modos de

produção econômica, política, relacional, não se sustentam por si. “A” verdade, novamente, apresenta-se em sua produção. O que quer que elejamos como sendo o verdadeiro ou o falso é alimentado em nossas práticas. Nada há de inerência ou essencialidade que as sustente de pé.

Não havendo o império da realidade substancializada nos encontramos com a experiência de tensão em nós entre formas e forças, linhas molares e moleculares, que no relicário recolhe-se como efeito do exercício. De certo ponto da experiência dá-se a formação de um si e de um mundo, formação impermanente, que faz surgir modos de ser sujeito acoplados a mundos coemergentes, constantemente modificados na relação com tudo o mais. Por outro ponto situado na experiência, ao invés das formas constituídas de sujeitos e mundos, podemos *ver* seu princípio ativo, de duração inextinguível, processualidade imanente, que não está na dependência da brevidade de uma forma.

A tensão desdobrada abre-se na inseparabilidade do processo formativo, em que o sujeito que somos não possui nenhuma solidez. Basilar, de uma distância ontológica, é visibilizada também no que dispara o dispositivo grupo de movimento. Distância crítica, posto ser o deslocamento vivo atualizando-se em relação a si: entre o que sou e o que devém - entre o que já não mais sou e o que estou a tornar-me. Inquietude de um trabalho, de uma obra. “Do eu ao eu: separa-os apenas a tênue distância de uma obra por acabar, mas sempre inacabada. Obra a perfazer e a redefinir” (GROS, 2012, p. 329). Construir e, ao mesmo tempo, escapar de si. Formar-se e ainda assim não concluir.

“A distância é uma diferenciação”, como socorre *Corpo que treme, corpo que vibra*. Distância de si a si, nessa tensão intervalar, em que as formas de vida são prenes de linhas afeitas à conexão, inclusive com o desfazimento de arranjos, em um caminho, que para nossa alegria não se arremata em definitivo. Essa trajetória a ser percorrida, jamais alcançada, é o assento da ética, presença de liberdade e possibilidade de sua prática. Nela, menos se avança de um trecho a outro estimado, que provoca saltos na direção do desconhecido, encontrando-nos naquilo que não suporíamos poder viver e conseguir realizar a respeito de nós mesmos. No entanto, “como um encantamento a base de abracadabra”, torna-se possível. É a experiência alquímica com a verdade. Muitas vidas em *uma* vida, na qual é impossível definir um rosto único.

Há ainda uma tensão agonística que desta distende, como terceiro aspecto: se não há obra definitiva e o que somos é abertura, em que direção se produzir? E como nessa produção de

nós mesmos intervir? Forças históricas, políticas, econômicas, amorosas, familiares, profissionais, tensionam-se na produção de sentido, na afirmação de verdades, na obliteração da potência, na afirmação do poder de agir. Caminhos de sujeição e de singularização como direções formativas se abrem, em processos que, por vezes, mal conseguimos acompanhar, distinguir seus efeitos e guardar algum governo. “A questão é a do que se pode fazer de sua vida, sua vida tomada como material de um trabalho possível” (GROS, 2012, p. 321). Questão que está no cerne do problema da formação: tomar a vida como material de trabalho. Vida, como essa experiência agonística a ser habitada e exercitada em sua potência ativa.

Se não há destino traçado ou princípio de predestinação, o que fazer de nós é questão aberta, ofertada todos os dias. Questão que entrelaça ética, estética e política⁴³. A abertura na produção do ser solicita dedicada artesanaria, que na aliança com a política, ao invés de fechamento e individualização, ativa novamente os princípios de construção coletiva de si. É a questão “dos exercícios que podem nos transformar; e, enfim, é a das regras de conduta que se deveria adotar: encontram-se aí os princípios de uma estética, de uma ascética e de uma ética da existência” (GROS, 2012, p.321).

Ensejava-se com o relicário o exercício de habitar as tensões que constituem esse desafio de uma existência outra. Porém, ainda que este esforço tenha a princípio se vinculado à escrita, poucos participantes se colocaram nessa articulação com a produção de textos. Outros recursos, para além destes, continuamente circulavam, compondo e ampliando, inclusive, a noção do inventário-relicário, que inicialmente tinha surgido.

O relicário, próximo, talvez, da experiência da *paraskeué*, na cultura helenística e romana a que alude Foucault, aciona fios de inteligibilidade de um percurso, em experiências que podem permitir algum deslocamento nessa agonística viva.

A *paraskeué* é nome dado pelos gregos à formação de uma armadura protetora em relação a todos os acidentes ou acontecimentos que possam se colocar, “é equipagem, a preparação do sujeito e da alma pela qual o sujeito e a alma estarão armados como convém, de maneira necessária e suficiente, para todas circunstâncias possíveis da vida com que viermos a nos

⁴³ Na inseparabilidade entre ética, estética e política citamos Roque (2003, p.7) que aponta de modo interessante a inseparabilidade dessas dimensões a partir de nossa atualidade: “O que seria a união entre a ética e a estética, sem a política, senão uma exaltação do indivíduo? Como se arriscar na associação entre a estética e a política, sem a ética, depois da terrível experiência nazista? Por que insistir na relação privilegiada da política com a ética, sem a estética, após o enfado dos últimos anos na trajetória da esquerda?”.

deparar” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 293). No entanto, essa equipagem não impediria às situações de sobrevirem. Ao contrário, constituiria preparação para vivê-las.

Essa equipagem é aquela de um patrimônio de verdades postas à prova, ouvidas, lidas, experimentadas, e que auxiliam a sustentar uma direção ético-estético-política. Quando dizemos que o relicário aproxima-se dessa noção da *paraskeué* é, sobretudo, pela imagem da constituição de um patrimônio, que reúne princípios éticos na relação com as circunstâncias cotidianas. A *paraskeué* não se reduziria a um dispositivo, à escrita, por exemplo. Atravessa e compõe os dispositivos vários, dos quais fazemos uso, como artifícios, a fim de amalgamar o ser a princípios éticos de conduta.

Como equipagem fornece recursos que comporiam um patrimônio formativo. Em meio à vertigem tensa dessa distância, por vezes, perturbadora, aciona-se tais recursos, cuja potência é de oferecer reposicionamento. Como se quando seduzidos por verdades bem estabelecidas, “ser profissional é ser dessa maneira...”, “felicidade é quando se tem isso e aquilo...”, se pudesse encontrar socorro em discursos outros, que ao invés de importados, seriam surgidos vivos de nossos caminhos de práticas junto com os outros. Estes discursos vivos, por que construídos no nexos com o viver, nos equipam, fazem respirar, auxiliam a nos recolocar e a tranquilizar, para continuar o caminho.

Músicas, poesias, contos, documentários, cenas, frases, vinham a nosso encontro, em trocas por email de uma semana a outra, nas conversas entre todos, como jeito de retomar algo, de afirmar, de lembrar, de não se desviar, de constantemente articular o pensamento a uma direção que socorria, revigorando possibilidades de não se entregar ao medo, de não se afunilar em algum temor, de apostar que as coisas não estão dadas e que por isso a vida está sempre a ser feita.

A vida como material de um trabalho possível

Corpo que treme, corpo que vibra, é um dispositivo de escrita que inclui e é também incluído em outros dispositivos formativos, “o grupo de psicologia corporal”, “o grupo de movimento”, “o grupo de pesquisa”, assim como os outros escritos, músicas e literatura, todos os recursos que foram surgindo como modos de compor uma equipagem e que em sua produção estavam em conexão com dispositivos vários nos quais os sujeitos exercitavam-se.

Na espessura cada vez mais adensada de uma experiência, “a medida que o exercício ia se intensificando”, o grupo e sua roda, seu ritmo, aproximam-se da “gira”, do “transe”, “incorporação”, “abracadabra”, “transformação”. A experiência extravasa o território-universidade, a graduação em Psicologia, o aluno que aprende determinados conhecimentos e o professor que os ensina. Os paradoxos desabilitam entendimentos fáceis, forçando habitar a indefinição do que somos: “O que se passava comigo?”, “sustentar o não sentido”. O estranhamento desacostuma hábitos e força questão: “Como me dispunha na conexão com o grupo? Como exercitava o desmonte das funções de meus órgãos? Como discernia em mim a experiência-limite que vivenciava?”.

Como? Questão que recoloca a importância do esforço em acompanhar uma formação e, ao mesmo tempo, também pergunta da direção desse trabalho, da operação em questão. “É nesta trajetória de si para si, que devemos concentrar toda a nossa atenção. Presença de si a si, por causa mesmo desta distância que ainda existe de si para consigo, presença de si a si na distância de si para consigo (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 272). Trata-se de um trabalho de conversão na operação do olhar em relação a nós mesmos.

Essa operação que é também de conhecimento se alia à perspectiva singular com que se opera o olhar no período helenístico e romano, na história do cuidado de si. Primordialmente, no pensamento filosófico, o *gnôthi seautón* compunha o *epiméleia heautoû*, ou seja, o cuidado de si acolhia uma operação de conhecimento. A singularidade desta residiria não no saber de decifração, que objetiva os sujeitos, mas de uma atenção a essa tensão agonística em nós, atentos à trajetória que se está a fazer, em relação à obra em cultivo. No plano dessa distância de si a si, trabalhamos e ao mesmo tempo acompanhamos o trabalho que perseguimos sobre nós.

Na perspectiva de uma verdade-acontecimento-relâmpago, surgida na condição de um trabalho, um caminho não é mais que um caminho. Como diria dom Juan, não haveria nada em um caminho que o pudesse fazer melhor ou mais verdadeiro que outro. A escolha por um ou outro advém deste ter um coração (CASTAÑEDA, s/d, p.114). Em outras palavras, em ter este caminho surgido de um nexos, de uma prática de presença. É esse nexos que cultivamos e a que dirigimos nossa atenção.

Dizíamos aliados com Gros que “a questão é a do que se pode fazer de sua vida, sua vida tomada como material de um trabalho possível” (GROS, 2012, p. 321). Assim, já não bastaria

afirmar a experiência de tensão basilar que torna diferentes caminhos formativos possíveis. Acresce-se acercar-se de um trabalho a fim de operar nessa tensão, como experiência de variação, ocupando-se de si, a fim de tornar-se o próprio caminho em obra.

Esse exercício implica um modo de olhar. Trata-se de reativar uma concentração ao caminho que se empreende, aquecer e redefinir os princípios de ação, como colocávamos a propósito do relicário na relação com uma *paraskeuê*; reativar renovadamente um sujeito ético. “O que separa o eu ético do seu eu, que jamais é totalmente outro, não deve ser medido em termos de conhecimento, mas de exercícios, de práticas, de ascese concreta” (GROS, 2012, p. 329). A avaliação da obra em processo, do produto que estamos nos tornando, faz-se pelos efeitos de nossas práticas. Assim, a atenção avaliativa se estende não a um sujeito interior, mas para nosso entorno, para as relações com os outros seres. São as relações que dão mostra de nossas dificuldades, desafios e alcances.

Habitar essa ontológica inquietude, exige um trabalho, como aquele a que se dedicara dom Juan. A depender do modo como se opera o olhar, e o exercício é o desta operação, de tornarmo-nos mais governantes não do que se olha, mas de uma operação possível, duas dimensões da existência, inseparáveis, podem ser acompanhadas. *Ver* não somente as formas, as segmentações, as promessas, as expectativas de futuro, os ideais, os medos, as pressões, o limite, o embaralhamento na tensão, em sua pretensa resolubilidade, mas também *ver-se* em formação ininterrupta, não-determinável; e, recorrentemente, nesta distância inquietante, “imanência problemática, inacabada, aberta” (GROS, 2012, p. 327) deslocar-se, recolocar-se, nas referências e princípios de conduta que possam auxiliar o surgimento de um sujeito ético.

O olhar, como operação, modo de relação, situado no presente do que se passa, desdobra a experiência formativa no *Corpo que treme corpo que vibra*, fazendo saltar duas dimensões ou duas experiências de distância:

“O espantalho se assustou ao saber que cumpria função de distanciar. Os olhos de espanto do espantalho distanciam”. O riso de descompasso convive com um crescente espanto, que fortalece distanciamento, mais próximo da clivagem em relação ao presente, da separação e paralisação do espantalho. “A diferença pode espantar ou encantar...”. O olhar de quem experimenta situado nesse ponto, seja o do espanto ou do encanto, repulsa ou atração, caminha na dimensão do que é construído, de linhas duras de constituição de experiências

consolidadas, do que se pensa que é, e teme espantado o que está prestes a colapsar, “situação-limite”, formas e modos de funcionamento costumeiros que estão a tremer.

Por outro lado, tímido, escapa um olhar de esgueira, acionado por linhas flexíveis, moleculares. Por experiências outras há uma espécie de curiosidade, de disponibilidade e confiança que não se vai eclipsar, que a experiência é vivível. Conviventes, embaralhados, “o meu corpo tremia espantado e o fazia por medo, mas, **ao mesmo tempo**, meu corpo vibrava em conexão”. Neste entre-lugar, o olhar habita uma distância surgida, que mais que afastar e paralisar, indica conexão e diferenciação. Outras composições se insinuem em um processo de subjetivação que se desdobra.

Vê-se nessa experiência de tensão uma operação, que salta no relicário (entre ser e tornar-se, entre tremer e vibrar, entre forma e força). Operação entre *ver* e olhar: olhar aberto, ampliado e um olhar chapado, planejado. Dom Juan já a distinguia, como duas maneiras distintas de habitar uma experiência (CASTAÑEDA, 1971). O olhar se referiria a uma maneira comum e acostumada de encarar o mundo como algo natural. No entanto, “o mundo, quando você o vê, não é o que pensa que é agora. É antes um mundo veloz, que se move e modifica” (CASTAÑEDA, 1971, p.108).

De modo próximo, a operação de desnaturalização do mundo, aparece realizada quase que de forma involuntária no conto de Dickens (DELEUZE, 1997). Um mau sujeito, um canalha, desprezado por todos, encontra-se agonizante, “e eis que aqueles que cuidavam dele passam a manifestar certa solicitude, respeito, amor pelo o que restava de vida no moribundo. Todo mundo se põe a salvá-lo, ao ponto que no ponto mais profundo de seu coma o vilão sente ele mesmo algo de doce lhe penetrar” (DELEUZE, 1997, p.17). Porém, ao retornar à vida, tanto seus salvadores tornam-se frios, como ele também reencontra sua maldade. Entre a vida e a morte, Deleuze diz “há um momento que é somente o de uma vida jogando com a morte. A vida do indivíduo é substituída por uma vida impessoal, embora singular que produz um puro acontecimento livre (...) da subjetividade e da objetividade do que acontece” (DELEUZE, 1997, p.17).

A experiência desse olhar descondicionado, mais ampliado, posto no *ver*, não é o alargamento de algo já dado, acrescer conteúdos novos ao que já se sabe ou se pensa, ou olhar os vários aspectos de uma situação, como se se remontasse várias partes de um objeto na contemplação de sua totalidade. Essa experiência é mais próxima de uma atitude, por isso de uma operação;

espécie de cambalhota deslocadora, em que o pensamento é forçado ao impensado. Nela coemergem de modos diferentes sujeito e mundo.

No conto de Dickens o que interessa não é encontrar a bondade em um sujeito antes malévolos. Tampouco perceber que o sujeito observado teria várias facetas. Absolutamente, não é este tipo de mudança. É sim *ver-se* nessa operação, em que o modo de composição produz a si e ao outro. Novamente, é para a relação, para o modo de compor, a que dirigimos a atenção. Manejar nessa operação abre graus de liberdade na formação de si e do mundo, pois se acessa um plano de inseparabilidade entre mim e o outro. A imagem que Deleuze constroeu a partir deste conto é a de “*uma vida*”, como imanência absoluta. Poderíamos dizer plano cujo acesso se dá a partir do *ver* como operação no modo de olhar-pensar-agir no mundo.

Encontrar-se com a situação-limite, a de um homem agonizante, libera uma experiência de visão mais ampla em que a vida não mais se coloca na submissão a certos valores; a vida se libera de limitações. No *Corpo que treme, corpo que vibra*, há ensaio de operação. Olha-se e distancia-se, não é possível entrar na experiência. E, ao mesmo tempo, nela se está sempre, pois é o plano que sustenta a vida. Trabalha-se então em disponibilização, compartilha-se com outros o que se sentiu na experiência, revisita-se os efeitos disparados e pergunta-se sobre o que se passa. Há trabalho em *ver*, há cultivo de reposicionamento.

Luta entre duas distâncias conviventes: separação entre observador e cena (sujeito e objeto); vibração, índice de processos de diferenciação, que forçam passagem na constituição inseparável de um si e um mundo. Há busca por presença, ensaio de modificação do olhar na direção de distinguir não apenas a cena (“gestos inabituais”, “suores escorrendo pela testa”, “posturas tortas”), mas *ver-se* em constituição na experiência.

Tempos depois, a escrita é trabalhar a própria operação da análise. A escrita é superfície de reverberação onde se pode treinar a liberdade que mora nas modificações de si. Para isso, reabilita-se a experiência, dispõe-se nela buscando menos uma verdade ou uma interpretação a respeito do vivido, mas o exercício de variação. Poder lançar um olhar sobre si nesse entre-lugar, e colher a liberdade dos processos de variação do ser. É também o que Dickens, apropriado por Deleuze, parece vislumbrar na variação que o acontecimento dispara. *Ver* as formas várias de constituição do sujeito e mundos respectivos se mexerem, se formarem, se desfazerem no encontro. *Ver* também uma vibração incessante, alimentando e tornando possível a experiência, permitindo tremer e vibrar, espantar-se e deslumbrar. Essa dimensão

sem nome e sem forma é a liberdade imanente, de habitar de modos diferentes uma experiência e de nela situado caminhar nas suas diferentes linhas de possibilidades.

Estava no centro de Vitória, por volta das 08h30min da manhã e aguardava as pessoas que chegariam para a realização de um ato civil contra a precariedade do transporte público capixaba.

Ainda era cedo. Um colega, que também havia chegado cedo, me convidou para passear pelo centro da cidade durante este entre-tempo (...). A catedral [de Vitória] estava aberta para visitação e oração. Ele me apresentou os personagens bíblicos que compunham os vitrais da igreja, mostrando-me quem era filho de quem e quais as simbologias relacionadas aos objetos que carregavam. Além de nós, outras pessoas visitavam a catedral, havia quem orasse também (...)

E l  no canto esquerdo, sob uma luz bem iluminada e bem próxima ao vitral do anjo Gabriel havia uma menina. Ela não visitava, nem orava. Estava trajando uniforme escolar e lia atentamente o que estava escrito em seu caderno. Havia uma menina estudando dentro da igreja. Aquela situação nos provocou estranhamento e passamos a criar hipóteses para tentar explicá-la. Afinal, por que ela não está estudando em casa? Ou na escola? Por que não l  na biblioteca?

Aquele evento havia nos deixado intrigados e as primeiras hipóteses pintavam uma realidade pouco articulada com a menina: será que a escola dela não tem biblioteca? Será que ela tem uma penca de irmãos barulhentos com quem divide o quarto e a casa? Ou o pai bêbado chega a qualquer momento gritando ferozmente e atrapalhando seus estudos? Em meio a essas perguntas direcion vamos a ela um olhar complacente como quem diz: "pobre criatura!".

(...) Passaram-se alguns minutos e a menina continuava l , imp vida e concentrada. Do outro lado da catedral, estávamos nós, a esgueira e cochichando baixinho a respeito da situação...

Em certo momento, João salientou um fato simples e este comentário mudou os rumos (diria até que fez emergir) esta narrativa: "Olha como ela está ao lado do anjo".

Pouco a pouco uma menina mais interessante começava a surgir, d vamos a ela um semblante tranquilo. De alguma maneira passamos a permitir que as controvérsias que estavam na base da construção daquela cena viessem à tona. Outras questões ganhavam também corpo. "Esta catedral não   ótima para se ler? Olha como   fresca e clara!".

A maneira como nos relacionávamos com a menina (no caso com a imagem que tínhamos dela) nos permitia surgir na relação de diferentes maneiras, mais ou menos articuladas, de acordo com a qualidade de nossa relação...

Não perguntamos a ela o porquê de estar ali (...). Se o fizéssemos, naquele momento o ato seguiria o impulso de verificação de realidades pintadas apressadamente... Suportamos a dureza e o calor do “não sentido” e, talvez nós a tenhamos devolvido, de algum modo, a parte que lhe era de direito. A menina era também nós. Não existia independentemente de nossa relação. Ela estudava dentro da igreja e simultaneamente recebia a benção dos anjos! Essa menina não era mesmo senão muito esperta? (*A menina*, 2012).

Muitas são as oportunidades de acompanhar essa operação se fazendo, permanentemente ao lado de uma agonística: Itto Ogami e seu caminho na *meifumadô*, o conto de Dickens, *corpo que treme, corpo que vibra, a menina* e as muitas cenas que vivemos todos os dias nos cursos de formação. Na brecha de algo que nos atinge somos impelidos a um movimento novo, que viceja um tipo de deslocamento, de revigoramento em relação a nós e nossos mundos. Sensação de ar fresco.

A menina guarda esse exercício em ato. Muitas são as representações que nos invadem no encontro com as coisas e com as pessoas, fazendo-nos girar como pião solicitado pelas forças em jogo: será que o pai é um bêbado? Coitada da garota! É pobre? Pobre garota! Sua escola não tem biblioteca? Um mundo dado nos move, provocando comoção, indignação, empatia. Por alguns minutos o movimento se faz nesse modo de conhecimento que Espinoza (2009), no séc. XVII, já alertava: conhecimento imaginativo, que não nos dá acesso às verdadeiras causas, ao conhecimento adequado das coisas. Por isso, se fica a girar ao sabor das paixões tristes ou alegres, que movem as ações. Não é que a menina é muito esperta!

A cena continua com outros alcances: “Olha como ela está ao lado do anjo”; “um fato simples e este comentário mudou os rumos (diria até que fez emergir) esta narrativa”. Num instante, um intervalo se abre e se pode *ver* que a depender do que se hipotetiza tanto a menina como os atores se metamorfoseiam. Ah! “A menina era também nós”. Não há menina. Só existem atores. A cena é sempre fictícia, ainda que tenha força de existência.

Há uma experiência de liberdade que a cena recolhe, que está em toda ela a extrapolando. Produz suas tomadas, inclusive onde se hipotetiza. Confunde-se com a própria possibilidade da cena ganhar existência, porque mesmo o olhar imaginativo, mais chapado e condicionado a um mundo dado, também é possibilitado por uma plano de imanência, que faz surgir todas as cenas.

O que se recolhe é a imanência da experiência, os processos de criação nos quais os sujeitos coemergem. *Vê-se* a impermanência das formas que estes ganham: C., menina, João, igreja, escola, etc. Uma atenção no modo de compor se desdobra. Esta ativa um *êthos*, no qual perspectivamos onde deve incidir o cuidado: cuidamos não da menina, não de nós mesmos, mas do encontro. Ainda, socorre-nos, como esquema de ação, quando mundo e sujeito comparecem ilusoriamente sólidos e permanentes.

Esse é o ponto onde não mais se olha (apenas na identificação às formas e a um sujeito consolidado). Ponto situado na dimensão de processualidade. Não se é “pobre criatura”, nem “esperta menina”; vilão, canalha, nem doce mocinho; espantalho ou varinha de condão, pois ontologicamente não há definições definitivas para o que podemos ser, mas pode-se, inclusive, habitar esses modos de existência.

Nas práticas formativas, inclusive oficiais, pareço-nos ser esta a matéria do trabalho: o cultivo da atenção em relação a como nos compomos com/no mundo. Ainda que o cotidiano pareça continuar o mesmo em termos de conteúdos, espaço físico, ementas, etc., são artifícios para uma operação mais invisível que atravessa todos os recursos educacionais possíveis. Em outra perspectiva, ainda que pareça que nada mudou tudo se transformou, por que deixamos de lidar (discutir/pleitear/chocar) com objetos já dados, pois o que interessa é cuidar do modo como nos conectamos a estes. Desmontando seu aspecto ahistórico de substancialização, dessolidificamos a nós também.

O trabalho da formação nesse ponto parece ser aquele de um trabalho cartográfico, menos andar na corda bamba ao sabor dos arranjos, mas acompanhar as linhas, suas conexões, rupturas, aberturas, modos de produção. Investigar as formas, sem colagem ou identificação, encontrar nelas seu plano de produção, plano coletivo de forças movente (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2004). Cartografar, como operação, cultiva-se em um processo de constituição de familiaridade nas linhas, sem realizar definitiva morada, tornando vivível sua dimensão processual.

A experimentação acompanhada nas escritas como operação, aponta também a importância dos dispositivos (DELEUZE, 1996), como novelos de linhas duras, flexíveis e de fuga, que não param de imbricar as duas dimensões que compõem o real. No curso da formação oficial, da educação, os dispositivos montados apontam uma faceta conhecida e reconhecida, sustentada por outra ainda que não para de desassossegar e modificar esses arranjos. Os

dispositivos formativos seja aquele do grupo de psicologia corporal ancorado na segmentaridade do estágio, o grupo de movimento, dispositivo dentro de dispositivo, ou o grupo de pesquisa, sustentado como dispositivo metodológico, podem a partir da escrita, como outro dispositivo, ser questionados em sua divisão institucionalizante. Outro plano, por isso, ganha também visibilidade, plano de forças, que não para de conectá-los, desdobrando os efeitos uns nos outros.

O desafio do trabalho, de discentes e docentes, dos trabalhadores da educação, parece colocar-se no cultivo dessa operação em que se pode *ver* na formação institucionalizada uma formação como processo, sustentada por uma dimensão de liberdade, que se expressa em formas várias, em metodologias de ensino, em estratégias de aprendizagem, nas estruturações de carga horária, de ementas, de disciplinas, de turmas, etc., mas que em muito as ultrapassa, perturba, não se reduzindo às suas formas.

O grupo de movimento, as conversas entre colegas, as participações em variados projetos, dá ensejo, portanto, a uma experiência de encontro com certas linhas de produção de um sujeito, e a escrita trabalha no sentido de reabilitá-las na composição também das conversas no dispositivo de pesquisa, atualizando a pergunta do que se passa. Esse esforço de habitar a complexidade da experiência é indicativo de uma disposição em *ver* (acompanhar e intervir) a processualidade formativa.

Para o acesso a essa dimensão processual os dispositivos, como práticas de si, podem ser bons aliados. No caso dos grupos, por exemplo, podem forjar um território-artifício que torna vivível as lutas e tensões. Torna também possível o labor deste trabalho que em sendo feito por cada um é também de todos ao gerar forças coletivas de aposta nessas possibilidades. Porém, o dispositivo nunca é garantia em si mesmo desse trabalho. Há que também nele cultivá-lo de modo a que nos preste alguma ajuda.

Para além de observador e objeto, coemergência

Dois modos distintos de operação do olhar, perspectivando a visão (atenção) em seu sentido descondicionado, ampliado. Em um deles se acentua as formas, a descrição e classificação de sujeitos e objetos, a permanência e previsibilidade, a causalidade e a capacidade inerente aos sujeitos de entender e conhecer um mundo factível, tendo como efeito um sujeito objetivado.

Perspectiva tradicional de produção de conhecimento também na educação. De outro modo, na direção da ontologia do presente, vê-se o caráter performativo, de construção do real.

Encontramos ainda Maturana e Varela, desdobrando esse ponto de visão paradoxal, no esforço de ultrapassagem de uma perspectiva do sujeito como um observador distante da experiência, que a conhece a partir do registro de informação⁴⁴. Interessante esforço, pois o que se dá nas cenas recolhidas no relicário é a luta em relação a esse modo separativo de constituição de subjetividade, entre minimamente registrar e afastar-se, entender o que se passa e, ao mesmo tempo, experimentar e deste lugar, do concreto da experiência, produzir conhecimento.

Segundo Varela (1995) em tempos recentes crescemos em uma tradição dominante que pode ser caracterizada como racionalista, cartesiana ou objetivista. Melhor a descreve, no entanto, como abstrata. De outro modo, também pensa que há indícios hoje, ao menos a partir das ciências cognitivas, de uma transformação paradigmática nessa visão, que apontaria outro modo de relação com o conhecimento.

O conhecimento é contextualizado, e a sua unidade, a sua historicidade e contexto, não são “ruídos” que impedem a compreensão do fenômeno cognitivo na sua verdadeira essência, a de uma configuração abstrata. O concreto não é um degrau para algo de diverso: é como chegamos e onde estamos (VARELA, 1995, p.17).

Não há dúvidas de que se trata da mesma tradição dominante na história da filosofia ocidental a qual Foucault fará menção, bem como há enorme aproximação na formulação de um modo de conhecimento corporificado, no concreto de nossas ações, àquelas que movem o exercício de uma ontologia do presente.

Vejamos que o que Varela (1994) denomina como as ciências e tecnologias da cognição teria, atualmente, pouco mais de 60 anos. A partir da década de 50 essa tradição mais dominante se

⁴⁴ Kastrup (1999) aponta no trabalho destes autores a importância do lugar que ocupa o problema da invenção, sendo, neste caso, referência para o tratamento dos estudos da cognição em uma orientação que poderíamos dizer de uma ontologia do presente. Também aqui poderíamos divisar o trabalho empreendido por estes no sentido de modificar as relações estabelecidas com um campo aparentemente consolidado, seja o da biologia ou na sua conexão o das ciências cognitivas. Recolocam um problema fundamental da investigação biológica (KASTRUP, 1999): o que definiria os seres vivos como tal. Também esse problema está em conexão com aqueles que tocam os estudos da cognição, pois se a solução dominante comparecia na definição dos seres vivos como sistemas de tratamento de informação, como sistema de entradas e saídas que exclui a questão da invenção, os autores proporão a noção de autopoiese, como capacidade do vivo de se auto-produzir (MATURANA; VARELA, 1995). “É preciso sublinhar que, para Maturana e Varela, o vivo não se define como sistema auto-regulador, nem por uma tendência ao equilíbrio, mas como um “sistema autopoietico”, o que significa defini-lo como um sistema que tem como atributo essencial produzir a si mesmo” (KASTRUP, 1999, p.112)

instaura nesse campo, que congregaria disciplinas como inteligência artificial, com recebimento de vultosos recursos para seu crescimento, linguística, epistemologia, psicologia cognitiva e neurociências. Ainda que marcadas fortemente por essa via de direção mais racionalista e objetivista, que possibilita condições frutíferas para seu crescimento, será na tensão com esta que outros caminhos, não coadunantes com o espírito que move a ortodoxia cognitivista, serão propostos.

A crítica se dirigirá ao paradigma representacional, que reúne muitas dessas disciplinas em seus pressupostos filosóficos e epistemológicos, e que aborda a cognição a partir do tratamento computacional, ou ainda da operação por símbolos a partir de regras, que representariam aquilo a que correspondem. Ainda que o computador se apresente como uma máquina inteligente, capaz de solucionar problemas, utilizá-lo como modelo à experiência da cognição viva, é reduzi-la como essa mesma capacidade de cálculo e soluções (KASTRUP, 1999). Nesse ponto, aparece o quanto as perspectivas cognitivistas tradicionais teriam se distanciando do presente das experiências do vivo. Chamamos atenção que é também desse paradigma da cognição como representação que sofre as práticas formativas atuais.

Ao cognitivismo como núcleo mais duro surgiram alternativas interessantes como a perspectiva do Conexionismo ou da Emergência (VARELA, 1994, p. 46; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p.121) cujo modelo seria menos o do perito ligado à resolução universal de problemas e mais o da criança, de inteligência mais profunda e fundamental que, ao invés de um aprendizado sequencial e linear, adquire a linguagem no dia-a-dia em um fluxo disperso de palavras. Porém, também essa abordagem na sua vertente atual, segundo Varela, encontra-se coadunada ao paradigma representacional.

Deste modo, na derivação das ciências cognitivas Varela proporá a abordagem da enacção (VARELA, 1994; VARELA, 1995; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001), que diferentemente da via percorrida pelo cognitivismo e ainda pelo conexionismo atual na afirmação da cognição como representação adequada de um mundo exterior, afirmará que, “a faculdade mais importante de qualquer cognição viva é precisamente, em larga medida, colocar as questões pertinentes que surgem a cada momento da nossa vida” (VARELA, 1994, p.72). Tais questões não podem ser predefinidas, pois são *en-agidas*, emergem ou surgem de modo contextual, no cotidiano de nossas ações.

Varela, Thompson e Rosch (2001) recolocam o problema da representação em sua distinção em pelo menos dois sentidos. O primeiro, mais fraco, que aponta a representação como uma construção, algo que se monta, como a organização de componentes de um sistema; o mundo seria representado de certas maneiras, que a exemplo do mapa, funcionaria como orientação. O mapa se refere a uma dada área geográfica e representa as características de certo terreno ao construí-lo de uma determinada forma. Esse sentido é pragmático, “é semelhante a uma interpretação ou a um modo particular de conhecer; a representação é resultante da experiência e destituída de fundamentos” (KASTRUP, 1999, p.138).

No segundo sentido, este mais forte, a cognição é explicada como sistema que atua na base de representações internas. Generaliza-se a experiência mais fraca da representação, tornando-a teoria consistente, o que se constroeu por ligação e montagem agora é. Parte-se do princípio que o mundo é pré-estabelecido e pode ser especificado antes da própria cognição. As consequências ontológicas desse modelo advêm da concepção de que há um mundo prévio que serve de fundamento à cognição e epistemológicas, pois o conhecimento é objetivo e corresponderia a este mundo (KASTRUP, 1999).

É principalmente ao último sentido de representação que os autores dirigem sua crítica. Varela o aborda em uma metáfora primitiva, que poderíamos com alguma investigação possivelmente encontrar na base de teorias da aprendizagem, que sustentam projetos educacionais. O modelo representacional de cognição se assemelharia ao agente cognitivo que é lançado de paraquedas num mundo já dado. Este somente sobreviverá se tiver acesso a um mapa e se aprender a agir com base neste. No entanto o mapa, diferentemente daquele construído, é um sistema inatamente especificado de representações e aprender a utilizá-lo seria a tarefa da ontogenia (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p.182). Ou seja, seria a tarefa de toda nossa vida e as preocupações que moveriam nossa educação e desenvolvimento: conseguir ler este mundo já especificado e aprender nele viver.

temos então uma teoria consistente que nos diz (1) o mundo é preestabelecido; (2) a nossa cognição pertence a este mundo – mesmo que só até um certo ponto, e (3) o modo como cognoscemos este mundo preestabelecido é representar as suas características e depois actuar com base nestas representações (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p.182).

Estes poderiam ser os três pontos fundadores de um olhar clivado, distanciado do que nos cerca, fruto de uma tradição formativa empenhada em que sobrevivamos ao paraquedas, essa espécie de *nonsense*, de entre-lugar, e conquistemos a inteligibilidade do mundo. Maturana e

Varela (1995, p.31) convidam a uma modificação da posição de “experimentador-observador”, que olha o mundo dele separado no empenho de extrair conclusões objetivas, excluindo, inclusive as relações de seu olhar com a experiência.

A modificação operatória é problemática, pois “como pode então um sistema conhecer sua dinâmica cognoscente, se sua dinâmica cognoscitiva (que é o que deseja conhecer) é *simultaneamente* seu próprio instrumento de conhecer?” (MATURANA; VARELA, 1995, p.35). O problema em questão é próximo daqueles que já vínhamos acompanhando na relação com a formação. Como o sujeito que surge em uma experiência pode acompanhar esse processo de produção, de formação?

Varela proporá então a compreensão do sistema cognitivo, diferentemente do modelo computacional como um *fecho operacional* (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001) ou na parceria com Maturana (VARELA; MATURANA, 1995) na noção de clausura operacional. A noção de fecho ou clausura aponta para grupos de processos que se voltam sobre si para formarem redes autônomas em que os resultados de seus processos são os próprios processos e não a correspondência dos mesmos a um mundo dado ou encontrar soluções para determinados problemas.

Tais redes não funcionariam por heteronomia, por mecanismos externos de controle, mas por mecanismos internos de auto-organização surgidos, *en-agidos* a partir do caminho realizado em seus próprios processos. A direção é de autonomia. Ao invés de representar um mundo pré-estabelecido e independente da cognição, os sistemas vivos e auto-organizativos, autopoieticos, actuam, *enact*, um mundo que é inseparável da estrutura corporalizada pelo sistema cognitivo. Ao invés do sujeito encontrar-se nas formas como surge com o mundo e nelas se reconhecer, seu olhar se voltaria aos processos, que são o que somos, linhas abertas de constituição.

Se em Maturana e Varela a cognição nesse sentido passa a ser algo amplo, tão amplo e vivo como o plano imanente de forças na articulação com um plano das formas, que já apontava Deleuze e Guattari, o processo de formação também se mostra a nós como algo indecifrável e aberto. Vista desse ponto processual a experiência cognitiva é também aquela de formação, de produção do que somos na coemergência com um mundo. É viva porque indissociável de nossa história, surgida da recorrência de conexões sensório-motoras. O aspecto sensório-motor implica que o que somos advém de um processo de construção dos mundos que

vivemos e que o sujeito em questão é aquele que se produz nesse agir. Ser=fazer=conhecer, circularidade ontológica fundamental.

Nessa outra visão já não cabe mais a divisão entre observador, ambiente e organismo observado, ainda que o que se observa seja o próprio homem. Estes, no entanto, “formam, agora, um só e idêntico processo operacional-experiencial-perceptivo no ser do ser observador” (MATURANA; VARELA, 1995, p.35). O conhecimento objetivo, como olhar chapado, restaria como impossibilidade, já que o mundo e os olhos que o percebe de determinadas formas surgem junto na experiência. Experiência também coadunante com a tradição de dom Juan.

A modificação fundamental avançaria, portanto, no problema de como seria possível para o conhecimento humano conhecer seu próprio conhecer (MATURANA; VARELA, 1995). Como uma lanterna que não somente ilumina à sua frente, pode *ver-se* no ato de seu fazer? Conhecer implicaria menos objetivar, dominar, manipular, separar, descobrir, restituir o verdadeiro, proposições de uma analítica da verdade. Sua direção caminharia mais em tomar como questão pertinente de trabalho e investigação a experiência subjetivadora de nós mesmos.

Este pensamento encontra as preocupações de gregos e romanos debatidas por Foucault em seus últimos cursos no *Cóllege de France*, quando encontra sinais na antiguidade do que poderia ser outro modo de operação, de relação com o conhecimento e com a verdade. Operação no olhar, que poderia curtocircuitar as identidades, abrindo um *ver*, não equivalente aos olhos dos sentidos físicos, não afeito a mudanças de posição apenas, mas à amplitude de *ver* como nos movemos. Como traz Maturana e Varela, deslocar-nos de uma visão mais estreita a uma visão aberta e descondicionada. Nos estudos foucaultianos a partir da antiguidade parece ser possível extrair pontos importantes que se articulam ao que estaria na constituição dessa operação de modificação, em seu labor e *ethos*.

**Por uma vida-formativa,
que afirme a transformação do sujeito**

Evocamos o curso que Foucault proferiu no *Collège de France* em 1982, *A hermenêutica do sujeito*. Sob a edição de Frédéric Gros, como um dos editores, a publicação⁴⁵ deste curso é produto tanto de uma retranscrição a partir da gravação do curso em fita cassete, quanto da utilização dos manuscritos minuciosamente preparados por Foucault. Gros (2012) descreve a propósito destes um texto cujo estilo de redação é o oral. É da posição de orador, ou ainda daquele que compartilhará algo com outras pessoas, que Foucault se coloca. O editor destaca então o árduo trabalho empreendido pelo próprio Foucault, no sentido de muitas e muitas vezes reescrever o mesmo texto, tornando-o mais conciso, tendendo a frases mais sóbrias, condensando seus propósitos. Quando corrige um ponto ou outro ele acaba por reescrever todo o conjunto, recopiando várias e várias partes.

Gros (2012) acrescenta ainda o modo com que frequentemente Foucault escrevia, utilizando-se de uma tábua de compensado que ele apoiava sobre os joelhos, numa posição de entalhador, de artesão. A imersão de Gros na pesquisa desse material preparado por Foucault permite a este acompanhar uma dimensão ascética na disposição foucaultiana em relação a seu trabalho. “Tratava-se de verdadeiros “exercícios espirituais”” (GROS, 2012, p. 317).

De outro modo, Muchail e Fonseca (2011) ao falar do estilo de dizer e de escrever as aulas e os livros foucaultianos, complementa os aspectos dessa dimensão ascética suscitada por Gros, ao ressaltar o caráter experimental, laboratorial e plural, de algo continuamente inacabado. Neste estilo não se procuraria regularidades e segurança nem na suposta unidade do autor, nem naquela da obra. Tampouco, pretensão da fundação de um sistema de pensamento ou de busca da origem. O que se presentifica neste estilo de dizer e escrever que Foucault empreende “é o modo de ser de sua filosofia” (MUCHAIL; FONSECA, 2011, p.12), entendido como “‘ensaio’, como ‘experiência’, como ‘exercício de si’” (MUCHAIL; FONSECA, 2011, p.13), por ele também afirmado em seu *Modificações no História da Sexualidade II* (FOUCAULT, 1984).

Os indicativos oferecidos por Gros, complementados por Muchail e Fonseca, em relação ao laborioso preparo que envolvia cursos e livros, indica o esforço no exercício do pensamento e o investimento em outro modo de fazer filosofia. Interessante, pois como vimos, são estas as questões abordadas por Foucault, principalmente neste ano de 82, e que compunham a atmosfera do curso, em um percurso que tem como eixo central o problema das relações entre

⁴⁵ O texto deste curso foi publicado no Brasil em 2004 pela Editora Martins Fontes, sendo que na França teve sua primeira edição em 2001 (Le Seuil/Gallimard).

sujeito e verdade (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 4). Com ênfase na experiência do cuidado de si, a filosofia implica-se como dimensão de espiritualidade; prática transformadora a partir de exercícios de si.

É essa dimensão ascética, importante aos processos formativos, que gostaríamos de enfatizar. Lembremos de Castañeda, mestrando em antropologia, na Universidade da Califórnia, que vai à Dom Juan procurando neste um informante sobre o alucinógeno peiote e ervas medicinais presentes na região de Sonora – México. O que ele encontra na relação com “seu” informante é algo completamente diferente. Dom Juan quebra os jogos de verdade nos quais se encontra e opera o pesquisador.

Em dezembro de 1960, Castañeda procura Dom Juan para lhe propor uma genealogia, distante daquela foucaultiana. Depois de compilar longa lista de traços culturais que pertenciam aos índios daquela região ele intenta com isso buscar ver como nesta lista é possível enquadrar dom Juan. A listagem que facilitaria a leitura do mundo de dom Juan em muito se associa à imagem daquele mapa pressuposto, trazida por Varela. Com esta em mãos, Castañeda propõe refazer junto a este sua genealogia levantando seus quadros de parentesco. Pergunta, então: “_ Como você chamava seu pai?”; “_ Eu o chamava de Papai”, responde Dom Juan, muito sério.

Fiquei meio contrariado, mas continuei, supondo que ele não tivesse entendido. Mostrei-lhe o quadro e expliquei que um espaço era para o pai e outro espaço para a mãe. Dei como exemplo as diferentes palavras usadas em inglês e em espanhol para pai e mãe. Pensei que talvez devesse ter escolhido a mãe. _ Como você chamava sua mãe? – perguntei. _ Eu a chamava de Mamãe – respondeu, num tom inocente. _ Quero dizer, que outras palavras você usava para chamar seu pai e sua mãe? Como os chamava? – disse eu, tentando ser educado e paciente. Ele coçou a cabeça e olhou para mim com uma expressão estúpida. _ Puxa! – disse ele. _ Agora você me pegou. _ Deixe-me pensar. (...) _ Bem, - disse ele, como se estivesse pensando muito seriamente. _ De que outro jeito os chamava? Eu os chamava: Ei Papai! Ei Mamãe! (CASTAÑEDA, 1972, p. 25-26).

O antropólogo não entende, insiste no questionário, acha que seu objeto de pesquisa só deve ser mesmo muito ignorante para não saber nem os nomes de seu pai e sua mãe. Insiste, pergunta ainda de outros modos, não acredita no que está vendo. Até que Dom Juan diz a ele, baixinho, mas “com uma força insuspeitada” que não perdesse mais tempo com aquela besteira.

Eu não sabia o que dizer; era como se alguma outra pessoa tivesse pronunciado aquelas palavras. Um momento antes, ele era um índio

desajeitado e burro, coçando a cabeça; e depois, num instante, inverteram-se os papéis: era eu o burro e ele olhava para mim com um olhar indescritível, que não era de arrogância, nem desafio, nem raiva nem desprezo. Seus olhos eram límpidos e penetrantes. _ Não tenho história pessoal – disse ele, (...). _ Um dia descobri que a história pessoal não me era mais necessária e, como a bebida, eu a deixei de lado (CASTAÑEDA, 1972, p. 26).

Dom Juan resiste, colocando-se positivamente na relação entre forças que constitui o poder. A resistência, porém não é a Castañeda, mas aos efeitos de poder hegemônicos que tentam subjugar-lo e prendê-lo num jogo identitário, que tentam fazê-lo confessar uma verdade sobre si, tentando silenciá-lo ao fazê-lo falar e falar. Ao contrário, ele estabelece outra relação com os jogos de verdade, construindo-a em seu viver através de um exercício ético, e que o auxilia a produzir-se de outros modos.

_ Você não sabe o que sou, não é? – disse ele, como se estivesse lendo meus pensamentos. _ Nunca saberá quem ou o que eu sou, porque não tenho uma história pessoal (CASTAÑEDA, 1972, p. 27).

Pode-se pensar que dom Juan se furta a dizer a verdade à Castañeda ou que a nega como artimanha em seu caminho do guerreiro. Absolutamente, o que faz é se colocar na relação com a verdade, não no registro atualizado pelo antropólogo. O ponto é de um olhar não aprisionado a causas e condições, capaz de possibilitar abertura e mobilidade em relação às interrogações que lhe são dirigidas. Não se está mais na operação de um olhar chapado e identificado à separação entre verdadeiro e falso, entre certo e errado, entre bom e ruim, as dicotomias no geral, que dentro da paisagem proposta por Castañeda não soam arbitrárias, tampouco violentas. Mas, plausíveis e justificáveis.

É de outro lugar que a operação com a verdade se dá. O que se diz, o que se pensa e os modos de ação em sua produção são atravessados por uma vontade de verdade histórica. Não se reduzem a um estado de coisas já constituído. Não são pura representação de algo preexistente, como, talvez, acreditasse Castañeda na formulação de suas “simples” perguntas de pesquisa. É campo estratégico de lutas.

Que possibilidade existencial surge de uma outra relação com a verdade? Dom Juan a afirma no abandono de uma história pessoal. Não há nada a ser confessado, a ser remoído ou descoberto. Não haveria nada a que reagir, pois já se abriu mão de hábitos e paixões, que condicionam nossas ações. Só se possui a alternativa do sujeito ético, a ser atualizada a cada encontro. É-se construção, modos de relação transformáveis: “Ei Papai! Ei Mamãe!”.

Ainda que soe caricato há na mestria e discipulado entre o velho índio feiticeiro, vidente, e o jovem estudante ocidental, o encontro, embates e reinvestidas, entre dois modos de vinculação entre sujeito e verdade. Também os havíamos acompanhado nas definições quanto às imagens das fotografias, entre a vergonha e a audácia da formação empreendida, entre distanciar-se de paralização e uma distância diferenciadora de nós mesmos. Estes modos articulam-se ao que Gros assinala a respeito da situação do curso de 82, proferido por Foucault, quando aponta que a oposição entre a Antiguidade e a Idade moderna se cunharia segundo duas alternativas conceituais: “entre filosofia e espiritualidade, entre cuidado de si e conhecimento de si” (GROS, 2006a, p.632).

Duas vias distintas de acesso à verdade e por isso duas vias divergentes de produção de sujeito e mundo, que teriam sua origem filosófica nos paradoxos do platonismo. Conforme Foucault demonstrará a partir do texto de Platão *Alcibíades*, já nas primeiras aulas do curso de 82, abre-se ao menos dois caminhos: uma linhagem da espiritualidade e ainda outra do saber representativo ou do exame do sujeito do conhecimento. Na primeira, o acesso à verdade é alcançado a partir de um trabalho sobre si, por atos e práticas que possibilitam a transformação do ser do sujeito, modificando-o e constituindo-o. Na segunda, aloja-se na identidade do sujeito sua verdade, que deve ser descoberta e decifrada. Já não é preciso uma experiência de transformação para o acesso à verdade. “Ao conhecimento de si corresponde o pensamento de tipo *representativo* segundo o qual o acesso à verdade é privilégio do sujeito em razão de sua própria e inalterável estrutura, precisamente a de ser sujeito *cognoscente*” (MUCHAIL e FONSECA, 2011, p.15).

Se a linhagem do pensamento espiritual, do cuidado de si, teria seu marco filosófico no pensamento helenístico e romano (FOUCAULT, [1982] 2006, p.12), com ênfase no estoicismo, a linhagem do pensamento representativo, do conhecimento de si, teria se consolidado no cartesianismo.

O “momento cartesiano”⁴⁶, teria requalificado o conhecimento de si em seu procedimento, na medida em que coloca a evidência da existência do sujeito no princípio do acesso ao ser. O conhecimento de si mesmo é a forma da indubitabilidade de minha existência como sujeito. É porque conheço que posso afirmar que existo. É assim que o “conhece-te a ti mesmo” pode figurar como possibilidade de acesso à verdade.

⁴⁶ Foucault deixa claro que não está a atribuir este “momento” a Descartes, exclusivamente (FOUCAULT, [1982] 2006, p.18).

(...) podemos dizer que entramos na idade moderna (quero dizer, a história da verdade entrou no seu período moderno) no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão-somente o conhecimento (...). Isto é, no momento em que o filósofo (ou o sábio, ou simplesmente aquele que busca a verdade), sem que seu ser de sujeito deva ser modificado, é capaz, em si mesmo e unicamente por seus atos de conhecimento, de reconhecer a verdade e a ela ter acesso (FOUCAULT, [1982] 2006: 22).

As decorrências das relações modernas entre sujeito e verdade, que aqui têm profundas consequências para o modo como experimentamos a formação de nós mesmos, é a desvinculação de um processo de transformação para o acesso a verdade. Há um sujeito prévio ao conhecer, razoável, que por si mesmo seria capaz de reconhecer o verdadeiro. Este acesso se faria, através de condições⁴⁷ externas e internas ao conhecimento, não relacionadas ao ser do sujeito, tendo em vista que o que se pede do sujeito cognoscente é, exatamente, o distanciamento e neutralidade necessários diante de seu objeto de investigação, de forma a criar condições controladas de acesso à verdade nele contida.

Externas ou internas as condições de acesso à verdade são definidas sempre a partir do interior do próprio conhecimento, que concernem ao indivíduo na sua existência concreta e não à estrutura do sujeito como tal. Um conhecimento considerado verdadeiro não é aquele que na relação com o sujeito possibilita sua modificação, e sim aquele que atende às condições exigidas interiormente ao conhecimento, mesmo quando este em nada nos auxilia a viver efetivamente.

No dispositivo de pesquisa montado por Castañeda, incluindo à dom Juan, visibiliza-se uma tensão entre estes dois modos de relação com a verdade, em que a naturalidade dos procedimentos e regras pretendidos pelo pesquisador são desconcertados e tornam-se desconcertantes para o mesmo. Retornemos às primeiras cenas que abrem este trabalho, seja no grupo, dispositivo de pesquisa, no dispositivo de escrita e ainda nos encontros no processo formativo, quando a pergunta sobre qual seja o produto que somos, ou a melhor imagem de nós mesmos, na tentativa de descobrimento dessa verdade a nosso respeito, convivia com a reabilitação dos processos de produção, que traziam o vigor da formação em sua dimensão exigente, trabalhosa e transformadora.

⁴⁷ Foucault ([1982] 2006, p.23) descreve as condições de acesso à verdade como sendo de duas ordens: 1- como **internas** ao ato de conhecimento, configurando-se como condições formais e objetivas: regras formais do método, estrutura do objeto a conhecer; e 2 – **extrínsecas**, sendo condições culturais: realização de estudos, investimento em uma formação, inscrição em algum consenso científico; e ainda condições morais: esforço, fidelidade a seus pares, ajustamento aceitável dos interesses de carreira ou de status às normas da pesquisa desinteressada.

de um lado, “o sujeito do conhecimento de si”, que tem uma “identidade”, uma “constituição profunda”, uma “verdade íntima”, uma “natureza secreta” e responde a uma questão que é principalmente “cristã”, a questão **“quem somos?”**; de outro, o “sujeito do cuidado de si”, que se constitui como “sujeito de ação”, sujeito ético e político, sujeito que se reinventa, e que corresponde à questão, grega de origem, **“que devemos fazer de nós mesmos?”** (MUCHAIL e FONSECA, 2011, p. 15)

Embaralhados e imiscuídos entre si dois modos de relação entre subjetividade e verdade. O problemático, no entanto, na preponderância da linhagem do conhecimento de si, é a experiência de vulnerabilidade e fragilidade diante das circunstâncias e acontecimentos cotidianos, em que a experiência de formação não possibilitaria ao sujeito seu surgimento como sujeito ativo em seu poder de agir diante do que lhe acontece.

Na filosofia moderna, no apogeu do “momento cartesiano”, a relação entre subjetividade e verdade prescinde de uma exigência ética. Nessa forma de pensamento, a verdade tal como é não transforma o sujeito, já que tal como ele é já é capaz de verdade. Ao contrário das escolas filosóficas estoicas, epicuristas e cínicas, em que a exigência ética é fundamento da relação entre sujeito e verdade. A verdade oferece tranquilidade ao sujeito, em seu acesso “(...) há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 21).

A relação com o conhecimento, na modernidade, e, poderíamos dizer com a formação, hegemonicamente, trabalha na objetivação do sujeito, encerrando-o em uma substancialidade, dando-lhe um caráter de solidez. “A verdade, tal como ela é, não é capaz de salvar o sujeito” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 24) de si mesmo. Não sendo capaz de possibilitar uma experiência de transformação.

No ônibus os detalhes para a aula vão sendo repassados na paisagem de um sábado. Longas oito horas de trabalho nos aguardam. Xerox de textos para leitura conjunta, pilot para o quadro branco, roteiro de aula, (haverá data show? Nunca se sabe, melhor não contar com ele)... O dia é longo, mas pouco, muito pouco para o muito de conteúdo pactuado pelas ementas. A sala é comprida e estreita, mal se pode percorrer seu espaço. Não há janelas e o ar é condicionado. Há cadeiras de braço por todos os lados, perfilando-se entre corredores apertados. Pela pauta cerca de cinquenta alunos, pós-graduandos em psicopedagogia, artes,

educação especial, alfabetização, ensino religioso, são aguardados. Será nosso primeiro e único encontro, a não ser que outro módulo o promova novamente. Neste tema, nesta ementa, nestes pontos... somente hoje. O vínculo é precário, de todos os modos, mas entre alunos e professores um pouco mais. Como aproveitar este dia? Este encontro? Como fazê-lo durar?

O curso se inicia, há poucos presentes. O final de semana de aulas está começando, depois de uma semana inteira de trabalho para muitos que ali estarão. Não à toa há pessoas chegando até o início da tarde e solicitando saída também nele. Cansados, curiosos, com expectativa ou nem tanto, chegam com a bagagem do que foi a semana nos estágios em escolas e docência nas salas de aula de ensino fundamental e médio. Mas, lá era trabalho. A formação é ali, naquele espaço, com o material disponível naquele momento, com o que se pode construir naquelas horas. (será?). Mas, o que viverão eles? Que formação experimentam em situação de trabalho, na relação com seus alunos, com suas aulas, com a experiência da educação a qual se vinculam?

Um aluno bate à porta da sala de aula e pergunta: “__ Professora, pode vir aqui prá eu conversar com você?”. “__ Precisa ser agora?” (Enfim, depois de muitos atrasos no início da aula, havíamos conseguido estabelecer um momento de atenção e investimento). “__ Sim, tem que ser”. “__ Tá bem!”. “__ Professora, preciso te explicar, sou seu aluno neste módulo, mas não posso vir à aula hoje cedo. Preciso que a senhora entenda, não é má vontade minha, mas olha só, estou fazendo quatro pós-graduações e todas começam hoje. Vim te pedir prá “equilibrar as minhas faltas”. Imagine, professora, estou fazendo quatro pós, mas eu sou um só!”⁴⁸. O que estamos produzindo neste modo formativo? Alguns dizem: “__ Professora, estou aqui só prá enriquecer meu currículo”. Exigências de um mercado profissional na relação com um mercado acadêmico? É de diploma que se trata? Longos séculos em que a produção de conhecimento foi sendo desinvestida de sua capacidade de transformação. Para o acesso aos saberes e sua construção, não mais se exige que o próprio ser do sujeito seja modificado, que haja qualquer mudança disparada pela produção de conhecimento. Trata-se de acúmulo de informação sobre um mundo já dado, que torna tudo enfadonho e cansativo. Mas, ainda que haja prevalência de uma formação pautada na profissionalização, visando enriquecimento curricular para inclusão em planos de cargos e salários, seriam essas demandas as únicas a sustentar o processo formativo? Pois se provocados há linhas e linhas de discursos, histórias,

⁴⁸ Cena do cotidiano de uma instituição de pós-graduação *lato sensu* no município de Vitória, que oferece cursos de especialização, na sua grande maioria, voltados para profissionais da área da Educação, sendo, inclusive, chamados de pós-educacional.

experiências, apostas. Apesar de toda precariedade em relação à estrutura de trabalho, à construção de vínculos entre todos, à precariedade do acompanhamento de um processo formativo, dentro ou meio a isso, há procura por alguma espécie de conhecimento que possa ajudar a lidar com os desafios da sala de aula, a violência nas escolas, o cansaço, que possa trazer alguma solução para os problemas vividos.

A esperança fortalece esse modo de conhecimento de si, que parece colocar a nosso alcance soluções. A decepção também acompanha essa experiência quando o tal saber adquirido efetivamente não nos salva, ao contrário nos dana, pois se não funciona posso ser eu o problema, o motivo do fracasso. Enriquecer o currículo, progredir na carreira, ainda que tenha virado palavra de ordem, parece não fazer da vida algo precioso. Isso nos lembra aquela fábula (BAPTISTA, 2001) de um corpo desbotado que vivia acima das luzes, onde não havia sossego ou calma.

Conta-se que o corpo era tão desbotado que não se podia saber sua idade ou gênero. Também como dom Juan não havia história pessoal. Nada era tédio ou sina. Esmaeceu sua pele de tanto uso, táticas, desusos, astúcias de séculos de enfrentamentos. Um dia as luzes lá de baixo, do asfalto, chegaram até onde morava e diz-se que ele começou a ganhar nitidez e a falar esquisito. O que era encruzilhada virou linha reta, o que era labirinto desapareceu. As luzes que o atravessavam transformavam-no em indivíduo e faziam falar e falar sem parar. Quando mais falava mais aparecia de um jeito, quanto mais falava mais sumia, de muitos outros, sem deixar vestígio.

Indivíduo, esse menino de dez anos tinha problemas na escola, não prestava atenção direito, não aprendia matemática, família desestruturada, pai não tinha. A mãe na tentativa de explicar pra psicóloga tudo o que acontecia mais soava estranha, mais sumia. A casa, visitada pelo assistente social, quanto mais vista, mais interrogada, mais desqualificada, mais tornava coisa qualquer. Esse menino, essa mãe, essa casa, lembra aqueles professores que buscando respostas, esquecem-se daquelas que suscitam todos os dias, das astúcias, dos usos, dos saberes construídos. Lembram os formandos na vergonha em relação ao que fizeram de si, às suas estratégias, experimentações e invenções. Lembram a todos nós que recorrentemente duvidamos de nossas lutas e que seduzidos por regimes de verdade emprestamos nossas vidas a fins transcendentais, ignorantes de nossa potência.

Fracassado ele, fracassados todos, varridos nessa luz planificadora da vida. Talvez, esteja aí os indicativos do que eles mesmos perguntavam naquele dia: O quê fazer com o fracasso escolar?, “acontece muito na minha escola”, “e a saúde que vai mal?”, o crescente número de pedidos de licença e adoecimento. Não há solução a priori, nenhuma escola, nenhuma universidade, nenhuma verdade, nenhuma vida ideal. Haveria esta, possível de ser construída em um esforço renovado a partir de uma outra relação com a verdade.

Se o conhecimento de si se sobrepõe ao cuidado de si na modernidade, este não deixa de estar operando, ainda que não hegemonicamente. Mesmo em uma formação com investimentos tão claros nessa modalidade de conhecimento, há que se pensar como, em alguns momentos, uma outra relação com o conhecer também se opera possibilitando invenção de saídas, problematização e fortalecimento da potência de agir presente em todos nós.

Na conferência de 1981, a qual Gros teria tido acesso, Foucault aborda seu projeto de uma genealogia do sujeito:

Penso que há aí a possibilidade de elaborar uma história daquilo que fizemos e que seja ao mesmo tempo uma análise daquilo que somos; uma análise teórica que tenha um sentido político – quero dizer, uma análise que tenha um sentido para o que queremos aceitar, recusar, mudar de nós mesmos em nossa atualidade. Trata-se, em suma, de partir em busca de uma outra filosofia crítica: uma filosofia que não determina as condições e os limites de um conhecimento do objeto, mas as condições e as possibilidades indefinidas de transformação do sujeito (FOUCAULT apud GROS, 2006a, p.638).

Uma filosofia-vida, uma vida-formativa, que não se circunscreva às condições e os limites do conhecimento do objeto, mas às condições e possibilidades indefinidas de transformação do sujeito. É o desafio lançado a todos nós que estamos continuamente emergindo de processos de formação e lidando com eles em nossas práticas formativas oficiais. Ressaltamos que a tensão agonística na qual surgimos solicita um trabalho a fim de que possamos definir e realizar cotidianamente as condições de produção de nós mesmos como sujeitos éticos.

Esse trabalho implica o cultivo de uma operação no olhar, que, conseqüentemente é operação no pensar-agir, a fim de acolher uma tensão constituinte em nós e nela nos movermos na produção de um caminho de coração, um caminho ético. Caminho sempre por se fazer, onde persistentemente cuida-se dessa operação: quando se sente identificado demais, sequestrado nas atividades cotidianas, sôfrego em planejamentos, arrastado por paixões, permaneceria sempre disponível atentar-se para a anti-naturalidade dos modos de composição.

Reposicionar-se em um olhar, capaz de descolar e deslocar, lançando-nos a uma abertura insuspeitada, que auxilia a encontrar recursos de ação nas práticas cotidianas.

4 Uma margem na formação...

“as coisas importantes nunca acontecem onde esperamos”⁴⁹

Localizar, naquela tarde, o endereço do estabelecimento para onde nos dirigíamos não fora tão difícil quanto ter acesso ao elevador, que nos levaria ao auditório do 12º andar. Muitos cidadãos que ali estavam, na busca pelo atendimento no serviço público, aguardavam, assim como nós, uma chance de acessar outros andares. Na fila, bem coordenada, vê-se logo a preocupação com certa organização do trânsito de pessoas. Walktalks desempenham a comunicação entre as várias pessoas e andares, que solicitam suas “vagas” nos únicos dois elevadores.

Ainda que já estivéssemos a beirar o atraso, dispensamos um pouco a pressa, pois a encomenda de trabalho que nos trazia àquele serviço nos dava olhos inteiramente interessados por tudo o que ali já acontecia: as divisões entre as filas, as diferenças entre trabalhadores, os fios de conversa tecidos aqui e ali entre as pessoas na espera, cheiros misturados... um burburinho do trabalho, entre usuários e usuários, entre estes e trabalhadores, entre trabalhadores e trabalhadores, que, afinal, eram todos eles, inclusive nós, que ali chegávamos, em uma encomenda pontual, aberta pela “Semana de Prevenção do Trabalho Seguro”.

Naquela oportunidade, em uma raridade, ao que se percebia, disponibilizariam duas horas de ouvidos para uma palestra. Quando conseguimos aceder ao 12º andar, seu silêncio, vazio e poucos trabalhadores contrastavam, estranhamente, com o saguão alvoroçado que deixamos lá em baixo. Ao que sentíamos os trabalhadores não necessariamente teriam sido liberados, como, de fato, logo depois do primeiro instante ali, contavam os também incomodados presentes. Ainda que fosse um espaço fomentado por aquele serviço e aberto à participação, cada um precisaria encontrar seus próprios meios de liberar-se junto à sua chefia, às suas tarefas programadas e à urgência do cotidiano repleto de processos a serem encaminhados, sentenciados, acordados, julgados, etc.

⁴⁹ Quinto princípio que compõem as *Pistas para uma esquizoanálise – os oito princípios* (GUATTARI, F. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo, 1981, p. 140), também possível como “as matérias dos componentes que esboçam uma mudança não são geralmente da mesma natureza que os componentes que efetuem esta mudança” (GUATTARI, 1981, p.140). Princípio que auxilia a nortear a escrita, como trabalho de composição, não de busca por significantes da experiência a qual nos debruçamos, tampouco tentativa de sua explicação, mas exercício zeloso que permita, de modo quase distraído surgir, talvez lá onde não aguardássemos os fios de inteligibilidade que se fizerem possíveis.

Um cotidiano absolutamente marcado pela urgência das metas já se fazia notar. E eis que eram elas, as metas, nosso tema: “Metas e saúde emocional”. Tema, que na última semana tinha nos solicitado certo trabalho de torção e mesmo de ampliação, pois que o encomendado “como ter saúde e ainda assim cumprir metas”, já exprimia os processos de fragmentação, estes sim, que poderiam ser trabalhados. Diante da encomenda temática, se tenta encontrar as linhas que reenviam as metas a uma história do trabalho, história daquele ofício em sua experiência de organização dos processos da atividade, e a saúde “emocional”, na abertura de uma experiência de saúde ampliada, indissociável da vida do trabalho, que aponta, justamente, para a participação, para a construção de espaços coletivos de análise da atividade. Diante da encomenda da palestra se tenta abrir um espaço de fala conjunta, de trabalho grupal, de trabalho sobre o trabalho.

Diante do esvaziamento Guattari nos socorre lembrando que “um já é multidão”. Lembrança que faz sorrir aqueles que ali estão. E a multiplicidade dos aspectos que fazem o trabalho tece-se permitindo ver os fios dos processos de adoecimento vividos, a violência gerada por processos autoritários, atualizada nas relações, a urgência do dia-a-dia acompanhada do apelo mordaz de eficiência. “Urgência paralisante”, por eles nomeada, que tenta obstacularizar as vias de passagem, onde afetos circulam, invenções se produzem; onde a vida viceja, na troca entre colegas durante o trabalhar, no acompanhar o modo como o outro se faz na atividade, no acesso a complexidade da experiência que extrapola as fragmentações instituídas. As metas, como outro ponto imbricador/analizador da tessitura do trabalho, forjam também condições do adoecer, quando impositivas e excludentes, tornadas inalcançáveis. Comprometem-se dessa maneira com a produção do fracasso.

As linhas se encontram, costuram-se, fazendo emergir o plano problemático, de produção do trabalho, em que trabalhadores se dispõem, com mais ou menos dificuldade a tocar, a abrir, a descoser, a casear. Na atividade de puxar os fios, fazê-los encontrar, desfazer... o *cronos*, a *hora*, que o relógio espelha, anuncia a finalização do encontro. Mas, em nós o *kairós* não cede ao corte. Tempo do acontecimento (FOUCAULT, [1982] 2006), empenha uma abertura intervalar explodindo a linearidade dos começos e fins, fazendo durar um entretempo meio ao *cronos*, que aparentemente segue seu rumo previsível. Exigente, incita reverberações do trabalho em nós, que como trabalhadoras também provamos. Questões disparadas pela atividade que ali estamos a construir, nesta dobra que se esforça em um trabalho sobre o trabalho.

É nesta atividade de dobra interventiva que nos perguntamos o que ali, naquele pontual encontro entre estranhos que éramos, teria sido possível disparar, que política de cuidado possível de cultivar e que efeitos se ensaiariam. Quando possível tornou-se acercar-se que alguns fios se adensaram nos gestos ali empenhados, na conversa entre grupos e no entreolhares que se solidarizavam, dando a ver uma malha, tessitura afirmativa de uma torção, que reenviaria a experiência do adoecimento à sua produção nos processos de trabalho. Torna-a irreduzível aos diagnósticos de “falta de perfil”, de “incompetência ou fracasso”, de “falta de condições emocionais para lidar com situações difíceis”, que atestariam a inadequação ao trabalho.

Sôfrego, assaltado por algo que ganhara contorno, um dos trabalhadores compartilha ter há pouco tempo se encontrado com uma incômoda constatação: seu “rendimento” no trabalho havia caído. Perguntara-se na ocasião se estaria mais velho, mais cansado. Afinal, os vinte anos naquele serviço não passariam indeléveis... Uma sensação culposa se insinuava. Não serviria mais para aquela função? Não conseguiria mais dar conta das metas? As questões ecoavam no acompanhar dos olhos atentos dos que ouviam. O que lhe terá socorrido? Era o que prometia sua súbita fala. “Mas, isso tudo era uma armadilha, onde eu quase caí”.

Refaz então o percurso da formação de si no próprio trabalho, reencontrando as condições possibilitadoras de seu surgimento de modos determinados. Nelas, encontravam-se às reestruturações na organização do trabalho, operadas nos últimos anos e sentidas em suas tarefas, nas novas metas e urgências. Os modos de realização da atividade se modificaram, tornando-se mais burocratizados. Se antes o percurso dos processos parecia mais ágil, menos fragmentado, as distâncias entre o que passaria por ele e o destino final ao qual visaria seu trabalho tornaram-se longas e repletas de paradas de confirmação.

Distender-se como efeito das operações históricas do trabalho produz torção importante, em que as questões e o próprio adoecimento sofrem modificação em seus limites, permitindo um reposicionamento dos/nos próprios sujeitos.

O relógio se afirma, as despedidas se fazem. Todos aguardam agora a “vaga” no elevador. Mais tarde, já em casa, no tempo reverberativo das conexões, revisitando a experiência daquela tarde, um atravessamento perdura... Sensação de algo que se gesta na involuntariedade, e que com o lavar da louça se vai ensaiando perscrutar, acompanhar, alimentar, até conseguir dar palavra. O esforço de torção sustentado na experiência de

intervenção junto com os trabalhadores não é diferente daquele que, nessa tese, se quer afirmar junto com discentes e docentes à propósito da formação. Reenviar ao próprio trabalho em suas definições, prerrogativas, exigências, formulações, àquilo que lhe parece exterior, tratado como um “fora”, um não-incluído, ou que não lhe diria respeito, e que diz tanto dos aspectos de adoecimento, quanto das experiências de invenção de saídas, das estratégias de saúde, do modo como se produz a si nas práticas do trabalho. Reenviar o si a seus processos de constituição.

Esse fora, tratado como pouco inteligível e não cabível, separado da experiência, por invisibilidades e mesmo desqualificação, é que pode ser afirmado como processualidade histórica dos acontecimentos, em um trabalho de reapropriação. No entanto, não seria restauração de um elo perdido ou completude da experiência. A afirmação de uma dimensão processual e coletiva nas experiências do trabalho implicaria desnaturalização de inteligibilidades separativas que permitem identificar “o empregado do mês”, heroificado por sua eficiência, e, ao mesmo tempo, o inábil, o improdutivo, desqualificado em seu fracasso. Essa lógica individualiza o que é da ordem da produção, presente no modo como o trabalho se organiza. Reenviar, pois, os processos da organização do trabalho a uma dimensão de transversalidade na produção da vida, que os constitui e os ultrapassa, e que por isso mesmo os transforma continuamente.

O armadilhesco aludido pelo trabalhador e que é cilada frequente entre nós, de modo geral, reside na desconexão que se cria entre uma coisa e outra, segmentando o viver em muitas pequenas esferas, trabalho, escola, família, amizades, etc, mas podíamos também dizer: a casa, o bairro, a cidade, o estado, o país, e assim por diante (DELEUZE; GUATTARI, 2004). Cada coisa bem distinta de outra. O desmonte do embuste visibiliza um plano de transversalidade, graus de abertura nas formas constituídas como “vias de passagem” (GUATTARI, [1977] 1981a, p.67). Pelas brechas conectivas fortalece-se a experiência de processualidade, como um “nomadismo de *fronts*” (GUATTARI, [1977] 1981b, p.81), embarcando na fluidez e permeabilidade do que ilusoriamente comparecia como fronteira rígida. O fora é outro modo de enunciar essa dimensão de transversalidade, que avizinha e por isso modifica.

O esforço de retomada e reposicionamento também quanto à formação, em um curso oficial, parece ser bem próximo ao que treinávamos naquela oportunidade sobre o trabalho, como experiências em paradoxal proximidade: reenviar aquilo que a formação dispara e produz, como provocação, desmanchamento, desencontro e confusão, como produção de

performances acadêmicas⁵⁰, fracasso ou heroificação, como formação de sujeitos e mundos, a seus processos constituidores. Cultivá-los não apenas na via de uma experiência de conhecimento. Nesta apenas se pede aos sujeitos que a ela se adequem em suas regras e condições, que nela se encontrem e ganhem contornos definidos, que por isso o que se exclui é a indeterminação e os processos equívocos que questionam a infalibilidade das formas dadas. Reenviar por isso a formação a uma política do cuidado, como experiência modificadora de um si, fortalecida em exercícios. Esta não se colocaria como um resto formativo do qual cada um teria que se incumbir, mas como algo que diz respeito aos processos constituídos juntos e que, por isso, podem também no coletivo que produz os processos formativos serem acompanhados e cultivados.

O atravessamento efeito de um plano transversal de indiscernibilidade entre intervenção-trabalho/intervenção-formação desobstrui, desabilita impedimentos separativos entre experiências, desdobrando e ampliando conexões, como na poesia⁵¹ de João Cabral de Melo Neto. Delicada construção da imagem da manhã: tecido aéreo, luz balão; entremeada nos fios de sol lançados de um a outro galo, de um a outro grito, que se encorpam em uma livre armação.

É a imagem de uma operação, que apropriamo-nos como sendo aquela de construção da experiência do próprio pensamento, que na delicadeza da poesia nos promove a visão de sua complexidade. De um grito a outro, de um esforço a outro, de uma costura a outra, vai se tecendo e encorpendo, teia tênue – tela – tenda – toldo – balão. Pensamento-teia que se prende ao aéreo, ar inapreensível e inalcançável, que agita a teia e escava continuamente a tenda, o toldo, atraindo-o para uma imensidão dispersa, que invade a manhã, trazendo tarde e a obscuridade da noite. Pensamento que se sustenta no movimento, em sua desconstrução, em seu esforço de sustentação para já, num depois, nele envolver-se e desaparecer. Alude-se aqui

⁵⁰ O sentido de performance acadêmica à qual nos remetemos neste ponto do texto refere-se a certos desempenhos e atuações, efeito também de um processo formativo, acordados tacitamente como fazendo parte da institucionalidade acadêmica, naturalizados e planejados como modos estudantis, modos de ser professor, modos de ser pesquisador, exigentes quanto a certos funcionamentos e hábitos. Performances, portanto, atualizadas no modo de se colocar em uma discussão, de defender uma ideia, de discursar e agir, em um reconhecimento entre pares.

⁵¹ **Tecendo a Manhã.** 1 Um galo sozinho não tece uma manhã:/ ele precisará sempre de outros galos./ De um que apanhe esse grito que ele/ e o lance a outro; de um outro galo/ que apanhe o grito de um galo antes/ e o lance a outro; e de outros galos/ que com muitos outros galos se cruzem/ os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue,/ se vá tecendo, entre todos os galos. 2 E se encorpendo em tela, entre todos, / se erguendo tenda, onde entrem todos,/ se entretendo para todos, no toldo/ (a manhã) que plana livre de armação./ A manhã, toldo de um tecido tão aéreo/ que, tecido, se eleva por si: luz balão. (In: MELO NETO, J. C.. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996).

ao pensar, como ato, como também prefere Maturana e Varela (1995), como experiência de tessitura, cuja luta de forças é imanente ao processo de sua formação. O pensamento é menos efeito de continuidade e aderência, que de tensões e lutas na experiência do pensar-agir, de produzir-se a si. Dobra impermanente de tecido aéreo, fios de invenção, que se ligam a um lado de fora vertiginoso, no dentro, construído a cada momento em sua constante transformação.

De empréstimo de Blanchot na apreensão de uma exterioridade da linguagem, Foucault ([1966] 2009) aciona uma imagem do pensamento: pensamento do exterior, pensamento do fora, que agita as relações de forças diagramadas, agenciadas, provoca a positividade dos saberes, e inquieta a linearidade e a causalidade das composições. O trabalho formativo, de pensar-agir, se liga a um fora erosivo, dimensão informe e impessoal, que não se enquadra em nenhuma explicação compreensiva, não porta racionalidades inerentes, fazendo caducar “descrições de mundo” consolidadas (CASTAÑEDA, 1974).

A experiência de intervenção ensaiada, diante da encomenda de fabricar uma cola entre trabalhador-meta-saúde, era exercitar a operação do pensamento na relação com seu fora. Um lado de fora *no* tema, *na* organização do trabalho, *no* trabalhador, *na* meta, que acolhe as forças de liberdade de composição, habitantes de cada forma bem contada e bem feita, cada coisa individualizada. A relação com sua exterioridade as enlouquece por um não enquadre e não adesão às separações.

O desafio, no entanto, na provocação de crise e desestabilização de verdades, na torção do pensamento que é provocado a dobrar-se sobre si, é aquele também de fabricação de um plano de cuidado: tornar respirável e vivível esse olhar transversal. Constituir dobras habitáveis, tendas movíveis, nas forças do fora, terá sido, a novidade encontrada por Foucault nos gregos (DELEUZE, 2005), que para e no exercício de examinar-se e produzir-se ativaram práticas de cuidado de si (FOUCAULT, [1982] 2006). Modos de suportar e persistir nesse encontro com seu fora, com a processualidade imanente à subjetivação. Talvez, por isso, as questões que nos tomam na finalização deste encontro já buscassem essas vias avaliativas do trabalho que se pôde realizar naquela tarde e da dificuldade, no limite da contratação e do próprio enquadre estabelecido, uma “palestra” pontual, em cultivar os processos disparados e acompanhar os efeitos, não na ânsia do controle, mas na perspectiva do labor que um caminho singular exige.

Nestes fios de sol de produção do pensamento em velocidades diferentes, cujos arranjos se tecem ao sabor do presente e suas texturas se insinuam a partir de seus agenciamentos, outra imagem coemerge, efeito de uma experiência de há poucos dias. Nesta, não há elevadores, o caminho é feito de um entre-árvores-entre-grama-entre-calçamentos, compondo a paisagem da universidade.

A sala de aula nos aguarda em um convite a uma disciplina⁵², em tempos distantes habitada e investida também neste ofício de professor. Uma encomenda também se coloca: conversar sobre os processos grupais, partilhar experiências, acolher o que se passa na turma, com a turma. Compartilhar suas experimentações também de intervenção grupal em outros espaços, em que ensaiavam desafios no estar com o outro e se disponibilizar a operações coletivas no pensamento.

A caminhada até o prédio, um pouco antes da hora marcada para início, faz chegar, faz se mover uma disposição de abertura, um silêncio, um fôlego de equipagem para o acontecimento que se tornar possível. Os alunos também aos poucos vão chegando... Às treze horas da tarde, marcadas para início da disciplina, competem com almoço, chegada dos estúdios, extensões, pesquisas, outros projetos, mas a concorrência mais atual é o final de semestre e os “trabalhos” a fazer e entregar. Por isso, já se adivinha que se vai atrasar um pouco os começos da tarde, que algumas “faltas” serão sentidas, na tensão, ao mesmo tempo, para que isso não se institucionalize como prática. Devagar, à medida que chegam vamos aquecendo... na ambiência de um convite pontual, que permite entrar em um semestre onde afinações e sintonias entre eles e entre eles e a professora, naquela disciplina, estava em movimento.

No olhar de pesquisadora para o que ali se passa guarda-se um ar renovado, e há uma curiosidade presente no que ali se encontra: a porta que se abre a cada vez, na acolhida de alguém que chega; o pedido trazido de um por outro para justificativa de faltas naquele dia; o bebê que habita a aula na impossibilidade de que outro pudesse revezar no cuidado daquele dia. Movimentos, entradas, afinações, encontros... Fios de uma vida vão (se) tecendo a aula e continuarão a se articular, promovendo o que ali se passa; continuarão a reverberar no fora, dimensão inclusiva, que atravessa este e outros espaços ditos não formativos oficialmente, e que desestabilizando as fragmentações faz perdurar processos de formação de si.

⁵² Referimo-nos aqui ao convite à participação, em uma das aulas da disciplina de Dinâmica de grupos e relações humanas (DGRH II), do curso de Psicologia, por sua professora.

Na tessitura do encontro pontas de pensamento se descolam de suas tramas habituais, formulando imprecisões, algumas questões. Negociam com o já existente, com a rede de saberes que compõem certas paisagens compreensíveis de si. Em um dos alunos se insinua problematizações do que ali se diz e do que se faz não só na experiência da aula, mas também naquela em construção na intervenção grupal de que participa. Nas questões que o mobilizam vê-se efeitos de um antagonismo comparativo entre linhas de saberes, aparentemente tidas como dicotômicas, que pediriam certa adesão: psicanálise x análise institucional; psicanálise x grupos. Questões que tocam não apenas a este aluno, mas das quais é efeito, da história dos saberes psi no encontro com a filosofia, com o plano da clínica, com um mercado, e que se atualizam no curso de Psicologia. A questão que o toca passa por certa “clareza” já alcançada com relação às ferramentas e dispositivos constituídos na via psicanalítica mais tradicional, possíveis de mapear e oferecer território e um lugar psi, a que também muito se almeja. De outro modo, há outras linhas de pensamento, outras “teorias”, sentidas como presentes no curso dessa disciplina e que soam nebulosas, pouco palpáveis em contraste àquelas que parecem já lhe fornecer ritmo e uma visão de si e do outro.

Na oportunidade da questão colocada, atravessamentos do que as problematizações vinculadas ao trabalho desta escrita têm fomentado conduzem a uma perturbação “na professora em nós”. Diante da questão, haveria diferentes modos de “pegá-la” e desdobrá-la, de se deixar abordar na operação do pensamento e de se deixar levar pelo que se abre no que se enuncia através desse aluno. O problema colocado poderia remeter ao caminho do “eu penso”, na certeza indubitável de um Eu que existe, um Eu que pergunta. “Eu” recortado na questão a que se oferece e respondido na relação com sua existência tornada visível por suas indagações, que não deixa de portar afirmações em relação a atrações e repulsas, a anseios de formas de vida consolidadas. Assim, as interrogações poderiam resumir-se como expressão pessoalizada de um aluno.

Ao mesmo tempo, como questão aberta, é possível interessar-se pela debilidade visibilizada na imprecisão, pela tremura que sofre o pensamento reflexivo, onde o “eu que fala” e a própria questão “se despedaça, se dispersa, e se espalha” (FOUCAULT [1966] 2009, p.220). As problematizações podem não nos encaminhar para a vida da certeza, do conhecimento pleno, mas deixam entrever a provocação que está a desdobrar o pensamento. Há algo se operando na absorção por uma exterioridade que deixa aparecer um vazio, o sujeito e sua

indubitável certeza a respeito de si desaparecem como segmento identitário, para recolocar-se em outros surgimentos a partir de um plano de transversalidade.

A armadilha no pensamento na qual o trabalhador quase cai segue em paisagens outras, distinguíveis e, ao mesmo tempo, inseparáveis, pois que tais ardis também se montam nos cursos oficiais formativos. Falamos de processos de individualização de uma experiência, que em seus mecanismos fazem funcionar prisões separativas. Separação em relação aos processos que suscitam questão, recortando o Eu da fala, o Eu do pensamento, possuidor de tais certezas e tais questionamentos. Sair da armadilha ou nela não cair é operação de estranhamento em relação a este modo-indivíduo (BENEVIDES DE BARROS, 2007), uno e central, porém é operação não prescritível, a ser ensaiada a cada situação. No entanto, é operação paradoxal, posto que diante das segmentações que se coloca no tratamento do eu como identidade, o que se opera não é nova separação, recusando este suposto eu, em sua denuncia ou duplo recorte. De outro modo, é possível aproximar-se do que parece verdadeiro, buscando entradas na operação que tece o pensamento-teia-toldo, com olhos na história das conexões, bem como no ar expansivo que aponta seus limites e possibilidades.

Na sala de aula, situação que era a nossa naquele momento, em relação àquele que fala e as questões enunciadas⁵³, modos diferentes de condução, de presença no encontro, comparecem: defender certas linhas teóricas, apontar a fragilidade de outras, posicionar-se a partir de certas adesões, o que poderia alimentar discussões performáticas na via de uma academia conhecida. Também possível uso de uma condução “de instrução”, de reenviar a questão a uma explicação e demonstração das tais ferramentas, que compareciam “pouco claras”, “pouco entendidas” e assim transmitir o fio de determinados conhecimentos, costurá-los um pouco mais, construindo um acesso conjunto ao problema. O que seria, talvez, apertar os nós da tenda, do toldo-pensamento. Fortalecer suas articulações, desviar um vento ou outro de suas amarrações. Mas, não apenas, pois no plano de operação do pensamento se conta com uma aliança com o invisível (OLIVEIRA. 2001). Eis que também comparecia abrir a questão posta e nela empreender um trabalho de acesso a outras dimensões do problema, de esgarçar o próprio problema, ao invés de explicá-lo, compelindo o pensamento ao impensado. E todos

⁵³ As questões as quais nos referimos podem ser assim recompostas: “na psicanálise, as ferramentas de trabalho me são claras, as conheço e me parecem uteis, mas nas teorias que trabalham com os grupos, quais são mesmo as ferramentas de trabalho? Não me parecem palpáveis”. Ressaltamos que ainda que estejamos a lançar mão de uma situação para nos debruçarmos em seus efeitos, é menos pela questão em si, pois que o dispositivo sala de aula está sempre a suscitar questões de ordens diversas e sempre a convidar a um trabalho de operação. É sobre este trabalho que estamos a tentar dar visibilidade.

estes são caminhos que comparecem no decurso do encontro, no ofício que ali se constitui, na relação coemergente entre professor e aluno, entres estes e a sala de aula, em constante modificação. Investidas conviventes, que ora explica, ora arrisca-se, ora desfaz, ora problematiza, ora recusa o mandato, ora nele busca artifício de escuta, ora, ora, e, e e e e... Tensões que não param de inconformar os caminhos tentados, imbricando-os, forçando seus limites, desfechadas pela senda de uma atração, que “evidencia imperiosamente que o exterior está ali, aberto, sem intimidade, sem proteção nem moderação” (FOUCAULT, [1966] 2009, p.227), oferecendo-se como companhia.

Na senda que atrai a um entretempo, desconhecedor de estereótipias e responsividade, surge uma curiosidade, vizinha àquela que impulsionava estar com alunos no dispositivo de pesquisa. Esta atrai ao plano onde uma questão faz sentido, plano de composições formativas da onde emergem as interrogações. Quais processos estiveram presentes no nexos entre o sujeito e as ferramentas aludidas? O que a conexão com tais ferramentas operam? Como, de que modo, certas maneiras de pensar tornaram-se mais interessantes que outras? A quais outros elementos se agenciaram na coextensão da vida? Quais questões invisibilizadas, presença de um fora, se movem naquelas que ganham forma?

O dispositivo sala de aula perturba a formação oficial como operação padronizada, quando gangrena os processos inventivos. E a questão que efetivamente se coloca é como operar diferentemente o pensamento, subvertendo a “laminagem das subjetividades” (GUATTARI, [1989], 2005, p.12). Como reconectar o pensar, motor do existir, com sua exterioridade. Isso não seria tarefa, como explode Guattari ([1977] 1981), dos especialistas do pensamento ou do militância a propor novos modelos de luta e insubordinação em relação aos processos de estratificação mental e profissional de nossas sociedades atuais, e sim das pessoas interessadas diretamente em experimentar modos novos de vida.

Operar diferentemente o pensamento é desencarquilhá-lo do consumo da mídia, das práticas de infantilização regressiva, das redundâncias dos comportamentos. É desembrulhar-se das normalizações e de operações tacanhas de amesquinamento da existência, defesa e ataque de territórios. Na formação oficial desdobra-se na retirada das luvas protetivas, que sustentam distância do plano da experiência onde nos construímos.

O pensamento adoece de janelas fechadas. O trabalho na formação é seu arejamento constante. Arejar não seria atividade-reduto de especialistas, nova atribuição no mercado das

profissões (um professor-arejador, por exemplo), mas cultivo aberto a todos e com todos, interceptados pelo motor de singularização do viver. Essa é já condição de ventilação. Nesse ponto, na operação guattariana, o domínio da educação em muito se ensaiaria, para além da aplicação de métodos pedagógicos. Expandiria-se em “microagenciamentos analítico-militantes”, suscetíveis de alcançar uma escola, uma classe, um grupo, um encontro (GUATTARI, [1977] 1981, p.67). E nesse sentido se embarcaria na menor semente de mutação, nas questões, quaisquer que sejam, desde que se mostrem potencialmente interessantes na perturbação dos dispositivos de produção de subjetividade, no sentido da resingularização individual e coletiva (GUATTARI, [1989], 2005).

“Em que direção se procura um desejo coletivo? Quais intervenções poderiam ajudá-lo a sair das territorialidades que o cercam? O que poderia fazer, não enquanto professor, mas enquanto sinto que aquilo que acontece na classe me diz respeito?” (GUATTARI, [1977] 1981, p.67). As linhas abertas no encontro em sala de aula acionam interesse pelas territorialidades a que estamos vinculados, religá-las a um percurso formativo, porém menos na ação judicativa que para *ver* o que conosco se passa. O trabalho em jogo não é debruçar-se sobre a figura do sujeito da educação, da aprendizagem, na via de uma noção estreita de cognição. Trata-se de “abri-lo de tudo quanto é jeito para novas vias – por vezes linhas de fuga minúsculas, e outras vezes possibilidades de trabalhar em escala maior, pela transformação da sociedade” (GUATTARI, [1977] 1981, p. 67).

A imagem do arдил visibilizado pelo trabalhador, na “Semana do Trabalho Seguro”, retoma as amarras de um pensamento reflexivo, que tende a reconduzir um problema à dimensão da interioridade, acalmando as tensões, indicativas de um pensamento exterior e descrevendo o vivido a partir da suposta existência de um eu, diagnosticado inábil e inadequado. Na construção do pensamento no dispositivo sala de aula, as indecisões e imprecisões, forjadas em coemergência nos processos formativos, também vacilam as armadilhas de neutralizar a processualidade e fortalecer a positividade dos saberes em questão. Ao contrário, arrasta em atração como o trabalhador no vínculo com os processos de trabalho, que termina por fazê-lo desaparecer como uma interioridade positiva, pois que o sujeito é impelido a passar para fora de si, é levado a encontrar-se, paradoxalmente, onde não se é.

A *aula*, no latim; *aulé*, no grego, designa o ‘palácio’, “a sala onde se recebem lições”. Perspectivado, deste modo, subsumi-se sua função de dispositivo, que acolhe linhas diversas em seus movimentos, configurando, nas linhas molares, de segmentação, visibilidades

espaciais. Não somente, visibilidades no que toca a discursos e ações bem formulados, aquele do professor, do aluno, o conteúdo programático, funções de ensino, de aprendizagem; linhas que designam um lugar e sua função “a sala onde se recebem lições”. Entretanto, conectadas a estas há outras linhas, moleculares, de caminhos imprevisíveis, presença de um fora, que possibilita à aula, como espaço expectante de lições, sofrer desalojamento em seu encargo, erosão de suas intenções separativas advindas da experiência reflexiva no pensamento, que alude a confirmações em seu interior, à centralidade de certezas, ao entrincheiramento de campos de conhecimento.

O dispositivo sala de aula é continuamente esforçado a voltar-se, “para uma extremidade em que lhe seja preciso se contestar” (FOUCAULT, [1966] 2009, p. 224), objetar-se em relação ao que se acredita ser sua inerente unidade, reconduzir-se ao ar ilimitado que nela circula e que lembra a conexão com o viver. Falamos da aula, sala de lições, como dispositivo que coengendra produção do conhecimento-alunos-professores. As questões disparadas nesse dispositivo podem ser reenviadas ao reforço de uma educação como experiência institucionalizada e separativa do próprio viver, mergulhada em operações muito particulares de um pensamento reflexivo, herança cartesiana, bem como pode também acolher a estranheza de um pensamento, que

(...) se mantém no limiar de qualquer positividade, não tanto para apreender seu fundamento ou justificativa, mas para encontrar o espaço em que ele se desdobra, o vazio que lhe serve de lugar, a distância na qual ele se constitui e onde se escondem suas certezas imediatas, assim que ali se lance o olhar, um pensamento que, em relação à interioridade de nossa reflexão filosófica e à positividade de nosso saber, constitui o que se poderia denominar “o pensamento do exterior (FOUCAULT, [1966] 2009, p.222).

Gastar, por isso, a trama da questão, solicitando as conexões não exatamente com o viver individualizado “do” aluno, mas com uma vida que atravessa a todos, atraindo o sujeito pensante, reflexivo, a um percurso singular de formação de si. Possível, na aliança com sua exterioridade, de produzir uma inteligibilidade às questões surgidas, inteligibilidade em relação ao que se está fazendo de si, ao que se está tornando, ao que em atração está a sofrer modificação. Ao mesmo tempo, ao não seguir os caminhos costumeiros de articulação com os saberes existentes, tendo em vista a preservação de sua positividade, desativa-se tanto funcionamentos automatizados no dispositivo aula, entre professores e alunos, quanto antagonismos e respostas prontas. Escava-se a formação institucionalizada, nos desafios de articulação a uma formação, “imagem dissimulada de um companheiro” (p.236), sempre ao

lado como evidência da distância fina como uma linha, em relação ao exterior sempre presente.

A experiência do pensamento atravessa então as temporalidades circunscritas, entrelaçando fios de uma maneira inusitada. A pontual experiência do trabalho sobre o trabalho, no prédio de elevadores, encontra-se com a experiência pontual do trabalho sobre a formação, na *escolauniversidade-entre-árvores*, rizomática, desenhando uma linha sutil de coextensão. Linha de uma vida, que possibilita ao trabalho formativo coexistir com o viver, como uma arte de viver. É essa linha que parece se afirmar como curiosidade nos problemas que envolve este trabalho, perturbação insistente de construir modos de *ver* o que se passa conosco em formação; menos de encontrar respostas para as nossas questões, mas de acompanhar como e o que podem em sua processualidade na produção do pensamento. Como o trabalho pode nisso atuar e relações amorosas, afetivas, de amizade, nisso se incluir? Como a educação pode nos possibilitar ingerência e entrada em relação ao que estamos nos tornando? E cada experiência na vida pode ser tomada como um acontecimento-dispositivo para treino e tateio de uma formação.

As perturbações, que inflamam o processo de produção do pensamento, em encontrando espaço e algum trabalho, disponibilizam vias de acesso, no que vivemos, à complexidade das experiências e, ao mesmo tempo, no encontro perpetuado por uma zona de indiscernibilidade entre estas. A direção ético-política, aspirada em exercício na relação com a “Semana do trabalho Seguro”, não é outra coisa que não aquela que também se mostra pertinente aos processos de formação: a afirmação, que os dispositivos de trabalho e os dispositivos de formação, sem entrar no mérito dos muitos outros construídos na atualidade, poderiam não se colocar de modo superior e separado da experiência de tessitura cotidiana da vida junto com os outros. É de uma ecosofia que se trata, pegando empréstimo de Guattari ([1989] 2005). Articulações ético-políticas entre meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana, em que se religa a produção/formação de si à exterioridade nas expressões mais diversas: sociais, animais, vegetais, cósmicas, etc.

Talvez, não haja nada mais pertinente a se destinarem, os dispositivos vários em coextensão, que oferecer condições de análise do modo como nos constituímos como sujeitos e vicejar as vias impedidas em nós de conexão. E, nessa pertinência oferecerem condições de um trabalho sobre o trabalho, um trabalho sobre a formação, movidos pela linha sutil de um trabalho sobre si. O que retomaria a via marginalizada no pensamento ocidental (MUCHAIL, 2011) do

cultivo de práticas de trabalho sobre si, sobrepujada pela via do conhecimento e domínio de objetos, incentivada no mais das vezes nas sociedades atuais, que não solicita tal trabalho, bem como não investe na experiência transformadora de nós mesmos.

O agulhão interventivo

No trabalho de produção do pensamento há outra imagem a que somos remetidos. Imagem antiga do trabalho formativo, trazida por Sócrates, no gesto interpelativo, dirigido ao passante Alcibíades. Imagem da experiência histórica da noção do cuidado de si, *epiméleia heautou*, em um primeiro período de três, este demarcado por Foucault ([1982] 2006) como socrático-platônico.

A interpelação dirigida a este jovem tem raízes em uma questão clássica na educação grega, como Foucault aponta nas franjas do diálogo *Alcibíades*, “supondo que tivesses que escolher entre morrer hoje ou continuar a levar uma vida sem nenhum brilho, o que preferirias?” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 43). Imagem de um questionamento, naquilo que o filósofo percebia ser o intento daquele jovem: aceder a uma atividade social, governar a cidade. E que lhe convocaria a olhar para o que intenta de modo mais amplo. Se a Alcibíades o tal privilégio político era outorgado por um status de riqueza, beleza e tradição, nem por isso este parecia reunir, ao ver de Sócrates, as condições para sua assunção.

O filósofo, então, atíça-lhe uma ambição que, ainda que se relacionasse com o mandato de governador, levaria Alcibíades a intentar algo mais precioso, a partir inclusive da possibilidade do governo: levar uma vida que lhe trouxesse algo mais do que já tem, uma vida cujo brilho não estivesse na dependência da riqueza ou da beleza, nem somente do status social. O convite de Sócrates é a uma vida não escravizada. Convite a pôr à prova a vida que se vive, os sonhos que se tem, aquilo a que se dirige. Marginal, estranha... esta convocação também é realizada por Dom Juan a Castañeda: “Pense um momento. Você pode desviar-se do caminho que eles [a sociedade, seus semelhantes] lhe traçaram? Não. Seus pensamentos e atos estão fixos para sempre nos termos deles. Isso é escravidão” (CASTAÑEDA, 1974, p.26). O convite é a não aceitação de regras e valores por conveniência ou naturalização, no desafio de construir um percurso singular na relação com estes.

Alcibíades e o jovem Castañeda têm muito em comum, ainda que séculos pareçam separá-los. Se dom Juan convida à liberdade, não a apresenta como conquista definitiva, lugar possível de ocupação e disponível ao conhecimento, “(...) a liberdade é dispendiosa, mas o preço não é impossível” (CASTAÑEDA, 1974, p.26). Sócrates, na via propositora que alcança dom Juan, afirma também o dispêndio e o preço. O que o jovem da Antiguidade possui não lhe daria condições de atualizar um sentido mais amplo no viver, que somente poderia ser efeito de uma ocupação consigo, a que até agora não se teria dedicado. Ocupar-se de si, cuidar de si, seria o modo de obtenção, da *tekhné* necessária ao governo da cidade, sensato e virtuoso, ademais, constituiria o trabalho duro a ser realizado na constituição de uma atitude.

Nessa via formativa aberta por este período, o conhecimento a ser atingido, ainda em muito se distancia da “sociedade do conhecimento” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), na atualidade, apelativa em relação a expertises, em que o que deve ser posto a prova não seria a vida que se vive, mas o próprio conhecimento em sua capacidade de eficácia na resolução de problemas e no encontro de resultados. O apelo é a um saber na via tecnicista-informacional, que auxilia a problemas prontos, não aos sujeitos que sobre eles debruçam-se. Reduz ainda a *tekhné*, como dispositivo mais amplo de produção de si, a técnicas e saberes de aplicação para um mundo pré-dado. Sócrates, que não tinha divisas do que se viveria hoje, no entanto, em seu presente, prescrevia a Alcibíades a tarefa audaciosa, não de conhecer um domínio de objetos, mas de perguntar-se o quê mesmo valheria a pena conhecer. O que poderia ser importante o bastante de empreender esforços.

O agulhão interventivo, lançado sobre o outro, “cravado na existência” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 11), é um princípio de inquietude, de dobrar-se sobre si nesse gesto perturbador de lançar um olhar sob o olhar que nos move, como propunham Maturana e Varela (1995). É também princípio de deslocamento, pois impulsiona uma vida que permite diferença em relação ao que já tem e em relação ao que se é. Para isso o conhecer se articularia a um fazer, a uma *tekhné*, que, reiteramos, não dispensa a dimensão da técnica, porém a especifica como uma arte em cuja superfície o que está em construção são os próprios sujeitos: é preciso, pois, ocupar-se de si.

Entre a atitude de passeio de Alcibíades e a ruptura pretendida e tentada por Sócrates, presenciamos na Antiguidade a atualização de uma perspectiva formativa, engajada nessa arte

do diálogo⁵⁴, da interpelação, que convida o outro, ao mesmo tempo, que dele se ocupa, a perguntar-se sobre os sentidos que forjam sua vida: se muito estreitos e objetivadores, se amplos e expansivos da vida. O agulhão da questão que é posta a Alcibíades toca em uma das dimensões que compõem o princípio do *epiméleia heautôu*: uma atitude (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 14). É em relação à atitude, ao *ethos*, que move o pensamento nos modos de se relacionar com os outros, de agir, que o passante, agora atento, é convidado a reposicionar-se.

O convite desdobrado nesse dispositivo-encontro visibiliza outra dimensão, que compõe a noção afirmadora de uma ética do cuidado: a necessidade de um trabalho, cerne da ocupação de si. Afirma-se assim a importância de praticar ações, nas quais se pode assumir-se, modificar-se, transformar-se. A constituição de uma atitude em relação ao viver dá-se pela efetivação do *ethos* em práticas. Duas dimensões, portanto, que compõe essa noção antiga do *epiméleia heautoû*, nas quais logo salta a ênfase do que seja a experiência formativa convocada ao jovem: profunda articulação com uma arte de viver em que a subjetivação como afirmação de uma atitude se constroem e se modifica, em práticas efetivas.

Por último, nos desdobramentos do diálogo temos acesso ao que seja uma terceira dimensão da noção que aqui acompanhamos como um *ethos* formativo: uma forma de atenção, de olhar (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 14). Dimensão importante, que já havíamos visitado a propósito de dom Juan no modo como *vê* e se relaciona com as circunstâncias do viver; mas não somente, pois também nela tocamos na relação entre os dispositivos do trabalhar e se formar, operação do pensamento diante da armadilha individualizante que tende a apequenar a vida. Esse terceiro ponto, que compõe um modo de olhar, inseparável das duas outras dimensões, indica operação fundamental no âmbito formativo, tendo em vista que nesta, configurada como uma conversão, “(...) história do olhar a partir do qual eu me constituo para mim mesmo como sujeito” (GROS, 2006, p.128), é que se inscreve o tema da exigência de uma transformação no ser do sujeito para acesso à verdade (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 219).

A cada período histórico, aos quais Foucault se remete perspectivando uma história da cultura de si, essas três dimensões serão recolocadas de maneiras diferentes, o que em decorrência

⁵⁴ É interessante acentuar que o diálogo, na experiência socrática, não se coloca como técnica de ensino de conteúdos, ou uma arte lógica através das quais se chegaria a certas definições. Afirma-se como o caminho para chegar à sabedoria, utilizando o *logos* como método (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

oferece mudanças quanto aos processos de subjetivação, que indica que as condições formativas também modularam. No entre-meio dessas dimensões vemos o trabalho socrático em relação a uma operação do olhar fundamental, a que se propõe junto com Alcibíades, incitando, na verdade, que este a realize, acompanhando-o na torção necessária, nunca respondendo ou adiantando, mas junto com o rapaz experimentando abrir um pouco mais as linhas do pensamento, nesse olhar sobre si.

Lembramos dos incômodos surgidos em sala de aula em relação aos modos possíveis de fazer entrada nas questões que mobilizam o encontro. As ações cristalizadas, que remontam a respostas prontas mediante determinados problemas, não servem, perturbando a “professora em nós” nos caminhos a tomar, no sentido de acompanhar e buscar outros elementos mais pertinentes à vida que move as questões, ao invés de simplesmente responder a partir do que se supõe serem os problemas em jogo. A aproximação de Sócrates em relação a Alcibíades e seu zelo no modo de abordagem, buscando fios de vida do que se passa com o rapaz, permite forjar um plano relacional onde juntos podem construir condições de acionar outras vias no pensamento.

Sócrates faz isso instaurando primeiramente questionamento a respeito do que seria mesmo esse si do qual se deveria cuidar. Novamente, parece conduzir o sujeito a colocar-se em questão. Problema, no entanto, embaraçante, pois que “‘Platão’ transforma-se em um percurso, a cada instante bifurcado (ou bifurcante)” (RODRIGUÊS, 2011)⁵⁵. O chamado realizado por Sócrates, neste texto de Platão, traz em seu bojo tanto condições de afirmação do *epiméleia heautôu* na exigência de um trabalho formativo, para experiência de subjetivação menos aprisionante, quanto uma tendência, no que toca à experiência de conversão, de operação do pensamento, a referir o princípio do cuidado ao conhecimento de si, *gnôthi seautón*, em um exercício puramente intelectual de contemplação, o que termina também por alterar os modos e efeitos como as duas outras dimensões se fazem. A matéria do trabalho formativo neste ocupar-se de si, presente no período socrático-platônico, se vinculará ao si, *heautón*, como sendo a alma, *psykhé* (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 67).

Nesta mesma medida, conhecimento de si e conhecimento da verdade (o ato de conhecimento, o percurso e o método do conhecimento em geral) vão, de certa forma, neles absorver e reabsorver as exigências da espiritualidade. De sorte que o platonismo desempenhará, parece-me, ao longo de toda cultura

⁵⁵ Em nota produzida por Heliana Conde Rodriguês para encontro no dia 19/09/2011 na Universidade Federal do Espírito Santo, a propósito de estudos da primeira e segunda hora da aula do dia 13/01/1982 do curso *Hermenêutica do Sujeito* (FOUCAULT, [1982] 2006), a fim de disparar discussão sobre o mesmo.

antiga e da cultura europeia, este duplo jogo: recolocar incessantemente as condições da espiritualidade que são necessárias para o acesso à verdade e, ao mesmo tempo, reabsorver a espiritualidade no movimento único do conhecimento, conhecimento de si, do divino, das essências (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 98).

Eis o embaraço, pois, na operação do cuidado da alma, que constituiria matéria do trabalho formativo, haveria dois modos bifurcantes: de um lado expresso no platonismo, na ideia de que todo o conhecimento é efeito da reminiscência de uma visão, que a alma teria tido em uma existência anterior (HADOT, 2010). Aprender seria então recordar. O núcleo central do trabalho a ser feito, nessa direção, remeteria-se à *epistrophe* platônica, na operação de conversão, que incita efetivar um retorno da alma em direção à sua fonte, à origem, à verdade do ser. A possibilidade de tal retorno estaria no empreendimento de um conhecimento de si mesmo (*gnônai heutón*). Conhecer o que já está posto no sujeito, porém esquecido, e que, por isso, deve ser lembrado. É quando, como aponta Foucault, as condições de espiritualidade são reabsorvidas no movimento sobrepujante do conhecimento de si.

A operação em relação ao pensamento, prescrita na experiência platônica de conversão, é aquela de busca por verdades transcendentais, acessíveis ao sujeito, posto nele estarem dadas de antemão. O caminho, no entanto, estaria obstaculizado por um processo de ignorância e esquecimento quanto ao que já se sabe. A operação no pensamento é, no entanto, ao contrário do que víamos na vertigem de um pensamento exterior, erosivo em relação à produção de identidade, a reconecção de fios na busca por uma identidade essencial a ser reencontrada.

No entanto, no *Alcibíades*, texto ao qual Foucault ([1982] 2006) se remete, há pistas do que, neste e em período posterior, continuaria a oferecer condições de realização de uma outra perspectiva formativa, afirmadora da experiência do cuidado de si em outra relação com a verdade. Nele Sócrates incita e acompanha Alcibíades no movimento de se encontrar com o que seja este eu a ser cuidado, no bojo ainda da questão do governo da cidade a que se propunha. Mas, o diálogo não caminha pelos instrumentos e meios técnicos de um bom governo, tampouco pela conceituação do que seria governar. A ênfase recai em outro ponto, no conhecimento do próprio sujeito da ação.

Utilizando-se do ato do diálogo ali em construção: que sujeito é esse que se coloca na atividade da palavra? “Portanto, qual é o único elemento que, efetivamente, se serve do corpo, das partes do corpo, dos órgãos do corpo e, por consequência, dos instrumentos e, finalmente, se servirá da linguagem?” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 69). Sócrates naquilo que leva o

jovem a interrogar-se sobre este si, como o que se coloca na experiência do cuidado, fará a passagem, como aponta Foucault do “o que é meu eu?” a “sou minha alma”.

O que se acompanha no diálogo é exatamente este momento em que Sócrates dará a ver a Alcibíades que este sujeito de ação é e só pode ser a alma. Porém, há uma importante diferença em relação ao diálogo platônico na *República*: a alma não é prisioneira do corpo, ou o que se deveria conduzir com rédeas na boa direção. É sujeito de ação, aquilo que se serve das técnicas, dos instrumentos. “Se servir”, *khêsis*, tem o sentido tanto de pôr-se em relação com algo ou consigo, quanto de uma atitude. Significa, pois, servir-se de algo atento a atitude com que se serve. Não seria governar, intento de Alcibíades, para fazer o que se quisesse. Foucault aponta que quando Platão toma a noção de *khêsis*, para chegar ao eu do qual se cuida, o que ele encontra não é a alma-substância, como talvez apareça em textos neo-platônicos, e sim a alma-sujeito.

Portanto, no desenrolar do diálogo, a resposta a qual seria este elemento que de tudo se serve, “(...) pois bem, é e só pode ser a alma” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 69). Hadot também apontará que para Sócrates o cuidado da alma estaria em uma perspectiva inteiramente diferente daquela do próprio Platão, da alma-substância. Afirmaria de outro modo, a alma-sujeito, onde o interlocutor não é conduzido a saber algo ou a chegar a conclusões sobre este ou aquele objeto. “O diálogo socrático chega, ao contrário, a uma aporia, à impossibilidade de concluir e de formular um saber, (...) a verdadeira questão que está em jogo não é isso de que se fala, mas aquele que fala” (HADOT, 2010, p. 54). O interesse recai sobre este sujeito de ação, portanto, sujeito em relação. Mais, claramente, não haveria um sujeito puro, essencial, verdadeiro, anterior à ação, pois que é na ação, que nos tornamos sujeitos.

Este si emergente no processo de formação, expresso pelo ocupar-se consigo não designaria, conforme Candiotti (2008) aponta na leitura de Vernand, a intimidade do eu, e mesmo a *psyquê*. Em Sócrates o si não significa “minha alma” e sim o *daimon*, “a alma em mim”. Essa voz divina, a qual se pode ouvir graças a um exercício empreendido sobre si, e que impediria de fazer certas coisas. “A alma em mim” seria uma figura do que mais tarde poderá vir a designar-se como consciência moral (HADOT, 2010, p.62), germen, talvez, do que estaria na passagem aos séculos IV-V da ascese filosófica para o ascetismo cristão. Terceiro período da

modulação da noção do cuidado de si que configuraria um modo inteiramente distinto de realização da conversão em relação aos períodos anteriores⁵⁶.

Neste último período até os dias de hoje vê-se cada vez mais se acentuar uma política de subjetivação individualizante e separativa. De outro modo, como lembra Candiotto (2008), não haveria uma definição de sujeito desde o pensamento grego clássico até o helenismo greco-romano, porque esta figura do sujeito, tal qual hoje conhecemos na filosofia moderna simplesmente inexistia⁵⁷. O que reforça o apontamento do sujeito de ações.

O ponto bifurcante, no momento platônico-socrático, tal como víamos em Kant, visibiliza uma via na qual o cuidado mergulha em uma experiência de busca por transcendentais, pelo mundo das essências, via platônica, que ao longo dos séculos será constantemente retomada, bem como reforçada pelo imbricamento com o ascetismo cristão. Porém, tornou-se também possível reenviar o si, como sujeito de ações, mais próximo dos problemas relacionados à subjetivação, ao cuidado como plano de modificações, plano de espiritualidade e que, como via formativa encontrou condições nos séculos seguintes, I e II de nossa era, de seu florescimento.

Nos caminhos formativos que, na atualidade, se desdobram com a educação, habita-se esse vínculo paradoxal na relação com a verdade. Heranças platônicas, gregas, cristãs, cartesianas, dentre outras, permeiam o cotidiano fomentando a experiência da subjetividade como um “em si, fechado sobre si mesmo” (GUATTARI, [1989], 2005, p. 37), disponibilizando-se e construindo os dispositivos nesse sentido. De outro modo, convivente, anseia-se e mergulha-se em “um para-si precário, finito, finitizado, singular, singularizado” (GUATTARI, [1989], 2005, p. 37), havendo inúmeros movimentos de resistência na história da educação que atestam esse inconformismo. No entanto esse “para-si”, que se arrisca na desterritorialização

⁵⁶ A partir do séc. III é possível encontrar a noção de conversão de si como *metanóia*, desenvolvida no cristianismo, que abarca a experiência de penitência e de mudança. Tal conversão, portanto, implica uma mutação que é súbita, exatamente, por não necessitar uma ascese ou uma longa preparação. Ela acontece a partir de um determinado evento na vida do sujeito, que permitirá a ele fazer uma passagem, de um modo de ser a outro, da vida mortal, pecaminosa, à imortalidade e santidade. Foucault ([1982] 2006) marca, nessa exposição esquemática, outro elemento necessário a essa conversão: é indispensável que se faça uma ruptura no interior do sujeito, uma renúncia. É preciso morrer para si para renascer de outro modo, em outro eu. É preciso separar-se do que se era e viver como se fosse outro agora. A questão do conhecimento, como olhar sobre si, se efetivaria nas práticas de confissão, que permitiriam ao sujeito purificar-se para compreender a verdade contida no texto sagrado. Somente pelo conhecimento de si haveria essa possibilidade, pois através de algumas técnicas se daria o reconhecimento das tentações e temores que se passam no interior da alma. Haveria necessidade de interpretação de si para o acesso a verdade.

⁵⁷ O sujeito como o entendemos, preso a uma suposta individualidade e substancializado, confesso em sua verdade, projetar-se-ia muito mais a partir do terceiro momento na cultura de si, o período cristão, conjugado ainda ao processo racional da evidência do eu psicológico, que Foucault aponta como “o momento cartesiano”.

das conexões, novamente pode bifurcar “em reiteraões estratificantes e mortíferas ou em abertura processual a partir de práxis” (idem, p. 37). Há que se investir em uma práxis do cuidado, em atividade e exercício, onde novamente nos encontramos como Alcibíades do hoje com o convite ao trabalho sobre si.

Um aspecto interessante quanto ao diálogo socrático-platônico é aquele em que a experiência formativa a que Sócrates convida Alcibíades, está então instalada no bojo de uma crítica à educação ateniense, que não teria possibilitado a este ocupar-se de si, não lhe permitira o estabelecimento de uma relação adequada consigo. O filósofo aponta a insuficiência educacional, que circunscreve o déficit do qual Alcibíades parece sofrer em uma dupla falha pedagógica.

A primeira e sobre a qual mais nos debruçaremos é aquela que negligencia no âmbito da educação, o cuidado de si. A segunda falha tem sua incidência na operação de mestria, nos modos de relação entre mestres e discípulos, que tendo por base *éros*, o amor e a beleza, que poderia e em algum momento permitiu a realização da tarefa formadora (ocupar-se com aquele a quem se dirige, ocupar-se do cuidado que estes realizariam sobre si), em outro momento não mais se conseguia honrá-la. Sócrates parecia situar-se nesse momento histórico: os rapazes ao saírem do esplendor da juventude acabavam abandonados pelos homens adultos, quando estes lhes deveriam servir por guia no exercício da política, já que não receberam tais lições dos mestres escolares (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 48). São também estes elementos que estão na base das declarações de Sócrates a este rapaz, quando lhe diz ter aguardado o momento oportuno para dele se aproximar, provando que àquilo a que realmente se dedica é incitar os outros a não se descuidarem de si.

O jovem Alcibíades sofria então desta dupla falha: havia sido entregue a um tutor, Péricles, que apesar de muito importante, sequer pôde educar bem os seus próprios filhos, e ainda acabou por deixar Alcibíades a cargo de um escravo que nada sabia; o aspecto da erótica, não teria tido para Alcibíades a função que poderia, pois foi assediado por homens interessados por seu corpo, e não por ocupar-se dele em uma via formativa.

Problemas interessantes que se não se colocam da mesma maneira em nossas questões educacionais, não deixam de estranhar e perguntar pelas vinculações e destinos que também damos às relações formativas, inclusive de mestria. No caso de Alcibíades as falhas eram graves e abriam fragilidades diante das formações recebidas por outros povos, persas e espartanos, possíveis rivais de Atenas.

Nos elementos que constituem a educação espartana e persa salta o déficit a que alude Sócrates: aos espartanos é exigido rigor, forte inserção no interior de regras coletivas, coragem, resistência, grandeza de alma; quanto aos persas a centralidade de sua educação reside na sabedoria, justiça, temperança e coragem (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 56). Elementos, que implicam uma experiência do cuidado de si, e é esta da qual Alcibíades parece ter sido alijado em seu processo educacional.

Seria no buraco aberto por uma educação que se mostra insuficiente para possibilitar a passagem do jovem à vida adulta, para permitir-lhe assumir sua vida e exercer um lugar em sua sociedade de modo virtuoso, que se circunscreveria o convite a ocupar-se de si, como complemento necessário. O problema do cuidado de si impõe-se sobre um fundo de ignorância. Alcibíades, ambicioso, belo, afortunado, sofre de ignorar o que deveria saber para realizar um bom governo e ignorar que sequer sabe que ignora. Para realizar o governo dos outros será preciso antes um governo de si. O problema da formação é aquele do cuidado, que por sua vez é também do governo.

Quando Sócrates intercepta o caminho do jovem, auxilia-o não no assentamento do que ambiciona, ao contrário envolve-o em questões, que mais e mais poderiam levá-lo a levantar seus olhos na direção do que estaria a fazer de sua vida. Do mesmo modo, quando toca no problema formativo, o chamado paradoxal que o jovem recebe não é o da aprendizagem, simplesmente: debruce-se sobre as leis!; aprenda a governar!, e sim o imperativo do ocupar-se consigo.

Mas, esse chamado, no que toca o período socrático-platônico, instala-se em uma falha, no déficit pedagógico. Para Sócrates, a educação enfrentaria um limite em relação à experiência de ensino, posto que aquilo a que Alcibíades precisaria aceder como experiência de conhecimento não poderia ser efeito de instrução. O conhecimento, que a virtude implica, só poderá ser resultado de uma atividade efetivada pelo sujeito no próprio cuidado (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Questão que continuará presente nos séculos I e II de nossa era, no

período helenístico e romano, ainda que a matéria do trabalho sofra modulações. A inquietude de si, outro modo de perspectivar o cuidado, não é exatamente conteúdo transmissível, pondo em questão o que se pensa, inclusive tradicionalmente, como a prática do ensino-aprendizagem, operação que envolve dois polos, o professor que sabe e o aluno que irá receber o ensino.

Sócrates não nega o valor da instrução e dos conhecimentos ensinados pelos pedagogos e mestres, mas, talvez como na advertência que dom Juan faz a Castañeda “será preciso temer seus mestres”, será também necessário perguntar se a educação possibilitou de alguma forma acesso ao que se precisaria para exercer um governo de si. No que toca ao apelo ao cuidado da alma Sócrates reconhece a limitação dos mesmos. E é por que essa limitação, este vazio é visibilizado, que um discurso filosófico, ou “pelo menos a forma socrático-platônica do discurso filosófico” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.107) emerge.

O discurso filosófico no qual assenta o princípio do cuidado de si emergiria, em um vazio institucional, no ponto crítico da vida, que marcaria a passagem da adolescência à vida adulta e que efetivaria o ingresso na vida cívica. Alcibíades deve ocupar-se consigo não somente porque busca governar condutas, “mas quando o governo da própria conduta foi deixado de lado pela educação” (CANDIOTTO, 2010, p. 129).

A ênfase naquilo que configura um déficit, vazio, abandono, aponta a limitação de uma formação pedagógica, como também formula Foucault, instrucional, que não teria permitido ambicionar e mesmo efetivar uma intervenção em si, que nesse momento se pode nomear também como um governo de seus modos de conduzir-se e de se produzir.

Guardadas diferenças históricas entre os antigos e nossa atualidade, não querendo planificar o que seja a história da educação em sua complexidade, ainda assim, não nos parece que essas questões tenham perdido a pertinência. E que ainda não estejamos a lidar com a dicotomia aludida nesse momento histórico, entre o que seja um processo escolar, em suas particularidades e limites, e uma formação dos sujeitos. Assim, caberá a cada um perspectivar e encontrar seus sentidos no que toca os processos do viver, no mais das vezes pessoalizados como decisão ou visão individual acerca de si, separados do que se institucionalizou como sendo função educacional.

De fato, este período possibilita olhar para a complexidade que cercava a experiência do cuidado de si, inclusive nas bifurcações já presentes. No que toca o problema da formação, parece comparecer no princípio do *epiméleia heautoû* o convite a uma formação de si, que exigiria um trabalho efetivo na relação com a própria vida. No entanto, a necessidade dessa formação só aparece, inclusive no discurso filosófico, em detrimento de outra, ou em decorrência de um vazio deixado pela educação ateniense, o que dá mostras de uma fragmentação, via conhecida na atualidade, entre o que se aprende com os mestres escolares e o que se precisará aceder mais tarde na ocupação consigo, que também será auxiliada por um outro, na relação de mestria.

Em linhas gerais, o que definiria a diferença, no que toca a posição do mestre, na via dicotômica de dois modos de formação, seria uma formação pedagógica preponderantemente instrucional e por vezes técnica, onde o mestre escolar instrui e ensina determinados conteúdos; e um modo de formação, “que gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.58), no qual o mestre “diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar e a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.73).

Por hora, divisamos duas formações com objetivos e matérias diferentes de trabalho. Ressaltamos, que não é nosso objetivo acentuar tal dicotomia, mas naquilo que a encontramos em nossos dias esforçá-la no seu possível questionamento, pois que, na esteira da leitura foucaultiana dos gregos, podemos afirmar linhas dominantes na educação de uma relação com a verdade, tanto marcada pela experiência do conhecimento de si e apartada dos problemas que fazem o viver, quanto movimentos que exigiriam certo trabalho dos sujeitos na produção de si. Essa é a experiência que nós já vivemos, sendo aquela do cuidado de si, que na Grécia antiga encontrava ênfase, ainda que na dicotomia escolar, a que atualmente necessitamos com mais gravidade e vivemos com mais raridade.

Há que se construir, por isso, nas vias formativas oficiais, a ênfase de uma inseparabilidade entre o que se faz, o que se estuda, o que se trabalha, o que se vive e o que se é, acessando a própria experiência de rede que produz a vida, da qual a experiência da educação é fundamental. Não somente construir essa via de um trabalho sobre si, como acionar olhos atentos para já aquecê-la nos dispositivos em que já é presente, ainda que marginalmente.

“Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo”⁵⁸

Linhas bifurcantes, de uma agonística entre cuidado de si e conhecimento de si, atravessam os séculos atualizando-se em variação. Se no período socrático-platônico as linhas do conhecimento de si, *gnôthi seautón*, recobrem a experiência espiritualizada, transformadora do cuidado, na proposta remissiva a uma dimensão essencial e transcendente em relação ao si; no período helenístico e romano essas linhas marginalizadas viverão o seu esplendor, não excluindo o conhecimento de si, mas na tensão, incorporando-o no bojo do princípio do *epiméleia heautoû*.

Passagem não brusca, entre um período a outro, mas importante o bastante para confluir como um acontecimento, em suas diferenças, no que move não apenas o convite a “ocupar-se consigo”, mas ao objetivo e finalidade desta ocupação, definindo também outras bases formativas no curso dessa variação.

Na realidade, é ao cabo de uma longa evolução, já perceptível no interior da obra de Platão, que estas diferentes condições expostas no *Alcibiades*, finalmente desaparecem. Esta evolução, já sensível em Platão, prossegue ao longo de toda a época helenística, tendo como elemento portador e, em grande parte sob o seu efeito, todas aquelas filosofias cínica, epicurista, estoica, que se apresentaram como artes de viver” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.102).

Na passagem experimentada, três condições que cercavam o cuidado de si irão romper-se nos séc. I e II de nossa era⁵⁹, chegando mesmo ao quase desaparecimento. No *Alcibiades*, a prevalência do imperativo do cuidado responde a um determinado campo de aplicação: está voltado aos jovens de classe aristocrática. Determina-se ainda por um objetivo: é preciso ocupar-se consigo a fim de tornar-se capaz de governar os outros, de reger a cidade. E tem como forma principal o conhecimento de si, através do retorno à alma-substância, onde reside a possibilidade de encontrar a *tékhne* que permitirá bem governar os outros. Nestas condições relativas ao ocupar-se de si, no entanto, outras linhas se insinuarão em processos bifurcantes no “momento platônico”. Aquelas que, como objetivo, inscrevem a necessidade do cuidado

⁵⁸ Guimarães Rosa no *Grande sertão: veredas*.

⁵⁹ Foucault, na aula de 20 de janeiro de 82, ao aprofundar os estudos no segundo período da cultura de si, aponta marcos cronológicos, políticos, que situam esse momento histórico. É o período que vai desde a instalação da dinastia Augustiniana ou Júlio-claudiana até o final dos Antoninos, sendo então um recorte que começa por volta de 27 a.C. a 192 d.C., ou seja, mais ou menos, dois séculos (FOUCAULT, [1982] 2006, p.123, (nota 1)). Além dos marcos políticos considera também marcos filosóficos, que atravessam sua análise, localizados desde o período do estoicismo romano, com Musonius Rufus, até o período do renascimento da cultura clássica do helenismo, imediatamente antes da difusão do cristianismo (idem, p. 101).

em problematização do que se tem e no que se é. Ainda no que toca a alma como o si a ser cuidado, ainda que o conhecimento de si determine-se como forma principal, as linhas soltas que apontam o si como alma-sujeito, sujeito de ação, poderão na mudança entre os séculos, encontrar vias de realização de um si como experiência de subjetivação.

Eis que nas lentas mudanças que marcam a passagem de um período a outro, o modo como o problema da ação política, da idade e da pedagogia, norteadoras das condições que cercavam a prática do cuidado, irá se transformar. Estes três pontos, no entanto, encontram-se imbricados naquilo que se denominou como um processo de generalização do cuidado de si, que marcará o período helenístico e romano, como a idade de ouro da cultura de si. Duas dimensões, portanto, dessa mudança: generalização na própria vida do indivíduo e ainda generalização pela qual este princípio estende-se a todos os indivíduos. Portanto, a todos os indivíduos durante toda a vida.

De que modo, no entanto, tal processo de generalização, localizado em um tempo tão distante tocaria nos problemas relativos à experiência formativa na atualidade? Primeiramente, olhar para outros tempos históricos permite o encontro com experiências vivas, através das quais se torna possível abordar uma anti-naturalidade no que vivemos hoje. A história como pura abertura à exterioridade caotiza as linhas naturalizadas de nosso pensamento, fraturando nosso olhar em relação ao presente. A conexão com a história, no mesmo movimento, constroe inteligibilidades no tracejado de fios artifício, que nos habilitam avaliar o ponto em que nos encontramos, os modos como constituímos-nos e as urgências do trabalho em espera.

Portanto, as condições rompidas de um período a outro geram outro alcance para a questão do cuidado e para a experiência formativa. Ocupar-se consigo não será apenas privilégio de uma parcela jovem e de uma classe abastada. Não mais se destinará ao bom governo. Não se volta à alma-sujeito. Muda-se o campo de aplicação, o objetivo e a finalidade.

Neste tripé interdependente (ação política, idade e pedagogia), as mudanças em um ponto recairão sobre os demais. No que toca a ação política, como objetivo, vê-se que o imperativo do cuidado se destinaria àqueles (campo de aplicação) que pretendiam o governo dos outros. “Cuidar de si é um privilégio dos governantes ou, ao mesmo tempo, um dever dos governantes, por que eles têm que governar” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 94). Será preciso, no entanto, para efetivar o cuidado com o outro cuidar de si. O problema relacionado à educação surge nesse ponto, quando aquilo que se configuraria como a educação existente

não teria tornado possível ao jovem preparar-se para exercer a vida cívica, e isso, porque este mesmo jovem não teria sofrido a ação do governo de outros sobre ele, o que poderia ter-lhe permitido também governar a si.

Diferentemente do que víamos no momento anterior, neste a ocupação consigo torna-se um princípio geral e incondicional que se estende a todas as pessoas⁶⁰, pois a finalidade última não seria mais o governo da cidade, “pois, se se ocupa consigo agora, é por si mesmo e com a finalidade em si mesmo” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 103). Há no que aparecia no *Alcíbiades* como objetivo e finalidade uma estrutura, um pouco complexa: apesar do eu (alma-sujeito) ser o objetivo do cuidado, a cidade era a sua finalidade. A cidade mediava a relação de si para consigo, já que através da relação com o governo do outro podia-se estabelecer o eu como objetivo. Intentava-se governar a cidade e através desta, por meio desta, por esta, é que se ocupava de si.

Essa destinação ao governo ou essa correspondência entre cuidar do outro para cuidar de si se quebrará no período helenístico e romano. Haverá uma inversão: “é preciso ocupar-se de si porque se é si mesmo e simplesmente para si” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 237). Não que o governo não seja uma preocupação, mas não é mais o principal ponto de incidência. O governo dos outros, como atividade social, deixa de ser o objetivo central do ocupar-se consigo, passando a ser sua consequência.

Esta tornará o governo uma experiência não apenas submetida à oficialidade do cargo de governador, mas a uma prática de cuidado imiscuída nas relações cotidianas de modo geral, onde o exercício de ingerência que se faz sobre si está aberto a todos, na independência a um cargo. O que parecia um declínio político ou descentralização de um aspecto político é, pelo contrário, a afirmação da política, ao menos como possibilidade, na vida de todos, como experiência disseminada de produção de sujeitos políticos na aliança com a ética.

Cuida-se de si não pela cidade, mas por si mesmo. Este é o objetivo e a finalidade, havendo uma convergência. O que pareceria um processo de individualização e ensimesmamento é, no

⁶⁰ Apesar de tal generalização Foucault deixa claro que a acompanha alguns princípios de limitação. Como ele mesmo diz o imperativo do cuidado de si passa então a ser para todo mundo, “mas, desde logo, colocando “todo mundo” entre aspas” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 94). A limitação é parcial, mas acaba por se colocar, já que para realizar tal cuidado era necessário ter capacidade cultural, econômica e social, porque tal imperativo exigia tempo, disponibilidade, constituindo-se como um comportamento de elite. E ainda uma limitação mais importante, pois o sentido mesmo do ocupar-se consigo era o de tornar-se diferente das massas, da maioria das pessoas, que estariam absorvidas no seu dia-a-dia.

entanto, a contramão desses juízos. Nesta modulação se colocaria uma ideia que, segundo Gros (2006), tem nas lições de P. Hadot a inspiração foucaultiana:

a filosofia antiga deve ser compreendida menos como a elaboração de um sistema de conhecimento, metafísica geral do Ser, construção de um discurso racional total, do que como elaboração de modos de vida, de esquemas de existência através da proposta de exercícios espirituais (GROS, 2006, p.128-129).

É exatamente desse modo que se pode acompanhar certo uso foucaultiano das experiências de gregos e romanos. Menos uma interpretação, leitura ou apropriação, que uso (BENATOUÏL, 2004). Não há uma imersão nos conteúdos ou nos pressupostos doutrinários das escolas filosóficas, tampouco o privilégio de uma em relação às outras. Mesmo quando o estoicismo parece ganhar certa ênfase é diluído ou iluminado no encontro com textos de outras tradições, cinismo, pitagorismo, epicurismo, etc. O uso ou o “roubo” que se faz da antiguidade é em relação à maneira como problematizam e experimentam uma prática ética, como descrevem certos conceitos e os tipos de exercícios (BENATOUÏL, 2004, p. 21).

Do mesmo modo, nas pesquisas foucaultianas acompanha-se um interesse não pelas teorias que estabelecem determinados discursos a respeito do homem e sua condição de ser vivente. A atenção é atraída não para dissecar certos discursos, mas para acompanhar os efeitos do modo como se exercem, por exemplo, o discurso científico, pedagógico, psicológico, etc. É também nessa direção ética que estes estudos acabarão por se opor a toda uma tradição filosófica que se engaja em formular uma natureza originária, o sujeito como fundamento de um conhecimento: “a alma da reminiscência platônica, a res cogitans de Descartes, o Eu como pura função transcendental em Kant, a consciência doadora de sentido em Husserl” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 128).

Quando se vai aos gregos não se busca novamente uma proposta essencialista a respeito do sujeito, tampouco de um projeto formativo. O que leva Foucault a reabrir estes escritos são seus estudos sobre a noção de governamentalidade, em uma história das técnicas que visam submeter os indivíduos não exatamente pela força, mas sutil e docilmente pelos modos como se experimentam e se reconhecem como sujeitos (POTTE-BENNEVILLE, 2007a). É sempre uma formação que está em jogo. Aquela que inicialmente salta nestas investigações é a da produção de assujeitamento, tendo a confissão como exemplo, onde o sujeito submete-se a autoridade de outro, na medida em que, voluntariamente, produz um discurso de verdade sobre si mesmo.

Este caminho de leituras poderia ter sido o único no uso das filosofias helenísticas, ao localizar retrospectivamente a reapropriação da ascese cristã das morais estoicas e epicuristas. No entanto, uma segunda alternativa abriu-se, estando presente no uso do texto *Alcibíades*, quando a experiência de uma inquietude de si oferece também outras vias formativas, como uma maneira singular de dar atenção a si mesmo e de se fazer na relação com a verdade. Assim, encontraria-se técnicas voltadas à liberação dos sujeitos via implementação resoluto de um exame e intervenção na própria conduta e nas representações que aprisionam o movimento do pensamento. Distante se estaria da busca metafísica por apreender o si como origem, perfazer nova teoria do sujeito ideal de conhecimento na filosofia antiga.

O “uso” interessante é o de acompanhar certas “relações consigo”, quando o sujeito se produz na relação com regras de existência e conduta, que são construídas através de exercícios e técnicas de si. O si, neste sentido, não se resolveria nem como o sujeito (é o si que cuida), nem como o objeto do cuidado (é do si que se cuida), pois nestas formulações o si equivaleria a um sujeito já dado, separado da relação que lhe é constituinte. O cuidado de si, neste período, alcança a relação na qual um si e um mundo surgem de modo coemergente. Cuida-se, por isso, das condições de surgimento de sujeitos livres. Cuida-se do cuidado. O cuidado, de outro modo, se atualiza na superfície de trabalho oferecida por certos exercícios e práticas de si.

Os exercícios têm como matéria a trabalhar as relações consigo. Nesta vive a relação com os outros/outrem, face da exterioridade. Na experiência do encontro acompanhamos o cuidado do outro inseparável do cuidado de si, indicando que a experiência de produção de si é aquela também da alteridade.

No *Alcibíades*, os indicativos ético-políticos estão vivos na modulação de um período histórico a outro, imiscuídos nos acontecimentos. Quando o governo oficial, como um cargo importante naquilo que inclui a vida de outros seres, não é unicamente o destino do governo de si, proposto por Sócrates ao rapaz, esta prática se descentraliza e ativa-se no cotidiano de modo geral. Como consequência o cuidado de si não mais se destina a uma *hóra*, “estação da existência em que se deve ocupar-se consigo” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.107), a fim de tomar parte na *pólis* e exercer o poder. Este se torna e deve tornar-se coextensivo à vida individual (idem, p. 106), realizando-se durante toda a vida e não somente na juventude. Porém, não mais porque a pedagogia em Atenas seja insuficiente ou porque se sofra de uma ignorância, que, talvez, se se tivesse recebido boa formação pedagógica, como os rivais de

Atenas, esta não compareceria como um problema: “será preciso ocupar-se consigo em qualquer situação porque toda e qualquer pedagogia é incapaz de nô-lo assegurar” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.95).

Se antes ocupar-se consigo surgia como um substituto pedagógico, agora este princípio toma tais proporções históricas e guarda um sentido em relação ao viver sobremodo diferenciado, que essa experiência formativa não mais se encontra no registro da oposição ou complementação de um abandono educacional, pois alcança a vida toda de todos, não centralizando, tampouco, excluindo a educação, como prática de si.

Efetivar tal princípio formativo de cuidado é a própria experiência de produção de si, que em muito ultrapassa a delegação ao processo pedagógico, no sentido de complementá-lo quando escancara-se nele uma insuficiência. A noção do que seja a formação já não se restringe a uma dimensão institucionalizada, porque se dirige à vida em sua amplitude, ganhando uma gravidade diante do fato que é da produção de sujeitos e mundos que se trata.

Ao mesmo tempo, como veremos, não é porque a educação, solitariamente, seria incapaz de assegurar a efetivação do cuidado, que dela essa prática se excluiria, pois nada e nenhum dispositivo será, de forma exclusiva, capaz de fazê-lo. Pensemos que está em jogo a construção de uma vida singular. Para realizá-la e continuamente renová-la será necessário dispor da multiplicidade de recursos e dispositivos nos quais essa vida se cria. No período helenístico e romano se tornarão fundamentais a produção de inúmeras práticas e exercícios de si, ancorados no tecido social, ligados a escolas, grupos, laços de mestria e amizade, que em sua interdependência se esforçarão para gerar condições de sustentação de um trabalho.

Não nos furtamos a pensar que, na atualidade, os dispositivos educacionais acionam processos de liberdade. Não se encontram distantes das possibilidades disparadas pela antiguidade, que na exterioridade do pensamento lança esse convite estranho a incluir-se em uma rede mais ampla de cuidados, no destino não apenas à profissionalização ou a produção de comportamentos normativos requeridos por nossas sociedades contemporâneas. O convite é ao investimento nas práticas de governo de si. Fazer pender a prevalência de um trabalho de transformação sobre si em relação às práticas de conhecimento, que além de exigirem pouco em relação a um trabalho de modificação, aferram as separações entre o que seja produzir conhecimento e propriamente produzir o viver.

Estranhamente, no entanto, vivemos, na atualidade, demandas de generalização relacionadas a um projeto educacional. Anseio de construir uma extensão da função educativa para além da escola, o que pareceria a preconização do rompimento da via fragmentária entre educação e viver. No desenho de uma arqueogenealogia, inspirado no trabalho de Foucault, do que se poderia chamar de uma “sociedade educativa” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), é possível acompanhar desde o fim do século XIX, na emergência do conceito de aprendizagem⁶¹, a passagem da educação liberal para a “sociedade da aprendizagem”, “sociedade aprendente” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.21). Nela se pediria do sujeito habitante da cidade, como novo espaço social, uma generalização do aprendizado, feito de forma constante e ao longo de toda a vida, o que o tornaria um aprendiz permanente.

Guardando relação com o mundo grego, também se coloca, na divisa atual do “aprender a aprender”, por toda a vida, a questão da governamentalidade. Porém, diferentemente do esforço que parece ter tido lugar na cultura helenístico-romana, no sentido de uma dobra em relação à experiência do governo, pelo contrário, em nosso presente, a generalização formativa para toda a vida associa-se à governamentalidade liberal e neoliberal, a qual Foucault se referia no curso de 1979 *Nascimento da biopolítica*, no conselho “governar menos para governar mais” (FOUCAULT, [1979] 2008, p.26-27). Forma de governar fundamentada na liberdade, no interesse e na auto-regulação dos indivíduos, cujo assento econômico alcançaria também um “governo pedagógico” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.230).

A perspectiva de formação do século XIX, por exemplo, implicava assumir uma determinada forma, talvez a forma “homem” (o humano integral, pleno); a aprendizagem não busca uma forma, pelo contrário, trata-se de plasticidade, como dizia Dewey, isto é, já não mais da capacidade de mudar de forma pela pressão externa, mas da “elasticidade pela qual algumas pessoas adotam o aspecto do que lhes rodeia ainda conservando sua própria inclinação” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.231).

Nas novas demandas postas para a educação, que circulam nos discursos dos programas governamentais de países como Argentina, Espanha, Brasil, Chile, dentre outros, bem como em organismos multilaterais definidores e financiadores das políticas educacionais para a

⁶¹ O conceito de aprendizagem (*learning*) é encontrado com preponderância nos discursos que se visibilizam ao longo do séc. XX. Tem origem anglo-saxônica, articulando-se ao desenvolvimento da biologia e das teorias evolucionistas do séc. XIX. E como desdobramento, no séc. XX e início do séc. XXI se mapeia o crescimento e expansão das chamadas psicologias da aprendizagem, “nos desenvolvimentos do campo do currículo, na difusão mundial da “tecnologia instrucional” e da “tecnologia educacional” nas décadas de 1960/1970, nas produções sobre a “aprendizagem ao longo da vida”, a “sociedade da aprendizagem”, o “aprendiz permanente” da década de 1990 e até nas mais recentes elaborações e discussões sobre a “abordagem por competências” ou “educação por competências”” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.230).

escolaridade básica (MARTINS, 1999), a concepção de conhecimento ampara-se na tríade criação-inovação-difusão, cuja preocupação fundamental se volta à potencialização do sistema produtivo. Como alvo objetiva-se a formação de recursos humanos “ponderados, cooperativos, solidários, compreensivos, flexíveis” (MARTINS, 1999, p.75-76), soma-se à lista, criativos e autônomos. Entre os temas presentes nas reformas propostas, do que seria necessidade educacional, a maior anuência comparece nas exigências do “aprender a aprender” (MIRANDA, apud MARTINS, 1999).

O “aprender a aprender”, no entanto, viria contrapor-se à “pedagogia tradicional”, no esforço de superação em relação à obrigação relativa à fixação da atenção do aluno, em adquirir determinados hábitos e disciplina, em memorizar conteúdos, ou no que toca o professor em tornar interessantes os objetos de ensino, no sentido tanto de capturar a atenção do outro quanto de despertar o desejo de aprender (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Se antes, a ênfase subsistia na formação do caráter como função moral da educação e da instrução, ainda no bojo do que os críticos chamam de “pedagogia tradicional”, e que indicaria um acento maior na dimensão da disciplina, no entanto, as transformações na educação, nos lemas de liberdade do “governar menos para governar mais”, em suas vias de controle, voltam-se a auxiliar o homem a melhor se adequar a novas condições, afirmando seu caráter ativo, na aliança com seu interesse (motivação), de forma que possa acionar sua capacidade de desenvolver-se em sua plasticidade e capacidade de aprender da experiência.

Ao aprender um ato, em lugar de considerá-lo já totalmente feito, aprende-se por necessidade a variar os seus fatores e a fazer com eles diversas combinações, segundo mudem as circunstâncias. Abre-se uma possibilidade de progresso contínuo pelo fato de que ao aprender um ato se desenvolvem métodos bons para serem usados em outras direções. Ainda mais importante é o fato de que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprender a aprender (DEWEY apud NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.245).

O “aprender a aprender” parece representar um enorme avanço em relação a uma política educacional marcada pela obrigação, pela aplicação do esforço, pela disciplinarização dos corpos, o que comparece também como ilusão na medida em que o plus de liberdade alcançado ou que se quer alcançar traduz, na verdade, as relações de poder/saber, investidas nas sociedades atuais em tecnologias de controle, que em muito fazem avançar e ampliar o poder disciplinar, ao contrário de extingui-lo.

A partir dos séculos XVIII e XIX, o Ocidente viveu uma transformação profunda nos mecanismos de poder/saber (FOUCAULT, [1976] 1999). Os dispositivos que, antes, no

escravismo e feudalismo estavam voltados para uma sociedade de soberania onde o poder, nesse modo de sociedade era “direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; (...) privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la” (FOUCAULT, [1976] 2005, p. 128), na passagem para o capitalismo, passa a funcionar a partir de dois regimes: sociedades disciplinares e sociedades de regulamentação, de controle.

Nas sociedades disciplinares, o poder centra-se em um corpo individual. Tenta-se aumentar ou mesmo sugar até o limite as forças úteis para o trabalho, através de técnicas de racionalização e de economia estrita. Objetiva-se moldar os corpos a determinados modelos e verdades. No segundo polo, as tecnologias de regulamentação, se formam por volta da metade do século XVIII, não se dirigem ao homem-corpo, como nas técnicas disciplinares, mas ao homem espécie, ao homem ser vivo. Enquanto as disciplinas tentarão reger a multiplicidade dos homens, produzindo corpos individuais hierarquizados, vigiados e treinados, as técnicas de regulamentação produzirão não uma individualização, mas uma massificação, que Foucault ([1976] 1999, p. 289) chamará de uma “biopolítica da espécie humana”.

O “aprender a aprender” poderia encontrar-se, a nosso ver, no bojo das modulações das sociedades disciplinares às sociedades de controle, marcadas pela tecnologia do biopoder. A aprendizagem para toda vida, acompanha e produz-se em uma direção de normalização, que não mais se encerraria na escola, no trabalho, na família, como dispositivos individualizantes e totalizantes, mas alcança toda a vida. Nesse sentido, não parece haver semelhança entre a generalização que se experimentou nos séculos I e II de nossa era e aquela que hoje atualizamos.

No que toca ao conceito de aprendizagem, com vistas à adaptação e plasticidade, está-se distante de uma aprendizagem inventiva, como afirma Kastrup (1999), na conexão com Maturana e Varela, em que “aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar” (KASTRUP, 1999, p. 152). A aprendizagem no modo formulado pela autora não torna equivalente conhecer e aprender, mas aproxima a atitude de aprender na relação com se modificar. Próximo, sem dúvida, do princípio de uma desaprendizagem, presente na experiência formativa antiga. Trata-se não de habituação, adequação ou solução de problemas. Trata-se da *invenção de si e do mundo* (KASTRUP, 1999).

A noção de experiência, embutida no “aprender da experiência”, reafirma a expectativa de adequação, na medida em que o que está pressuposto é um mundo pré-dado e independente,

ainda que sofra mudanças, às quais necessitam constante assimilação. De outro modo, é possível pensar a experiência, como plano que não está já constituído, mas que constitui o que somos. Neste ponto, não se aprende “da” experiência algo que lá esteja disponível, mas “na” experiência, plano sem fundamento, onde se mergulha enativamente no exercício da invenção de nós mesmos.

Portanto, o “aprender a aprender” moderno tem bases outras que a generalização do cuidado de si, acionado na antiguidade, que afirmamos como uma via de formação. O que acontece no período helenístico e romano é que certas fragmentações relativas ao viver degradingam, permitindo uma generalização do cuidado de si e sua complexificação em muitas dimensões. Não mais voltado a jovens, exclusivamente, não mais restrito absolutamente a um status, não mais confundido com uma finalidade que não seja o próprio cuidado. Não mais entendido como complemento pedagógico, em uma função formadora, que Foucault afirma, como sendo de instrução. Neste período será preciso cuidar de si em qualquer situação e por toda a vida.

Essa mudança afirmativa provoca a refletir sobre os sentidos de nossas práticas formativas, inclusive na educação, pois os primeiros séculos de nossa era trazem acesso a diferentes modos de atualizá-las com finalidades também distintas. É como se em alguns pontos nos evocasse certa familiaridade, podendo encontrar tais práticas na deriva com nosso presente.

No período helenístico e romano ocupa-se de si não mais porque se pretenda uma atividade social ou para fazer a passagem para a vida adulta (questões que mobilizam também hoje o sentido da educação). Não para conhecer-se e rememorar aquilo de que já se sabe, verdades impressas na alma (também presente na herança platônica de um sujeito de saber e um mundo prévio e essencial a ser reconhecido). Neste agenciamento histórico trata-se de formar-se para que se possa suportar “os eventuais acidentes”, “todos os infortúnios possíveis”. Forma-se para viver e a vida é prova formativa (agora sim o antigo em plena novidade).

Trata-se, por isso, não de agregar conhecimento ou “inculcar um saber técnico e profissional ligado a determinado tipo de atividade” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.115). Mas de uma função crítica em relação ao que se é, de desaprendizagem de hábitos, e uma função de luta na montagem de um equipamento de auxílio face aos acontecimentos.

Há muitas modulações importantes confluentes no período helenístico-romano, apontando processos muito diferenciais em relação à formação. Paradoxalmente, afirma-se um si, que se produz na relação com o outro, em práticas concretas que tendem a realizar não uma experiência introspectiva e ensimesmada, mas, uma saída do fechamento em automatismos e reatividades. Antes de ser um fundamento das ações, o si se apresenta como efeito emergente do que nele ou através dele se opera. Por isso, “o eu de que se trata de cuidar não é um dado primeiro e esquecido, mas uma conquista difícil” (GROS, 2006, p. 132), de toda uma vida.

As consequências são muitas neste caso. A via formativa de um eu-conquista, em renovados movimentos de fazer-se, produz-se em uma formação que acolhe mais as descontinuidades e desconstruções, que uma formação continuada, hoje tão comum nos pórticos educacionais. Esta última especifica de saída uma perspectiva educacional, que legitima a experiência formativa como aquela que se dá no ensino formal. Considerando tal formação inicial frágil ou deficitária, principalmente em relação a professores, a quem mais comumente se dirigem as políticas públicas da formação continuada, inaugura-se um projeto de afirmação de continuidade/complementação seja como capacitação, atualização, preenchimento de lacunas ou evolução de competências.

Ainda que pareça interessante a construção de dispositivos de formação, depreende-se nesse investimento a desqualificação das práticas cotidianas como experiências legítimas de construção de saberes. Sem um projeto claro de continuidade, entende-se que a formação se extingue em algum momento. Além disso, novamente a formação sofre desterro, individualizada em espaço próprio para esse fim e distanciada de iniciativas que poderiam fazer do trabalho o chão situado do cuidado formativo. Além disso, trata-se de estar atento às armadilhas de ruptura entre vida e formação.

Voltemos àquela tarde com trabalhadores na “Semana de Prevenção do Trabalho Seguro” em que aspirando outra política de subjetivação, esforçavamo-nos na despersonalização do adoecimento. O exercício entre todos era o de reenviar a vida de um sujeito aos processos de trabalho que o constituem. Reenviar este si mesmo individualizado à experiência de sua produção. Deslocamento, que ao invés de precisar uma descoberta de si mesmo, forçaria um esvaziamento de si, no encontro com a multiplicidade dos processos que nos formam.

Sendo esse exercício uma “conquista difícil”, há que se apostar no trabalho como dispositivo de sua sustentação. Ativar ao trabalhar, experiência hoje expropriada, muitas vezes, de sua

potência de subjetivação, seu sentido de prática formativa, de superfície onde também nos trabalhamos, nos tratamos, nos modificamos. Assim como o sujeito no encontro com seus processos de construção pode se despersonalizar, o trabalho também poderia sofrer desfragmentação na coextensão a uma arte de viver. O trabalho pode ser reenviado a uma política mais ampla que a assunção a mandatos sociais, a ocupação de determinados cargos e encargos, ao encontro com o próprio viver, em que ao intervir no trabalho permitiria aos trabalhadores, aos sujeitos viventes, um caminho de mais alegria, pois seria intervenção na vida.

Esse modo de pensar altera a relação com o adoecimento: como poderia ser possível não se tratar do adoecimento nos processos em que é produzido? Relação de inconformidade, inservidão, em relação aos modos naturalizados como tratamos o cotidiano em sua processualidade. Importante, por isso, dispositivos de cuidado, não apenas antes ou depois de bater o ponto no trabalho, mas nele, em sua feitura. Trabalhar sobre o trabalho aqui poderia articular-se a ocupação de si como formação de si.

Pensando nas políticas que envolvem o trabalho, encontramos também aquele trabalho formativo, que se realiza nas instituições de educação, formadoras oficiais. Na sua correlação com as políticas de produção de mundos fragmentários, individualizados, produtores de adoecimento, em uma política formativa normalizadora, talvez nos permita efetuar proximamente a operação que se investia junto com os trabalhadores. Quando o adoecimento nos atravessa, ou nem tanto, quando as provocações, os impasses, os nós, os desconfortos, os tremores, as desconfianças, a sensação de incompetência, de confusão, as controvérsias, as rupturas, as aberturas, as performances, o que se acredita ter que ser, o que se não consegue ser, quando esses processos nos alcançam, de que modo poderiam ser incluídos como matéria de um trabalho formativo e dar lhes um tratamento no âmbito do processo educacional, no qual emergem.

Como é possível reenviar os nós, algumas vezes personalizados como fracasso ou incapacidade, e a invenção de saídas também, por vezes heroificadas, a um percurso formativo singular. Neste, não se torna demérito o que se vive, mas auxilia a avaliar o ponto em que se encontra e que só nele se podia encontrar, sem negligenciar, no entanto, o trabalho a ser empreendido na montagem de equipagens importantes para a transformação nesse e desse mesmo percurso.

Conjectura também acerca dos dispositivos já montados no percurso educacional: como têm funcionado e o que têm permitido no que toca efetivar uma coextensão entre a formação e uma arte de viver? Desafio de ativação nestes já disponíveis, nas salas de aula, nos processos de supervisão, de orientação de trabalhos, nos dispositivos de pesquisa e encontros que tocam os programas de extensão, ou seja, nas práticas de acompanhamento historicamente construídas; acionar uma avaliação sobre o cultivo que já se faz. Assim, sustentar a abertura de possibilidades de trabalho daquilo que resta como o que não diria respeito à formação, que, no entanto, constitui seu fora, plano de indiscernibilidade no que é formar-se e viver. Neste ponto, a formação poderia se fazer como experiência ampliada, podendo na formação oficializada encontrar recursos para se continuar a sustentá-la e pensá-la quando esta, inclusive, chegar a seu termo.

No atravessamento entre o plano do trabalho e o plano formativo, entre uma formação sempre situada, quer nas práticas de um ofício determinado, quer naquelas de um curso oficializado, fortalece-se a direção possível, em um ou outro plano de práticas, de uma dobra sobre si, cujo objetivo é formar-se para e no encontro com os acontecimentos do viver. Tornar o que quer que se faça e no que quer que se invista coextensão de uma arte de viver. Se isto, de fato, faz sentido, não poderíamos deixar de aproveitar os espaços já existentes para neles imprimir uma política relativa a esse cuidado. Dar visibilidade, nesses dispositivos, ao que se passa no sentido de avaliar, acompanhar, partilhar e recolher os efeitos e recursos que já nos prestam socorro.

A *tékhne toû bíou*⁶² como uma arte de viver traz os desafios relacionados ao trabalho cotidiano de atenção para as relações nas quais nos construímos e nos modificamos. Mas, o convite não é a uma idealização da educação na via da formação, ou a um projeto impossível, que enviaria ao ressentimento e a culpabilização. “É, antes, colocar à disposição do trabalho que podemos fazer sobre nós mesmos a parte maior possível do que nos é apresentado como inacessível” (FOUCAULT, [1981] 2010, p. 358). Trata-se de exercício, menos realização definitiva ou estado a ser alcançado que encontrar modos de sustentação, que não diminuam as conquistas, não desqualifiquem o caminho tentado, não tornem demérito o trabalho possível a cada momento situado.

⁶² A pergunta que se colocava em relação à *tékhne toû bíou*, no momento platônico-socrático, era: “Como fazer para viver como se deve?”, “Qual o saber que me possibilitará viver como devo viver?”. No período helenístico-romano essa questão se incorpora a outra, que enfatiza o tema catártico na relação com a operação de conversão, exigência de uma transformação de si: “como devo transformar meu próprio eu para ser capaz de aceder à verdade?” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.219).

Qual a matéria do trabalho formativo?

Na partilha de um exercício somos remetidos ao dispositivo grupal de pesquisa, nos aspectos processuais possibilitadores de sua montagem e no fio comum que persistiria entrelaçando os caminhos. O dispositivo em suas linhas conecta-se a muitas outras, empenhadas em um percurso, em que a montagem de um grupo de pesquisa guarda relações com as experiências em sala de aula, as trocas no entre-universidade, o exercício de articulação entre dizer-operar; apostas na educação.

O convite à disciplina, da qual comentávamos, com ementa que perspectiva os processos grupais, ainda que pontual, também se imiscui no novelo de linhas que contribui para a ativação e modulação constante das questões que movem esse texto. A oportunidade de retorno à disciplina de DGRH reabilita memória intensiva da “aluna em nós”, no atravessamento das experiências da graduação, em um encontro singular onde também se insere essa disciplina, na oportunidade da sala de aula. À época, a aposta no coletivo, que se atualizara em sua proposta cogestiva, a abertura de um tempo e de uma convivência que mais que o “entendimento” possibilitava o acesso à experimentação de um trabalho sobre si, produziram novos caminhos para a relação, inclusive, com a psicologia.

Tempos depois como professora fora também possível, na mesma e não mesma disciplina (pois vivida de modos diferentes), atualizar certa herança formativa, digerida, aberta, reposicionada no decurso dos anos, entrelaçada a muitas outras experiências. E aquela oportunidade que ali se abria, convidava no curso de dois semestres de aulas, habitar uma vez mais um debruçar-se conjunto sobre os processos grupais, na construção histórica desse objeto inventado em saberes diversos. Modos de análise e produção do processo grupal que se constituíram em momentos históricos determinados, a partir de problemas situados, não se tratando de encontrar qual fosse o “mais” verdadeiro, mas de acompanhar seus processos de construção, colher seus efeitos operativos de mundos e sujeitos. Oportunidade de abrir a perspectiva de um plano de grupalidade, como dimensão ontológica da existência, e que habita os grupos, como sua condição de possibilidade de surgimento, “como se o navio fosse uma dobra do mar” (DELEUZE, 2005, p.114). E nesse percurso explicar, ensinar, entender, aprender, estudar, constituiu-se como atividades discursivas e fazeres, que certamente estiveram presentes na construção das aulas e da atividade de docência.

Mas, como é possível formar-pensar sem experimentação? Como é possível que determinados conteúdos efetivamente possibilitem equipagem, fortaleçam o poder de agir, sem saírem de suas caixolas e efetivem operações?⁶³ Qual a matéria do trabalho formativo? Perturbações ativadas que reverberam compondo-se com outras e estariam também presentes no tempo das respostas solicitadas por aquele aluno naquele encontro pontual. Nele, diante das perguntas, insinuava-se um interesse por acompanhar as condições de emergência das questões colocadas em sala de aula, não apenas no que toca o plano de produção da Psicologia como campo de saberes, de sua atualização em um curso de graduação situado, mas a partir do nexo com um percurso formativo singular, onde determinadas questões funcionam como uma brecha de entrada para se analisar, juntos, o que se tem feito e pensado no/com o viver.

Tais perturbações se presentificam no encontro em sala de aula, no questionamento em relação a como a educação pode nos auxiliar nos desafios que enfrentamos e a nos reposicionarmos diante das apostas possíveis. De modo próximo, nessa disciplina, anos antes, o que perturbava os processos formativos, e, claro, os provocavam, eram os laços em “turma”. Estes apontavam que o ementário que prescrevia “aulas” sobre a dinâmica dos grupos e nisso as relações humanas, caminhava vivo na sala de aula, nos laços em turma, na relação com os professores, entre colegas e entre períodos. Os dispositivos grupais engendrados na educação produziam e atualizavam todo o tempo os tais grupos e as tais relações. Como tocar nestes saberes sem o convite a também pôr a prova o modo como na vida da formação já se atualizavam? Quais movimentos, portanto, o dispositivo ali montado na oportunidade do curso, no encontro ao acaso entre essas pessoas, em suas entradas na *escolauniversidade*, disparava?

Busca-se, por isso, uma entrada na multiplicidade de aspectos históricos que envolvem os grupos em suas ferramentarias, suas apostas, as noções presentes de sujeito, de mundo, do próprio grupo. E, na sua conexão, busca-se também habilitar, acompanhar e investir no dispositivo grupal em movimento, atualizado no encontro, a cada novo professor e a cada

⁶³Lembramos da aula do dia 17 de março de 1982 (FOUCAULT, [1982] 2006), na qual em nota de rodapé, à propósito do *Tratado* de Musonius Rufus, que está próximo de textos estoicos e cínicos, Foucault complementa a visão que este constroe do trabalho formativo em relação ao exercício, que o sujeito deverá realizar sobre si, a fim de treinar-se para “uma prática em situação real (...) quer se a tenha artificialmente provocado e organizado, quer se a depare na vida, e na qual se põe à prova aquilo que se faz” (idem, p.515). O que está em jogo é um aprendizado inseparável da possibilidade de sua práticas. Em nota abre-se: “Pois como alguém se tornaria temperante se apenas soubesse que não se deve ser vencido pelos prazeres, mas não fosse exercitado a resistir-lhes? (...). Como adquiriríamos a coragem se apenas percebêssemos que as coisas que parecem terríveis às massas não devem ser temidas, mas não nos aplicássemos a permanecer sem temor em sua presença?” (FESTUGIÈRE apud FOUCAULT, [1982] 2006, p. 528).

experimentação por um e outro ao longo dos dias, semestres e anos. Atualizava-se a cada vez que o próprio dispositivo encontrava limites. Desmanchava-se em seus funcionamentos e acolhia outros.

No recorte das aulas era possível acompanhar os efeitos das construções e modificações disparados no/pelo grupo-turma-dispositivo. “O” grupo a que acreditavam pertencer surgia em imagem construída coletivamente entre os colegas da turma, entre professores e na ressonância entre colegas de outros períodos. Fortaleciam a figura de um grupo forte, unido, interessante, inventivo, invejado por outros grupelhos-turma. Imagem, que vez por outra desfilava no encontro em aula e que produzia, em antevisão, os medos da dissolução do grupo, da finalização do curso, da separação entre colegas e da dispersão do que se construiu junto, bem como movimentos de defesa protetiva das composições institucionalizadas. Conviventes e imiscuídos também se atualizavam anseios e ensaios de outras configurações, disponibilizando-se a aberturas, no que comparecia linhas abertas não afeitas a pactos, a predestinações; linhas de mudança, buscando novos agenciamentos.

Lidávamos com as dificuldades no encontro com uma exterioridade, um lado de fora, que continuamente habita os grupos, e que os arrisca em sua finitude (CÉSAR, 2008). Entre atualizações auto-conservadores de um grupo que se faz sujeito a referências e ideais tornados próprios, conspurcando suas transformações, e experiências de atualização de um grupo sujeito, atraído para fora de si, sentindo-se vivo toda vez que se reposiciona, desdobra-se e se abre a outros modos de estar junto, acolhendo a vida da alteridade modificadora (GUATTARI [1964] 1981).

Na oportunidade dessa disponibilidade, construir e acessar o plano problemático histórico dos processos grupais acompanhava tornar matéria de trabalho o que na turma já se passava: trabalho do grupo sobre seus processos grupais formativos fortalecendo seu caráter de dispositivo-artifício. No artifício, trabalhar com os fios que se ligam a um fora, dimensão de grupalidade imanente, cuja potência se exprime no exercício de se pensar e de *ver* seus movimentos, fantasias, performances, funcionamentos, em seus processos constituintes. Desaprendizagem, para fazer passar um grupo-sujeito, que se desgrupaliza para ampliar o vínculo com a experiência da transversalidade.

Exercício problemático, afeito a estoicos e cínicos, na contramão das heranças formativas atuais, onde o convite é ao acúmulo e ao excesso. A noção de desaprendizagem se dirige a um

desbaste em relação “ao ensino recebido, aos hábitos estabelecidos e ao meio” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.117). Crítica à primeira infância, primeira educação, na qual se é introduzido em julgamentos a respeito do mundo. Crítica também do meio familiar, no conjunto de valores transmitidos. Crítica à formação pedagógica, dos mestres escolares, mas principalmente relacionada às lições de retórica, naquele momento histórico, do privilégio de certo falseio e aparência, que longe se encontrariam da ocupação de si.

Há a expressão dessa crítica no coração da escola de Epitecto, na ironia diante do aluno de retórica que lhe chega: “o aluno chega enfeitado, maquiado, com seus cabelinhos frisados, manifestando assim que o ensino da retórica é um ensino decorativo, da falsa aparência, da sedução. Importa não ocupar consigo, mas agradar os outros” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.118). Desdobra-a ainda na censura aos alunos que buscavam se formar com ambições de retorno às suas casas de origem para brilhar, ocupar altos cargos, ofuscar os outros (idem, p.111). As críticas acentuam a via formativa a que se tentava fortalecer: uma união entre o que se diz e o que se faz, tornando a vida a manifestação da verdade indexada, por isso a retórica como alvo de questionamento, naquilo que é saber ornamental e técnica de convencimento (FOUCAULT [1984], 2011).

A prática da desaprendizagem também está presente na passagem que possibilita uma generalização do princípio do *epiméleia heautoû*, não reservado somente a jovens. Nesta mudança, a função crítica na experiência de formação de si se acentuará. Busca-se preparação menos para uma determinada profissão ou atividade social, vide *Alcibiades*, que para o enfrentamento permanente das adversidades.

(...) há um lado formador que é essencialmente vinculado à preparação do indivíduo, preparação porém não para determinada forma de profissão ou de atividade social: não se trata, como no *Alcibiades*, de formar o indivíduo para tornar-se um bom governante; trata-se independentemente de qualquer especificação profissional, de formá-lo para que possa suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os reveses que possam atingi-lo. Trata-se, conseqüentemente, de montar um mecanismo de segurança, não de inculcar um saber técnico e profissional ligado a determinado tipo de atividade (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 115).

A filosofia helenística e romana em relação ao conhecimento porta uma atitude imediata e pragmática como aponta Benatoiu (2004). Rechaça a busca do saber por ele mesmo. Se há algo a ser “roubado” da antiguidade é essa direção de ação e liberdade que move os sentidos da formação. Forma-se a fim de viver. Para isso, importante distinguir quais conhecimentos

podem nos ser úteis e quais aqueles que acrobáticos e acessórios não nos tornam hábeis com/nos acontecimentos, ao contrário nos vulnerabilizam nos combates reais da vida. O lugar do estudante inteligente ou do culto professor, valorizados na via formativa oficial, é destronado. A utilidade dos conhecimentos é dada naquilo que tangenciam a existência e nos possibilitam agir e não pelo prazer ornamentar que possam nos permitir.

Em decorrência, o saber que pode ser útil não é aquele que nos separa dos demais seres ou nos torna mais importantes que outros, também não conduz os sujeitos para a profundidade de si mesmos, de sua alma. É um modo de saber relacional. “Trata-se, somente e sempre, do mundo. Trata-se, somente e sempre, dos outros. Trata-se, somente e sempre, do que nos cerca. Apenas é preciso ter destas coisas um saber diferente” (FOUCAULT, [1982] 2006, p. 287-288). Não é um saber pronto sobre as relações, mas que nelas, “no campo de relações entre todas as coisas e nós mesmos” (idem, p.288), encontra condições de se desenvolver.

Estas reflexões cínicas, provindas de Demetrius, alcançam os problemas aos quais nos referíamos na experiência da sala de aula. Em se tratando, por exemplo, do tema dos grupos em estudo, naquele momento, e mesmo de qualquer ementário de disciplina a que nos dediquemos, há sempre saberes ditos prontos a se oferecerem, legítimos como constructos referenciais acerca de determinadas noções e problemas. A questão é o exercício na educação em dessacralizar o conhecimento que parece sustentar a magnitude e essencialidade das instituições, de modo a servir-se deles como intercessores ativos talhados na provisoriedade de seus surgimentos históricos. Como neles, encontramos recursos de equipagem, usando-os como caixa de ferramentas, que se efetivam vivos, desdobrando-se como saberes que também se modificam no gasto com o mundo e na modificação que fazemos de nós mesmos.

O saber relacional, avançando com Demetrius, é aquele que pode ser transcriptível, ou seja, aquele que pode gerar prescrições. Eis a faceta filosófica mais pragmática. Conhecimentos que ao se estabelecerem como princípios de verdade, oferecem-se como preceitos dos quais se prova e que possibilitam a construção de uma armadura, *paraskeué*, ou como na articulação com Foucault e Deleuze, uma caixa de ferramentas (BENATOÏUL, 2004). São discursos (*lógois*), que se constituem como um nexos de verdade, tendo sido ouvidos, lidos, recebidos, experimentados no vínculo com outros sujeitos, alicerçados através de práticas de si em exercícios cotidianos, e colocados à prova. A armadura é efeito de um nexos constituído entre vida e verdade, entre subjetividade e verdade. Montada e exercitada, essa *paraskeué* é posta à

prova em seus efeitos de luta e crítica, que funcionam como socorro, como mecanismo de segurança em face dos acontecimentos (FOUCAULT, [1982] 2006, p.115; p. 391).

Nos gregos equipar-se está disposto a todos os viventes. Quando jovem preparar-se para a vida para a existência, a fim de lidar com os infortúnios e com as paixões. Quando velho, rejuvenecer, não para tornar-se jovem, mas para desprender-se do tempo, do medo da morte e viver uma vida sem ilusões.

Sem dúvida, desprender é um exercício de desidealização, de desafeiçoar-se do jogo da sedução e das aparências, tanto quanto é também o da desinfantilização, de não “espernear” diante das circunstâncias, mas realizar uma crítica ao que se passa no pensamento, às representações que tomam a dianteira nas ações, habilitando um percurso singular de subjetivação a fim de encontrar modos de enfrentamento. Formação-crítica em relação a si que se impõe sobre “dependências estabelecidas e incrustadas, e que se trata de abalar” (FOUCAULT, [1982] 2006, p.116). Estranhamente, mais “correção-liberação”, que “formação-saber”, menos excesso que desprendimento.

Na sala de aula, em seus desafios, essa formação que se quer problematizadora encontra-se àquela de uma desaprendizagem crítica em relação às dependências incrustadas, que sinalizam as impossibilidades desse labor senão na ancoragem do viver. Os ornamentos do saber, os enfeites e maquiagens das performances, são limitados na capacidade de auxílio efetivo. Desafia acionar esse trabalho no dispositivo sala de aula, demasiado demarcado em ritmos e funcionamentos automatizados. No entanto, em sendo um dispositivo, parece haver disponíveis algumas linhas, flexíveis, a acionar e investir.

Em estando situados na ementa dos processos grupais, se poderia ensaiar tornar também matéria de trabalho estes mesmos processos: aqueles que nos auxiliam em um fio de inteligibilidade e desconstrução da própria noção de grupo e em conexão àqueles também atualizados no encontro que experimentávamos, que se efetivavam tanto nas vias identitárias e elogiosas de um “bom” grupo, quanto na abertura de se pensar os gestos excludentes que ali também se alimentava e os medos de rompimento. Uma disposição, por isso, comerge dos processos em sala de aula, na disponibilidade de montagem de experimentações grupais; dispositivos dentro de dispositivos construídos com o grupo-turma e efetivados por eles sobre eles.

Os dois semestres de aula permitiram acionar muitos elementos diferentes na composição das relações entre todos: textos, conversas, aulas expositivas, leituras conjuntas, experimentações, encontro com os processos de criação das linhas grupais e também com seus limites, seus processos de institucionalização, problematização da formação em seu destino psi, na assunção a um mandato.

Na teia de composição do pensamento, aglutinando diferentes recursos e empenhos, adensa-se exercícios de acesso à dimensão coletiva e impessoal que habita o dispositivo-turma, construindo condições de visibilizar também a frágil linha inventada de contorno dos sujeitos, que não é feita de outro material que não relações móveis. Grupos menores construíam propostas de intervenção no dispositivo-turma, abrindo uma brecha no percurso formativo de acolher o que se passava ali entre eles, na relação com o curso em suas mudanças, na rotina dos trabalhos e nos anseios de uma perspectiva profissional; linhas que compõe a vida que se ali se movimenta.

As experimentações forjam vínculo, conexão, uma manhã “que plana livre de armações” (MELO NETO, 1996), e que segue entre alguns de nós, pós-disciplina, na expressão de sintonia e confiança. São estas linhas de conexão que mais tarde operarão na montagem do dispositivo de pesquisa, reativando condições de um exercício de acompanhar o que se passa nos processos formativos e que promove novo encontro entre nós, que já não éramos tão estranhos, ainda que o estranhamento também fosse possível. O convite articulado por email⁶⁴ à turma solicitava auxílio nesse exercício de produção do pensamento, na composição dos galos que juntos, em seus gritos fazem surgir uma manhã. Tecido instável, móvel, sustentado, novamente e sempre, a cada vez no canto de todo o dia.

A tese, como efeito de um plano mais amplo de problemas, pedia abrir fios de conversa e colocar questões de modo a serem experimentadas, reposicionadas, constituindo os problemas

⁶⁴ “Eu também gostaria de convidá-los para algo e vcs fiquem bastante à vontade para toparem ou não e ver se cabe na vida neste momento. Eu estou agora, como alguns de vcs sabem, no doutorado pensando e fazendo umas coisas. Meus estudos caminham nesse momento pra questão da formação, que não deixa de ser também a questão das relações, coisa que já falávamos em DGRH II, principalmente. Pois bem, tenho pensado, e essa ideia vem ganhando mais corpo, de sentar e conversar sobre isso, aproveitando esse bom dispositivo que o grupo pode ser. Gostaria de saber se nesta turma há alguém interessado em compartilhar experiências, mas, sobretudo, em construir uma experiência, o dispositivo junto comigo. É uma proposta bastante aberta, não estou propondo um tempo, ou quantidade de encontros, porque depende do que pode acontecer e de estando junto o que podemos querer. O que define um chãozinho mínimo é que teria a ver com a formação, tão complexa e múltipla como podemos entendê-la e vivê-la. O que acham? Alguém estaria interessado em participar? Eu pensei em fazer um encontro no início de junho e aí podemos conversar melhor. Vou esperar o retorno de quem estiver a fim de estar neste encontro inicial para marcar um horário e dia. Tá bem? Estão então também convidados?”.

que poderiam permitir algum avanço em nós, algum socorro e ultrapassagem. Espaço de encontro, sem tempo determinado ou precisões definitivas, assentado sob a tênue linha de um convite aberto a experiência possível. A este, alguns se dispuseram naquilo que também neles solicitava trabalho, espaço, conversa, tessitura coletiva.

O calor da acolhida ao convite, em seu retorno, já deixava entrever os fios que se insinuavam em conexão⁶⁵. A “intensa experiência de formação” abismava-se no “findar-se (estranho) do curso”, no “luto de morte da graduação”. A imagem da morte, do fim, anunciava os processos de desterritorialização, forças disruptivas vividas com temor e ansiedade. Encontrar-se com o que não mais se é, efeito formativo, ruptura irrevogável⁶⁶ com um passado a que não mais se poderia voltar e com um presente ao qual parecia não se poder habitar, pois em desmanche.

Linhas por onde o mundo fugia pediam passagem. Linhas que forçavam desaprendizagem em relação à dependência que o curso oficial em sua territorialização também constroe, a identidades no que toca ser estudante e idealizações quanto a ser psicólogo. Perigo nessa linha que, em sua velocidade abismal de desprendimento, necessita acompanhamento na fabricação de um caminho potente. Forças do fora, em suas linhas vivas, tensas, críticas, forçam os limites do que é construído. As lutas moventes se forjam na produção de sentidos.

E assim como o trabalhador vê a armadilha culpabilizante na qual quase cai, ardil de viver só e de sentir como sendo próprias questões que dizem respeito a todos, e que no público é que podem encontrar caminhos mais interessantes, o dispositivo grupal também se põe a trabalhar na abertura de vias de conexão não com os aspectos individualizantes, vividos como solitários e pessoais, mas no acolhimento a um fora vertiginoso, sem rosto, dimensão informe da formação experimentada em um curso situado e que nele poderia ser reincluído e cultivado.

⁶⁵“(…) E com certeza, estarei neste grupo também! Seria muito, muito bom vivenciá-lo, ter um campo com esta proposta já significa muito para nós. neste findar-se (estranho…) de curso.. foi uma experiência incrível no início do curso e seria fundamental tê-la agora...”; “Super topo esse dispositivo grupo. (...). Acho, inclusive, que poder falar sobre a formação nesse momento de nossas vidas vai ajudar a elaborar esse luto de morte da graduação. Meio pesado né?! Mas não deixa de ser. Enfim, falar sobre essa intensa experiência de formação é sempre muito bom!”

⁶⁶Deleuze e Guattari assim anunciam efeitos das linhas de fuga em sua potência desterritorializante: “uma ruptura é algo a que não se pode voltar, que é irremissível porque faz com que o passado tenha deixado de existir” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 72).

As margens da alegria⁶⁷

O menino, num brinquedo barulhento, voa até a casa do tio, cidade em construção. Viagem de sonho, onde tudo era afago e promessa do não-sabido, uma *viagem inventada no feliz*. Desbravando paisagens, no olhar de sobrevoo, puro encantamento diante do *móvel mundo*. *E as coisas vinham docemente, seguindo harmonia prévia, benfazeja, em movimentos concordantes*. Pousando, ele vislumbrava. *Respirava muito*. Queria poder ver *as novas tantas coisas* que a seus olhos se pronunciavam. Foi quando caminhando...

(...) avistou o peru, no centro do terreiro, entre a casa e as árvores da mata. O peru, imperial, dava-lhe as costas, para receber sua admiração. Estalara a cauda, e se entufou, fazendo roda: o rapar das asas no chão – brusco, rijo, - se proclamava. Grugulejou, sacudindo o abotoado grosso de bagas rubras; e a cabeça possuía laivos de um azul-claro, raro, de céu e sanhaços; e ele, completo, torneado, redondoso, todo em esferas e planos, com reflexos de verdes metais em azul-e-preto – o peru para sempre. Belo! Belo! Tinha qualquer coisa de calor, poder e flor, um transbordamento. (...) Satisfazia os olhos, era de se tanger trombeta. Colérico, encachiado, andando, gruziou outro gluglo. O Menino riu, com todo o coração.

No passeio, (...) *repetia-se em íntimo o nome de cada coisa. A poeira, alvissareira. A malva-do-campo, os lentiscos. O velame-branco, de pelúcia. A cobra-verde, atravessando a estrada. A arnica: em candelabros pálidos. A aparição angélica dos papagaios. As pitangas e seu pingar (...). Essa paisagem de muita largura, que o grande sol alargava. Todas as coisas surgidas do opaco. Sustentava-se delas sua incessante alegria, sob espécie sonhosa, bebida, em novos aumentos de amor.*

Viagem sonhada... cores, movimentos, cheiros de novos encontros, ares de descoberta, terra de estranhas paragens, bichos encantados, alegria, alegria, e mais... monotonia mágica, imaginação inquieta, índios, lobos, leão, caçadores, sons... diferentes sons se ouvia naquele silêncio, cantos compridos de pássaros, o gorjear de muitos e o peru... esse sim o mais belo! Imperial, grande, estupendo, forte, elegante, completo, para sempre, tinha um transbordamento...

⁶⁷ *As margens da alegria* é a primeira de 21 histórias que compõem o livro *Primeiras histórias* de Guimarães Rosa (ROSA, 1988). Não fizemos uso do texto integral, mas uma costura do fio da história ao tom que pretendíamos neste texto. As frases em itálico são citações do texto original. O “tom” do modo como o texto nos toca é efeito também da atmosfera que se foi construindo em outro encontro, no qual o lêramos juntos em um grupo de leituras.

Pensava no peru, quando voltavam. Só um pouco para não gastar fora de hora o quente daquela lembrança, do mais importante, que estava guardado para ele, no terreirinho das árvores bravas. Só pudera tê-lo um instante, ligeiro, grande, demoroso.

Após o almoço... Mal comeu dos doces (...) Saiu, sôfrego de o rever. Não viu: imediatamente. A mata é que era tão feia de altura. E – onde? Só umas penas, restos, no chão. – ‘Ué, se matou. Amanhã não é o dia-de-anos do doutor?’, [ele pensou]. Tudo perdia a eternidade e a certeza; num lufo, num átimo, da gente as mais belas coisas se roubavam. Como podiam? Porque tão de repente? Soubesse que ia acontecer assim, ao menos teria olhado mais o peru – aquele. O peru – seu desaparecer no espaço. Só no grão nulo de um minuto, o Menino recebia em si um miligrama de morte.

Cerrava-se no cansaço, gravidade e renúncia à curiosidade, dor que põe e punge, de dó, desgosto e desengano, morte, erro... Mais e mais cansaço. Mal podia com o que agora lhe mostravam, na circuntristeza. Águas cinzentas, árvores vagas, plantas desbotadas, cimento, encantamento morto, ar de poeira. Na construção da cidade descobria o que também agora vira no terreirinho... Sua fadiga, de impedida emoção, formava um medo secreto: descobria o possível de outras adversidades, no mundo maquinal, no hostil espaço; e que entre o contentamento e a desilusão, na balança infidelíssima, quase nada medeia.

De volta, não queria sair mais ao terreirinho, lá era uma saudade abandonada, um incerto remorso. Nem ele sabia bem. Mas foi....

O Menino não entendia. A mata, as mais negras árvores, eram um montão demais; o mundo.

Trevava.

Voava, porém, a luzinha verde, vindo mesmo da mata, o primeiro vaga-lume. Sim, o vaga-lume, sim, era lindo! – tão pequenino, no ar, um instante só, distante, indo-se. Era, outra vez em quando, a Alegria.

As margens, forças de tragagem, talvez sejam o que dura em meio ao fenecimento irremediável de todas as coisas, mesmo daquelas mais belas que amamos. Estão lá no encantamento maior que não se sustenta por si, na tristeza mais funda que uma hora encontra outro chão. No rasgo na paisagem ensolarada que faz trevar. Nas trevas dissipadas por nova luz. Nos novos terrenos que decidimos morar e no tremor que derruba a construção. Somente

as margens não terminam... e não cansam de avançar, ainda que tudo o que passe esteja nelas e nelas surja.

As margens da alegria, estranho lugar, no entanto, talvez, aquele onde sempre estejamos, continuamente tentando estancar morada rígida... O peru belo e seu grugrulejar, A malva-do-campo, A cobra-verde, A tropa de seriemas, Os pássaros cantantes, castelos já armados... *Sustentava-se delas sua incessante alegria*. Sustentava-se delas, que em si mesmas não se sustentam, que não têm qualquer fundamento, sua alegria. Como não trevar?

Se o grugrulejo que hoje se ouve tem sons de beleza, esta é a da construção... o que o piscar do vaga-lume visibiliza são as forças de criação.

Acolher as forças do fora, do que ruidosamente abala os muros da certeza. Seria possível? Questão que perdeu o jeito, que não tem mais parte, porque isso que parece fora, que se almejaria fora, continuamente é da onde a vida brota em novidade. Fazer as pazes e ver beleza na processualidade que as margens envidam: ecos antigos de uma ascética, que acenam à *andreia*, formar a coragem, a resistência aos rigores do mundo, à *dor que põe e punge, de dó, desgosto e desengano*.

É impossível dizer afinal o que seja esse fora, essas margens. Dizer “esse” já é um pouco inadequado. Para Blanchot, sua mais pura experiência é a da atração, sentir-se conduzido, atraído para um fora de si, indica sempre que o exterior está ali, aberto (FOUCAULT, [1966] 2009), disponível... *a mata, as mais negras árvores, o mundo*. Estando ali, porém, não se oferece como presença positiva a ser conhecida, “coisa iluminada do interior pela certeza de sua própria existência” (idem, p.227), não se deixa prender nas tramas da clareza do conhecimento. Estranhamente, quando se acha que chegou a algum lugar, possível de tocar, próximo, factível, esperado, é-se lançado a uma ausência e uma distância em relação a si, em que o que se oferece é um vazio equívoco, estranho, paradoxal.

O menino experimenta a renovada atração pelo que nele desperta e que parece ser o peru, o vaga-lume, a malva-do-campo, o pássaro. Aproximando-se cada vez mais, atraído, encantado, desejando modo de encapsular a beleza, o viço, a vibração, a alegria, que é presença nas margens, irrepresáveis, quanto mais se aproxima das coisas que parecem palpáveis e do viço que nesse encontro brota, mais é lançado ao vazio, à distância em relação a si e ao outro substancializados. Nada parece estar lá à disposição em separado. A aproximação abre uma

distância, sentida, às vezes, como perda e tristeza, quando articulada à anseio de permanência. A atração é movimento doce, desapressado, mas violento, que escava a interioridade, quais linhas flexíveis, moleculares, colocando-a fora de si.

Deixar-se atrair, nesse arrastar da mudança, da desaprendizagem de si, é negligência-zelosa, pois não se vai com ânsia ou controle e não se aproveita sem algum trabalho. Vai-se movido em um relaxamento e descontração, distraído em relação a objetivos e metas, “deixando as coisas serem aquilo que elas são, deixando o tempo passar e retornar” (idem, p. 236). No entanto, vai-se com zelo, com aplicação, criando condições na experiência, não de saber qual seja ela, de controlar acontecimentos, mas de construir condições de experimentá-los e deles recolher o possível. Essa negligência-zelosa, também pode definir-se como uma atitude ascética, o “trabalho que se faz sobre si mesmo, para se transformar ou para fazer o que quer que seja que, felizmente, jamais se atinge” (FOUCAULT, [1981] 2010, p.350). Nos contornos possíveis de uma prática, encontramos as condições de inventar uma maneira de ser ainda improvável, em um trabalho interminável, tendo em vista que a matéria do próprio trabalho é esta de habitar um fora infinito.

Um modo de vida singular, na aliança com as margens, não se conjuga como modo de vida solitário. Os contornos de uma prática nunca são construídos solitariamente. O entrelaçamento e movimento de seus fios são da ordem de composições sociais, políticas, econômicas, afetivas. Talvez, por isso, nos recônditos da antiguidade, o cuidado de si, como prática e modo de vida, introduzia-se no interior de redes e grupos determinados (FOUCAULT, [1982] 2006). Por isso a composição de um modo de vida não obedece a uma lei universal e não é coisa imposta e arbitrária. Não se faz aliança obrigado. Também não se aliança com uma prática solitariamente, pois esta é sustentada na relação com os outros, sendo também a rede de relações, nas quais estas surgem, matéria de trabalho.

Os fios de uma prática são aqueles mesmo de montagem de dispositivos, que acolhem uma multiplicidade de linhas de dimensões diversas, afirmando o caráter coletivo ontológico das práticas-dispositivo. Enovelam-se ligadas a redes de relações construídas, em um grupo, instituições, organizações de confraria, de fraternidade, de amizade, de escola. Também por isso pareça tão possível tomar a educação nesse propósito de trabalho sobre nós mesmos, pois, antes da consideração do que as propostas educativas almejavam enquanto objetivo, esta necessitou da construção de dispositivos, que à revelia das objetivações, forjam também uma rede muito interessante de práticas relacionais. O dispositivo, na fabricação de abertura, se

contra-dispositiva, profanando uma educação objetivadora e rompendo com seus fins normalizantes (AGAMBEN, 2009). O uso do dispositivo como prática de si objeta-se e desloca-se nas relações com as margens.

Uma conversa por telefone há pouco tempo parecia potencializar essa direção de análise. Na partilha dos primeiros ensaios de escrita deste texto, a propósito de pensar os processos formativos, disparados no dispositivo-prática de pesquisa, a conversa com uma das participantes reverbera a experiência da amizade. Laços de ajuda, de solidariedade, de companhia, distanciados quando da interrupção de aulas nos dois últimos períodos do curso de Psicologia, da distribuição por estágios diferentes e do desfazimento de uma rotina grupal, que, lá na experiência da disciplina de DGRH já se mostrara importante e que, agora, os temores de dissipação, aqui se mostravam evidentes. Não se pode deixar de considerar que se naquela experiência da sala de aula havia um trabalho que comparecia possível da turma pensar a própria turma em seus laços, por vezes atados a identificações e idealizações, havia de forma agonística uma potência inventiva viva, que os fazia torcer as disciplinas e acolher os desafios, ajudando-se nas dificuldades. Naquela oportunidade já comparecia uma receptividade à atração que parecia também constantemente disponível.

No telefone, o que se afirma novamente e que auxilia na composição da escrita é que a experiência de pesquisa teria funcionado na reabilitação de um espaço de encontro entre colegas. Momento de partilhar como se estava vivendo, o que se estava fazendo de si, e de acionar apoio e energia para os enfrentamentos visibilizados. O dispositivo grupal, no entanto, introduzia-se em uma rede transversal de cuidados, que se cultivava em outras experiências, que se foi inventando como o grupo de leituras e o grupo de organização da formatura em encontros frequentes, dentre tantos outros.

A constituição da roda de leituras é iniciativa de alguns dos participantes que também vivenciavam o dispositivo de pesquisa e se contava com a companhia de um professor da universidade, com quem contraíram parceria. Este era presença frequente nas conversas que compunham a paisagem do dispositivo de pesquisa. Os encontros se davam, quinzenalmente, às vezes nem tanto, na casa deste, entre cafés coletivos, leitura de contos, e conversas disparadas pelo que o encontro produzia. Recortando os dois dispositivos, mais especificamente, muitas diferenças no que toca seus objetivos e modos de composição. Ao mesmo tempo, muitos atravessamentos, tendo em vista que nos dois encontros havia uma abertura para afetar e deixar-se afetar pelo que ali acontecia na conexão com as experiências

de vida, as trocas entre todos e a vivência de um tempo desapressado. Relevante ainda era o aspecto de não funcionar por adesão. Dispunha-se a essas experiências mais por conexão que por filiação, o que parecia tornar mais fluido o encontro.

Os dispositivos montados constituem apenas alguns dos modos de trabalho sobre si que se foram constituindo no curso dos meses que pudemos acompanhar. Neles, uma experiência de formação reverberava articulada aos muitos outros processos disparados na universidade e na vida em sua multiplicidade de composições.

Uma vez mais reverberava que o cuidado se efetiva em rede.... O cuidado é da rede...

Em entrevista em 1981 Foucault, ([1981] 2010), toca no problema da amizade a propósito da questão da homossexualidade. Há nesta conversa um convite muito interessante, não ao sectarismo ou ao reconhecimento, “sou um homossexual”, mas ao olhar sobre essa experiência como abertura de virtualidades relacionais e afetivas que nas “linhas diagonais” (FOUCAULT, [1981] 2010, p. 351), traçadas no tecido social, fazem chegar a uma multiplicidade de relações, modos improváveis de ser.

Trabalhar um modo de vida coaduna-se em muito a reabrir modos singulares de relação consigo e com o outro, naquilo que é sempre cosurgimento.

Um modo de vida pode-se compartilhar entre indivíduos de idade, status, atividade social diferentes. Ele pode dar lugar a relações intensas, que não se parecem com nenhuma daquelas que são institucionalizadas, e parece-me que um modo de vida pode dar lugar a uma cultura e a uma ética (idem, p.351).

No evento das guerras e na experiência de campos de prisioneiros Foucault, ainda nesta entrevista, pergunta sobre o que se sabe sobre como as pessoas suportavam os massacres, cadáveres, as mortes, as tensões, o absurdo e a brutalidade da guerra. Como as pessoas aguentavam senão por uma trama afetiva, invisível, aberta por uns poucos testemunhos. Invisibilizadas: as camaradagens, a fraternidade de alma, as tempestades de coração, os tornados afetivos, como reforça Foucault (idem, p.352), toda uma trama que mais que amor uns aos outros diz do impulso de luta, contagiado de uns a outros, impelidos na coragem, de não perder o prestígio, de não “sair da trincheira com o companheiro, diante do companheiro”.

Quanto ao que se passa nos processos formativos, que se articulam a dispositivos vários e também os ultrapassa, aproxima-se mais de uma simplicidade, sem rubores de êxtase, do dia-

a-dia que parece não conter nada de extraordinário e ainda assim ser superfície onde a vida cotidianamente se faz. Próximo também de como lembram os participantes, quando no término de uma aula, dirigiam-se à cantina não só para lanchar, mas também como jeito de estender um pouco mais o prazer de se estar junto, de caminhar lado a lado, de tentar dar contorno para as afetações acolhidas. Ficava-se ali em uma conversa negligente, onde distraidamente margeava-se algo.

O ponto de ônibus, o Transcol, também acolhia os laços que (des)comprometidamente faziam estender a universidade a uma experiência formativa de muitos aspectos e dimensões, reverberando as aulas, os projetos, a relação com professores, outros colegas e com usuários dos serviços de estágio-pesquisa-extensão. Meio ao trânsito de volta prá casa se trocava e aquecia de uns para os outros o que se entendeu, o que se sentiu, o que se pensou e se fez. As experiências formativas respiram na esteira desses acontecimentos cotidianos, na via de transversalidade que os faz encontrar, acolhendo as partilhas simples e tão intensas em que se vai produzindo sentidos para o viver.

Em uma das salas do NPA vamos nos encontrando... Um ou outro lá já estava e os demais vão chegando esbaforidos pela hora. Já não estamos mais nos primeiros encontros, e, neste momento, teremos conseguido aprontar alguma escrita relacionada às questões dessa tese. Diante disso, a curiosidade passeia em todos nós, talvez, por motivos diferentes. Como soaremos em um texto... Como ressoará a leitura... escrever no tateio do que se experimenta. Convida-se ao texto, costurado naquelas semanas, *a estrada branca entre dois rios*, fruto do que se vinha pensando a partir também destes encontros. As primeiras frases parecem truncadas, difíceis, saem pouco naturais no revezamento de leitura que fazemos: *seppuku*, *chogum*, Itto Ogami, dom Juan... O lobo solitário é conhecido de alguns. Castañeda, no entanto, é amigo de partilhas em tempos anteriores. O movimento da leitura vai deixando o truncamento e ganhando mais fluidez. O dispositivo grupal surge nas linhas, desenhado na aliança com as experiências de luta e finitude, articuladas aos dois personagens: um feiticeiro e um samurai, dois guerreiros.

Faz um enorme calor enquanto se caminha no texto, abrimos a janela, fechamos, tentamos ligar o ventilador, continuamos... ao final nos encontramos com a pergunta posta por umas das participantes: “então é sobre a finitude, a morte?. Como lidar com isso?”. Pergunta paradoxal. Dirigida não somente a quem escuta, mas dobrada também sobre quem diz, e que, no entanto, dá mostras de um vão, de uma distância em relação a si e qualquer tentativa de encontrar uma inteligibilidade estreita para o que se passa no entre-vida-formação. As questões parecem apontar: seria isso e também não. Quando nos aproximamos há muitas e muitas linhas enoveladas e outras tantas sem rosto, sem forma. A finitude está ao lado, ainda assim não apenas pelo término da graduação, que parece marcá-la mais decididamente, mas pela atração constante aos processos de mudança. Como isso nos toca? “Como lidar com isso?”. Questão que margeia, não sendo possível resposta.

A terceira margem do rio...

Sexta das *Primeiras estórias* de Guimarães Rosa (1988a), *a terceira margem do rio*, faz companhia. Em um cantão de mundo o pai, de uma família de três filhos e esposa, encomenda uma canoa. Pequena, mas forte e rija, capaz de suportar o rio, grande, largo e fundo. Pequena canoa na qual o pai, sem muito levar e em breve despedida parti, para não mais dela voltar. Os filhos crescem, se mudam, a esposa envelhece e também se vai, e o homem continua na sua morada-canoa a viver do rio, nele, sob o olhar do filho na beira, estranhado, acompanhante, nunca desistente de o pai retornar.

A pequena canoa lembra os artifícios frágeis, porém firmes que construímos. Corajosos, paradoxais e até estranhos aos olhos de outros, a quem pode faltar o nexos, permitem, no entanto, experimentarmos-nos na terceira margem do rio...

As palavras vão surgindo, sem uma clareza sequencial, acionadas no brotar de umas pelas outras, de uns pelos outros, no exercício⁶⁸ de visibilizar uma rede de composições e de trabalhar ainda sobre o trabalho que estamos a realizar juntos: lida, tranformações, amizade, construção, práticas, cenário, louros, cuidado, dádivas, afinação, apoio, aproximar, morte,

⁶⁸ O exercício que aqui compartilhamos é proposta de um último encontro, já nos idos de março de 2012, após o evento da formatura. Várias tiras de papel estavam disponíveis e em uma quase brincadeira fomos desabotoando uma profusão de palavras, que nos vinham de um segundo a outro, e que tinham como mote o que se passa nos processos formativos, incluindo as experiências nos dispositivos forjados juntos nos últimos meses.

vida, chão, sonhos, ética, paisagem, formação... Sentidos diferentes se fazem lavrados nas grafias que, rapidamente, com as tiras de papel emergem.

Sentados no chão, vamos olhando para o que nos veio, conversando aqui e ali, buscando jeitos de conexão, de alguma inteligibilidade, de modos de lidar com isso, que nos margeia. Invenção, pois não há significados ocultos, tampouco reprodução ou tradução do que se vive. O exercício é de produção sobre produção, apostando construir uma narratividade em que o trabalho de encontro entre muitos fios de forças permita brotar uma experiência de nós mesmos singular e interessante no presente.

Assim vamos tecendo, juntando, refazendo, qual artesão. O cuidado com que se coloca as palavras e se prova os sentidos não é obsessivo. É mais ao sabor de tentativas contingentes, que podem funcionar e mesmo que sim, também se inscreverão no provisório, até que novo arranjo pareça mais possível. Foucault ainda nos socorre na escrita como exercício sobre o exercício: “É preciso fazer aparecer o inteligível sobre o fundo de vacuidade e negar uma necessidade, e pensar que o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis” (FOUCAULT, [1981] 2010, p.353). Está longe de explicar, distante da pretensão de cercar.

E ainda assim, algo vai surgindo...

Em um lado do tapete se unem:

Lida
Mudança Transformação
Sonhos Chão
Tempo
Experiências
Difícil
Formatura
Vida Morte
Esclarecer
Construção

O que apontam? É o que se passa? Modos de fazer surgir a experiência da finitude, da construção, da mudança, da vida e morte articulados no acontecimento formatura, que exigem lida, pedem algum esclarecimento, algum chão e também fazem sonhar. Fios de uma possível inteligibilidade, que poderiam bem ganhar outras articulações, mas que apontam um percurso em que estes modos de sentir-pensar-agir foram se afetando, atravessando-se, modulando. Não se trata “da” verdade, mas de uma produção cujo nexos advenha da articulação com o viver.

Há muitas outras fitas soltas, que os ares de artifício do ventilador carrega para longe, que vamos buscar, enquanto um e outro continuam nas articulações:

Método		
Criação		
Surgimento conjunto	}	
Descentramento		Dissolução de hábito
Formação		Desabitar
Ética	}	
Cultivo		Paciência
Cuidado		
Cultivo		
Exercício		
Práticas		
Ritmo		

A lida se desdobra nas práticas, no exercício, no cultivo, no cuidado. A experiência de cultivo de uma formação de si, porosa, descentrada, efeito de práticas em um surgimento conjunto, pede método, caminho, um chão de novo, mas não qualquer um... A ética acena a dissolução de hábitos e desaprendizagem, que pede ritmo e paciência. Pistas do coração das práticas, do que compõe um caminho singular e os recursos que auxiliam na sua renovada sustentação.

Paisagem
 Cenário
 Artifício
 O que sustenta
 Amizade
 Abraços
 Carinho
 Kibe
 Histórias
 Estórias
 Manoel
 Guimarães
 Famigerado
 Alegria
 Aconchego
 Almofada
 NPA

Apontam para o entrelaçamento de dispositivo-práticas, na dimensão de transversalidade que os produz: as estórias do “famigerado” Guimarães, as maravilhosas despavras de Manoel de Barros, inseparáveis das histórias de nós mesmos, construídas e reposicionadas em redes de amizade, em experiências de carinho, de toque, de acolhimento, nas quais alimentamos oportunidades de palavra-franca, de abertura do coração, uma ética da palavra que nos socorra nas torções no pensamento, que nos impulse corajosamente na construção de uma manhã.

E o que fazer com aqueles fios que ainda ventitam sem jeito, sem posição?

Louros / Efeitos
 Dádiva / Colher
 Sensibilidade

Amizade
Aproximar
Afinação
Confiança
Precioso
Cuidado
Professora
Apoio
Base

Se juntarmos, o que produz? Muitos modos ainda de costurar, muitas aberturas... Apostas em relação aos efeitos de um trabalho, louros e dádivas colhidos: amizade, confiança, cuidado, apoio, afinação e também conquistas a colher, a se fazer.



Tessitura sem fim como *uma* vida, que de novo retomamos no artifício montado neste encontro, ensaiando, “gastando”, adensando uma experimentação, que renovadamente nos lança na circularidade de nós mesmos, tornando inseparáveis uma arte de formação de si e uma arte de viver.

5 Inconclusivas relações

O que ela [a vida] quer da gente é coragem⁶⁹.

Talvez Guimarães ressoe hoje ecos antigos de uma atitude de antibanalidade para com a vida, “fazer de um acontecimento, por pequeno que seja, a coisa mais delicada do mundo, o contrário de fazer um drama”⁷⁰. Atitude guerreira, corajosa, embrionária também do atleta antigo, que não se furta a devir filho do encontro com os próprios acontecimentos.

Como se forma um atleta? Sua dignidade acontecimentalizada? Sua força descentralizada?

Eis que não é nascido do espontaneísmo, nem porta uma inteligência especial ou algum tipo de herança benfazeja. Há treinamento. Formação em movimentos elementares, gerais e eficazes, capazes de serem praticados quando a *hora* se aproxima⁷¹. Há que carregar sempre consigo sua caixa de ferramentas, ativas e amoladas. Chaves de fenda, martelos, furadeiras, especificam os *logóis* na tradição grega. Com função construtora, os enunciados-instrumentos não podem ser quaisquer uns. São constituídos em sua materialidade e nela mantidos. Servem para construir e habitar um mundo. Esta é sua potência de ação. São princípios lidos, ouvidos, compartilhados e provados até se encarnarem em *êthos*.

Como se os adquire? Em quais casas especializadas se disponibiliza uma *paraskeué*?

Não são comercializáveis. Ainda que nossa atualidade veicule que tudo que precisamos está disponível. Pressupõe artesanaria. Não há sequer escolas que os tenha prontos para consumo. É que é a produção da ferramentaria, que faz passar um atleta, um sujeito ético.

E com isso já deslizamos em alguns destes discursos, que têm por eficiência inaugurar inflexões, mais que oferecer solução. Fazer passar uma linha de fuga que quebra a via do reconhecimento fácil, pedindo uma ênfase de experimentação. Um enunciado tem sua potência em seus agenciamentos coletivos de produção⁷². Sua unidade mínima não é a palavra, a ideia ou o conceito, mas os agenciamentos-encontros, frutos de uma multiplicidade

⁶⁹ Guimarães Rosa no *Grande sertão: veredas*.

⁷⁰ *Diálogos*, Parnet e Deleuze (2004a, p.85).

⁷¹ *A hermenêutica do sujeito*, Foucault ([1982] 2006).

⁷² *Diálogos*, Parnet e Deleuze (2004a); *Micropolítica: cartografias do desejo*, Guattari e Rolnik (2005); *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*, Guattari (1981).

de forças muito heterogêneas que, em experiência sintônica, simpatizam-se mutuamente, misturam-se estabelecendo cofuncionamentos.

Isso aponta que o que se ouve, o que se vê, o que se fala, por exemplo, na sala de aula e nos dispositivos vários na educação, são enunciados que não têm origem em um sujeito. No avesso disso, dão pistas do plano coletivo de agenciamentos da onde estes sujeitos emergem. Um agenciamento é um mundo de processos extra-individuais (ecológicos, midiáticos, sociais, etológicos, econômicos, artísticos, de desejo, de afetos e sensibilidades, de representações, de verdades, de automatismos...). Um atleta se define pelos agenciamentos nos quais entra, pelo modo como com eles se compõe, pelo que no encontro possibilitam de transformação.

Os enunciados que compõem a armadura do atleta, mais que frases, são experiências vivas. Por isso podem prestar socorro, pelo modo como se encontram disponíveis como superfície de constituição dos próprios sujeitos. Permitem a formação de uma espécie de dignidade e coragem, flexibilidades e porosidades, na materialidade dos enunciados, que possibilitam alguma prudência e cuidado para continuar a agenciar-se diferentemente com os acontecimentos que sobreveem. Os *logóis* da antiguidade desdobram-se como atitude, forjada em agenciamentos e que auxilia a entrar em novas relações com o que nos acontece.

Nessas páginas de inconclusivas experiências com a educação e com os processos formativos que a habitam, a extravasa e continua, gostaríamos de retomar linhas de forças que se agenciaram no percurso de pesquisa e escrita, operando como *logóis*-intercessores, fabricando ferramentas, que deixavam passar alguma novidade, algum espanto e renovo, arejando o pensamento em operações coletivas.

As conversas no grupo, dispositivo de pesquisa, inauguravam essa oportunidade de acolher questões colocadas pela iminência de acontecimentos. Distraidamente, mas não sem cuidado, com elas se trabalhava, em movimentos feitos quase que nas costas de todos nós, como a cuidar do modo de se dispor ao que se vivia. Confiava-se não somente que a experiência grupal, como um agenciamento, poderia recolocar tais problemas, nas forças moleculares que imperceptíveis operam em silêncio, mas também naquilo que cada um podia junto com o outro atualizar de suas ferramentarias, vinculadas sempre à dimensão coletiva da vida. Tratava-se de habilitar percursos e experiências, colhidos de caminhos de vida, processos de leitura, encontros com professores, com colegas...

Na educação há essa experiência de, muitas vezes, conquistar um engajamento dos alunos em uma atividade, às vezes chamada lúdica, almejando outras disposições de aprendizagem meio a isso que os ocupa. Talvez, o método *preste-se*, em alguns casos, a alcançar algum tipo de meta estabelecida. Na experiência grupal não havia um resultado ambicionado, mas nem por isso se andaria por qualquer caminho. Havia a direção da ativação do atleta em nós. As conversas descontínuas e despregadas de algum eixo premeditado possibilitavam, negligentemente, acessar a força de agenciamentos constituidores e acolher ainda seus efeitos disruptivos.

Nelas, emerge o encontro com um professor, que, vezes sem conta, habitara o grupo trazido pelos participantes. Diziam-no mago. Os olhos brilhantes partilhavam os efeitos de sua presença. “Eu não entendia nada, mas anotava tudo. Tinha vontade de aprender”. Indexada a um percurso formativo a enunciação fortalece-se em sentidos que deixam passar mais que a conclusão fácil das dificuldades de aprendizado, em que ou o professor não teria explicado direito, suficientemente bem para o ensino ou o aluno não entendido corretamente. A enunciação aberta e encontrada em suas relações faz *ver* que algo se passara na experiência, em que entender não era o que estava em jogo, propriamente. Algo mais sutil produzia a atenção, atraindo, fazendo o encontro interessante. Era o surgir de uma vontade, que talvez na acomodação do que se sente parecesse a do aprender, quando também isso fosse um pouco impreciso.

“(…) com o tempo a gente se relaciona também com o professor de outro modo. A gente não quer só aprender o que ele diz, a gente se interessa por ele, quer estar com ele”.

Interesse, distante dessa relação adjetivada como própria, em que é concebido como prévio e intencionado. Nesse percurso juntos, há muitos sentidos, mas esse é o mais distante. Próximo, parece ser o de uma magia que produz o mago, que acontecimentaliza uma visão e faz ver um mundo outro. Traz à luz “a fábula do mundo em toda a sua extensão”⁷³. Magia interessante, desapossada de proprietários, causa e efeito ao mesmo tempo de uma operação em que todos podem experimentar surgir outros. Anotava, anotava, não entendia, mas tinha vontade. Com o tempo se intui não se tratar somente de acessar a matéria e seus conteúdos, exatamente; há uma magia em jogo na formação, há algo mais sendo compartilhado.

⁷³ Palavras de Paul Veyne em *Foucault. O pensamento, a pessoa* (2009, p. 143).

Na pista que estar com os participantes da pesquisa nos abre, outras forças se agenciam, nelas participa o encontro com *Alcibíades*, interceptado na sua postura de passante, pelo afirmativo convite socrático ao ocupar-se consigo⁷⁴. Imagem que acompanha a emergência filosófica da noção do *epiméleia heautoû*, atrelada a problemas específicos no momento socrático-platônico: idade, educação (ou sua insuficiência), status social.

Diametralmente, na *coragem da verdade*⁷⁵, outras linhas comparecem nesse bifurcado e bifurcante percurso platônico. O texto é o do *Laques*, em que, se há questões próximas àquele primeiro, este de modo outro não deixa de oferecer uma novidade. Esta faz eco com o que enunciavam os participantes do dispositivo de pesquisa em relação ao encontro entre estes e um professor na experiência da sala de aula. Ressoa ainda essa matéria da formação, a vida, a qual se constroem, compartilha-se e modifica-se na experiência formativa.

No *Laques* dois homens nos são apresentados. Antes que certa despreocupação, como talvez encontrada no *Alcibíades*, estes, Lisímaco e Melésias, têm um problema e estão sôfregos por resolvê-lo. A fim de responder à sua questão convidam Nícias, importante líder político na Atenas do final do séc. V, e Laques, que lá também ocupava funções militares. Mas, antes da questão ser posta, juntos assistirão a um espetáculo: a exibição de Estesilau, mestre de armas. Há muitos detalhes envolvidos, aos quais não nos deteremos. No entanto, o espetáculo anuncia, o que não é um pormenor, que este mestre armado, não se contenta em explicar verbalmente o que pode fazer, precisa mostrá-lo, por à prova sua competência. E é a isso que os quatro personagens iniciais acompanham.

Lisímaco e Melésias querem que os dois outros vejam e apreciem sem preconceitos a prova que lhes é dada por Estesilau, para num depois lhes colocar a pergunta que os perturba. E esta é uma questão que vem assolando esses homens, pois estão preocupados com seus filhos e com a maneira como deveriam deles cuidar. Perguntam a estes, que também têm filhos, e que deles também fazem cuidado: “devemos confiar nossos filhos a esse mestre de armas cujas provas e exercícios acabamos de ver diretamente? O ensino que eles são capazes de receber dele e que ele é capaz de lhes dar vale a pena?”⁷⁶.

A questão formativa, como no *Alcibíades*, continua a mover. Anseios que hoje encontramos, daqueles pais que acreditando não terem sido bem formados, educacionalmente

⁷⁴ *A hermenêutica do sujeito*, Foucault ([1982] 2006).

⁷⁵ Último curso dado por Foucault ([1984] 2011) em 84 no Collège de France.

⁷⁶ *A coragem da verdade*, Foucault ([1984] 2011, p.115).

negligenciados e por isso não terem tido uma vida com grandes feitos, buscam dar a seus filhos algo melhor do que receberam. Perniciosa desqualificação no jogo das competências. O diálogo traça perguntas coadunantes com o espírito educacional de nossa época. Seria este um bom mestre para nossos filhos? O ensino que lhes pode dar será bom, é interessante? Quase como perguntar: Essa escola é boa? Esse professor é bom?

Nícias e Laques aceitam dar sua opinião sobre o que viram. Cada um a seu modo dirá de forma franca o que pensa sobre a possível contração da mestria em questão. Farão isso, no entanto sob um jogo político-judicial, como se estivessem em tribuna, opondo-se em suas indicações, produzindo no discurso uma luta também entre eles. Da parte de um, considera serem úteis às lições possíveis do mestre de armas, por poderem fornecer um bom exercício para os combates, iniciação em visão estratégica, qualidades morais como coragem e ousadia para defender a pátria. Laques, no entanto critica os exercícios, tendo consigo a imagem deste mesmo atleta, armado no campo de batalhas, que diante dos soldados reais e não apenas da demonstração pública não se mostrara tão corajoso.

No impasse, um quinto personagem compõem a cena, é Sócrates, que estando por perto é apelado a desempatar a questão, a dar o seu voto. Mas, o que faz é um manejo diferente do esperado. Sócrates entra, mas ao invés de dar simplesmente seu voto e depois se retirar, coloca outra questão, aquela que pergunta o que autorizaria àqueles que foram convidados a darem sua opinião, de efetivamente o fazerem. Não há um encaixe simplesmente no plano onde toda a cena se desenrolava. A operação socrática é de rachar e pôr o jogo em questão. Com isso, faz *ver* o que sustentava o diálogo, o pressuposto de certa *tékhne*, certa competência..., para dar opinião, para ser um mestre.

Lá no *Alcibíades* a *tékhne* também ocupara centralidade. Este jovem sofria de ignorância, por não possuir o saber, a *tékhne* que lhe permitiria bem governar a cidade. É por lhe faltar isso, para além de sua beleza e tradição, que seriamente deveria ocupar-se de si. O cuidado de si, rebatido na via do conhecimento de si, em toda conversão platônica à alma, poderia conduzir à *tékhne* necessária.

Aqui o tema da *tékhne* retorna. Para nós em nosso tempo traveste-se das preocupações com a qualificação: os professores estão capacitados? Seus conhecimentos atualizados? A escola consegue acompanhar esses modernos tempos? Na universidade estima-se uma formação com professores especializados, com apropriação em um campo de conhecimentos

academicamente legitimados e confirmados como seu campo científico. A partir de suas atividades de pesquisa se garantiria sua capacidade de proficiência e na experiência da produtividade sua eficiência⁷⁷. A racionalidade econômica produz os ditames da educação no apelo a excelência, eficácia, eficiência e à competitividade.

Em certo jogo da *tékhne* as perguntas poderiam ser: “Que credencial têm [Nícias e Laques] para falar da questão que lhe colocamos? Vai ser preciso que os interroguemos sobre quem foi o mestre deles, como aprenderam o que sabem, e quais suas obras nesse domínio”⁷⁸. Sócrates, no entanto, ao contrário até mesmo dos caminhos que seguirá no *Alcibiades*, faz uma inflexão neste texto do *Laques*. Não há julgamento de Estesilau, tampouco dos líderes Nícias e Laques, mas problematização do jogo da *tékhne*, tomado como competência.

O diálogo vai se afastando do jogo da política, no modelo da disputa, também da técnica (competência) como sugerida como plano fundante, sendo o que deveria nortear a avaliação de Estesilau, colocando a *tékhne* na articulação com outro problema: a relação do *êthos* com a verdade.

Reflexão pertinente à construção histórica de nossos modos de pensar a educação e nela empreender uma experiência formativa. Vejamos que os participantes da pesquisa pareciam, inopinadamente, apontar que a formação compõe-se com outras experiências no pensamento, que não apenas a do entendimento claro e simples como experiência do “pensamento totalitário e conclusivo”⁷⁹, e mesmo como destino a determinada qualificação. No *Laques*, a inversão no jogo da competência, plano onde o pensamento era gestado, sofre inflexão afirmando outra direção: da produção do pensamento inseparável de uma atitude indexada ao viver.

Mas, deixemo-los por enquanto para novo encontro com dom Juan e Castañeda, nossos já conhecidos, em que um elemento salta: não se deve admirar ninguém de longe (CASTAÑEDA, 2004). Indicação de um ao outro em um momento vivido como “o fim de uma era”, onde as unidades de uma cognição costumeira estavam a caducar. Uma visão de mundo da qual Castañeda se sentira participante e que lhe teria sido dominante até então, fôra abalada nos agenciamentos com outro caminho formativo. Outra operação no pensamento se fazia possível. O caminho empreendido tendo o chaparral do deserto, os exercícios, dom Juan,

⁷⁷ *Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão*, Cunha (2006).

⁷⁸ *A coragem da verdade*, Foucault ([1984] 2011, p. 120).

⁷⁹ *Espessura de vida: uma outra margem do aprender*, Hickel e Fonseca (2012, p. 124).

dom Genaro, e toda uma linhagem de guerreiros e ensinamentos, tornava os nós de seu pensamento e os jogos nele sustentados, antes tão bem armados, em linhas luminosas de invenção.

A relação com o conhecer antes tão assemelhado, sobretudo ao olhar estreitado, chapado em relação ao real, trabalhosamente, também podia operar-se a partir da acuidade da visão “que vislumbrava impiedosamente através das essências, o caráter arbitrário das singularidades”⁸⁰. São palavras de Veyne acerca de Foucault, precisas para aproximação com a atividade de conhecimento da tradição dos feiticeiros. Em Castañeda, certo modo de olhar desnaturalizara-se, impactando coemergentemente as noções de si e do mundo. No entanto, restariam ainda bons desafios para exercício: “talvez a minha unidade mais querida fosse a minha vida acadêmica. Tudo o que a ameaçava era uma ameaça ao próprio núcleo de meu ser”⁸¹.

É no ponto dessa unidade estimada, que o estudante recebe o conselho, em relação à sua admiração incondicional por certo professor: “achei suas aulas mais do que estimulantes e seus pensamentos provocantes. Eram as únicas aulas que aguardava ansiosamente. Todas as suas excentricidades não me importavam nada em comparação com a sua excelência como professor e como pensador inovador”⁸².

Possivelmente, à maneira de Lisímaco e Melésias, que deviam estar já há um tempo a seguir maravilhados os gestos de Estesilau, bem como os de Nícias e Laques, também Castañeda, na admiração por seu professor Lorca, não cansava de contar a dom Juan sobre cada gesto novo admirado, cada nova aula assistida.

A maneira como o estudante Castañeda o descreve, seu aguardo exato para começar a falar, a tensão que gerava na sala fechada, sua força e finalidade. Talvez, encontrássemos aqui um bom exemplo de mestre, como o que buscavam aqueles dois pais no *Laques*, e talvez fosse, de fato, um interessante professor. Porém, o que faz questão é a imprecisão de dom Juan, certo dia, diante do modelo que se tornara esse professor.

Não admire as pessoas à distância – disse ele. __ Essa é a maneira mais certa de criar seres mitológicos. Aproxime-se do seu professor, fale com ele, veja como ele é como homem. Faça um teste com ele. Se o comportamento do seu professor for o resultado da sua convicção de que ele é um ser que vai morrer,

⁸⁰ Palavras de Paul Veyne em *Foucault. O pensamento, a pessoa* (2009, p. 150).

⁸¹ *O lado ativo do infinito*, Castañeda (2004, p. 147).

⁸² Castañeda (2004, p. 149).

então tudo o que ele faz, não importa quão estranho seja, deve ser premeditado e final. Se o que ele diz são apenas palavras, ele não vale um vintém⁸³.

Conselho curto e inequívoco, próximo da tentativa de Lisímaco e Melésias, que intentavam pôr também a prova Estesilau, o candidato a mestre de seus filhos. No entanto, a diferença reside na operação em questão. O que propõe dom Juan faz mover o jogo em outra direção. Não importa apenas o que ele diz, como palestra, sua habilidade retórica, sua competência acadêmica, seus conhecimentos monumentais, ainda que isso tudo não seja exatamente desqualificado por dom Juan ou por Sócrates no outro caso. O ponto é que a desqualificação é efeito da permanência no jogo da competência, jogo este ao qual a experiência da produção de conhecimento precipita na atualidade. Vimos com Foucault as condições internas e externas às quais o conhecimento vincula-se no plano da verdade. Mas, nesses diálogos o que se opera é outra entrada, pois também dom Juan, assim como Sócrates, não fará avaliações a partir do que pareceria ser, o que verdadeiramente deveria ser, medido sob nossos jogos acadêmicos atuais.

No caso de Sócrates, parecia que o deslocamento proposto se faria a princípio para o campo da competência: indagar sobre os mestres de Nícias e Laques, como se formaram, quais suas obras de aptidão militar. Parecia ser isso o que poderia autenticá-los a dar sua opinião. No entanto, o próprio Nícias, conhecendo já Sócrates, aponta aos outros saber bem que não será isso que o filósofo fará. Ele sabe que este pedirá que prestem contas de si, que os colocará à prova, mas não sobre esses aspectos.

De fato, não se trata, ao prestar contas de si mesmo, de dizer quem é seu mestre e de dizer que obras [você realizou]. Não se trata, nessa parresía socrática, de interrogar alguém de certo modo sobre suas anterioridades na cadeia da tradição que permite a transmissão do saber, nem de interrogá-lo, de certo modo a montante, sobre as obras que fez graças à sua competência. (...) Não se trata de competência, não se trata de técnica, não se trata de mestre nem de obra. De que se trata? Trata-se (...) da maneira como se vive (*hóntina trûpon nûn te zé*)⁸⁴.

Essa é uma novidade importante que ultrapassa os jogos da *tékhne*, por que alcança uma dimensão nova dos processos formativos, aquela que fora marginalizada e desqualificada durante séculos na história do pensamento ocidental, através do fortalecimento do conhecimento de si, sobrepujando o princípio do cuidado de si. Essa desqualificação

⁸³ Idem, p. 150.

⁸⁴ *A coragem da verdade*, Foucault ([1984] 2011, p. 125-126).

circunscreve e mesmo anuncia o lugar do discurso da metafísica⁸⁵, toda uma tradição filosófica desindexada do concreto das experiências e seus problemas pertinentes, que hoje sofremos herança.

Em contrapartida, no *Laques* há outra direção para essas mesmas questões. O exame ao qual conclama Sócrates caminha para outra modalidade de destino: trata-se da maneira como se vive. Instauro-se o modo de existência como superfície onde incide a ocupação consigo. É a emergência da vida, do *bíos*, no discurso filosófico como matéria de uma formação de si, “um modo de existência que se trata de examinar e pôr à prova ao longo dessa própria existência”⁸⁶.

Nesse ponto, de tomar a vida como matéria de um trabalho e de pôr esse trabalho em análise se encontram ou para isso conflui as tradições que acompanhamos na afirmação de uma ontologia do presente, que ressoa uma política de formação como experiência de subjetivação, aliançada ao labor ético de acompanhamento e modificação de si.

O conselho de dom Juan, coadunante com uma perspectiva formativa outra, atualiza o discurso socrático e também, a nosso ver, o desdobra. Dom Juan diz: “Aproxime-se do seu professor, fale com ele, veja como ele é como homem. Faça um teste com ele”. E esse pôr à prova, não é outra coisa senão aquilo a que Sócrates parece vincular seu viver, trabalhando para levar seus interlocutores a um sério exame de si.

Mas, dom Juan, traz outro elemento: “Se o comportamento do seu professor for o resultado da sua convicção de que ele é um ser que vai morrer, então tudo o que ele faz, não importa quão estranho seja, deve ser premeditado e final”. Dom Juan inclui nesse exame sério, de si e da relação com o outro, uma direção muito próxima aos gregos. Se não são necessariamente as palavras a serem examinadas ou a competência a ser posta à prova, o que daí advém é que o que deve ser acompanhado é “o estilo de vida, a maneira de viver, a própria forma que se dá à vida”⁸⁷. Dar à vida uma forma singular é o motor da formação, sendo ainda seu efeito. Inscreve-se aí a história de uma estética da existência cujo trabalho incidiria na experiência da produção de si.

⁸⁵ No *Alcibiades* ocupar-se consigo é cuidar da *psykhé*, a alma. O conhecimento de si é este modo de verificação, que tem como papel e fim conduzir essa alma de volta ao modo de ser e ao mundo que são os dela (FOUCAULT, [1982] 2006, p.139). Assim, na relação com a verdade que também se desenvolve no *Alcibiades*, fornece-se condições de emergência ao discurso metafísico.

⁸⁶ *A coragem da verdade*, Foucault ([1984] 2011, p. 120).

⁸⁷ Foucault ([1984] 2011, p. 126).

Essa forma é resultado, efeito ou consequência de se saber mortal, de tornar os atos o ponto fundamental, nos quais uma vida reside inteira, sem arrependimentos, desembaraçada e por isso em todo vigor. É o exercício dessa forma possível que se dá à vida, que é compartilhado nos processos formativos como modo relacional. Antes que falar sobre, é a experiência sutil base da coemergência de si e do outro.

Na experiência da formação oficial na educação, há sempre uma dimensão relacional sendo compartilhada, ainda que ignorada. Na coemergência sutil, por que nas costas de nós mesmos, nascemos com o outro de modos interessantes ou não. Como sujeitos de tristeza, fracasso, impotência e ainda em emergências alegres e fortes. Quando fixamos os olhos somente nos resultados ou nas formas mais visíveis que compõem a formação educacional (planos, metas, estruturas de trabalho, metodologias, conteúdos, dispositivos montados), desperdiçamos a visão dessa base mais sutil, seu acompanhamento e cuidado. Nessa base ontológica podemos fazer de um acontecimento algo delicado, precioso. Pode-se abrir-se à provisoriedade da vida, às experiências possíveis, porque nada ideais, a valorização das lutas, a acolhida das dificuldades e dos desvios e metas bem agenciadas com a vida que se quer afirmar.

Talvez, a atração, por um modo de vida experimentado em companhia, atravessasse às enunciações dos participantes da pesquisa, referidas no início: “A gente não quer só aprender o que ele diz, a gente se interessa por ele”. Mas, antes que “por ele”, como se houvesse essencialmente este indivíduo recortado e disponível, talvez a atração esteja permeada pelo modo de vida sutil que descentradamente se atualiza no encontro, e que permitia a estes sujeitos surgirem mais livres e potentes.

O desafio nos processos formativos parece ser não somente a partilha de um modo de vida singular relacional, mas ainda o cultivo compartilhado da coragem que implica dar à vida certo estilo. Talvez seja essa coragem a ser sustentada no trabalho formativo, recorrentemente renovada, nas relações de amizade, como modo resistente de estar junto, nas relações em geral como modo de cultivo de si.

Coragem, construída e sustentada em Nícias e Laques no aceite ao convite, que sabiam os levaria a se colocarem em questão, em uma experiência formativa que não seria apenas a de dar provas do acúmulo de conhecimentos e competência em relação a estes, mas de suportar “transformar os maus hábitos, de transformar a *héxis*, a maneira de ser do indivíduo, quando

for preciso corrigir-se”⁸⁸. O trabalho não seria em relação à ignorância ou ao não-saber, mas na contribuição estoica, o que denominavam como estado de *stultitia* (não contratação de cuidados consigo). É deste estado escravizante que se trabalha para sair. A *stultitia* atualiza um modo de vida, em que se está à mercê de todos os ventos, aberto a representações (verdades) que se lhe possa oferecer. Sem qualquer exame ou análise tais representações impregnam modos de pensar-agir. Aliançados a paixões, ambições, hábitos de pensamentos, ilusões, tomam a dianteira da condução no viver.

Por estar à mercê, refém de tudo o que lhe possa sobrevir, o *stultus*, posição na qual, muitas vezes, podemos nos encontrar, sente-se disperso no tempo, deixa a vida correr, como se fosse imortal, muda constantemente de opinião, importando formas de vida que lhe são alheias. O que constitui problema nisso e que se articula ao princípio do cuidado e das práticas de si é que ao sofrer desses processos de sujeição o *stultus* “não é capaz de querer como convém”⁸⁹. Sua vontade não é livre. Está condicionada às determinações dos acontecimentos e circunstâncias cotidianas, quaisquer que sejam. A vontade está aprisionada. No entanto, sendo, todos nós, atravessados todo o tempo por circunstâncias diversas, o que pode não estar determinado é o modo como com elas se vai compor. É nessa brecha que a vontade como força afirmativa e de ingerência em relação a si pode se sustentar. Mas, na *stultitia* não somente não se quer livremente, como se quer várias coisas ao mesmo tempo, e no momento que se as tem lastima-se pelas consequências que sempre caminham junto.

Os caminhos de uma formação de si se voltariam sobre essa experiência de subjetivação limitante, ao perguntar-se sobre o que se pode querer livremente. As indicações são gregas: o único objeto que se pode querer sempre, sem ter que trocá-lo a cada nova ocasião, é o si. Objeto estranho como havíamos dito, que antes que dado à espera de decifragem é cultivado no processo da formação, sendo aquilo que em nós objeta, perturba e inconforma.

Por isso soa muito curioso que quando os participantes da pesquisa retomam a imagem do encontro com um professor, ainda que não se entenda inteiramente o que diz, que se anote na tentativa de algum dia retornar, o que se intui com mais nitidez é que havia vontade. Esse encontro era potente na produção de uma vontade. Mais que aprender, se deslocar, se mover, quem sabe, de posicionamentos de *stultitia*, comumente produzidos e fortalecidos na educação, efeito de lógicas de verdade dominantes em nossa experiência de mundo.

⁸⁸ *A hermenêutica do sujeito*, Foucault ([1982] 2006, p. 161).

⁸⁹ *Idem*, p. 163.

Dom Juan então é direto, uno com esse ponto. A imprecisão à Castañeda é de duplo efeito, perturba-o em sua também posição de *stultitia*, podendo ao mesmo tempo deslocá-lo e também à relação com o professor, que pode alcançar outras modulações interessantes:

É imperativo, imprescindível, que você fale com ele – disse com um tom de urgência em sua voz. – Os feiticeiros não admiram as pessoas num vácuo. Eles falam com elas; eles vão conhecê-las (...). O que você está fazendo é um pouco infantil. Você o está admirando a distância⁹⁰.

Sair de uma posição de idealização, em que se está à mercê de expectativas, frustrações, ambições em relação ao encontro com o outro, o que permitiria colocar-se em outra relação com o professor/amigo/outrem na formação. Não sendo propriamente a relação de mestria que é recusada, mas seus aspectos de dominação, o que se afirma é uma relação formativa que possibilite aos sujeitos envolvidos fazerem-se companhia em um caminho que antes que sujeição possa constituir autonomia e coragem para assumir a experiência de nossas vidas. Coragem, inclusive, em acolher os nós de dificuldades, os truncamentos no caminho, os ventos de *stultitia*, o cansaço, as dores e pacientemente reenviá-los ao plano do exercício.

Uma barreira sem portões⁹¹

Aproximando a perspectiva grega estoica daquela que dom Juan promove a partir de seu caminho como homem de conhecimento, talvez o grave na *stultitia* não seja somente não se querer como convém, sofrer de uma vontade aprisionada e aprisionante, mas a experiência de deixar tudo correr, insensível ao fato de que se morre. Ladrilho fundamental na constituição de um caminho singular.

_ Diga-me, dom Juan (...), o que é realmente um ser que vai morrer? (...).

_ Os seres humanos são seres que vão morrer – disse ele. _ Os feiticeiros afirmam firmemente que a única maneira de termos controle sobre o nosso mundo, e o que fazemos nele, é aceitar completamente que somos seres a caminho da morte. Sem essa aceitação básica, nossas vidas, nossos afazeres e o mundo que vivemos **são questões ingovernáveis**.

_ Mas a mera aceitação disso tem tal alcance? (...).

_ Com certeza! – disse dom Juan sorrindo. _ Entretanto, o truque não é a mera aceitação. Precisamos **corporificar essa aceitação** e vivê-la na sua totalidade.

⁹⁰ *O lado ativo do infinito*, Castañeda (2004, p.151-152).

⁹¹ Título do Vol.2, que compõe a obra *Lobo Solitário* (KOJIMA; KOIKE, 2005).

Os feiticeiros, através das épocas, disseram que a visão da nossa morte é a mais sóbria visão que existe. O que está errado com os seres humanos, e está errado desde tempos imemoriais, é que sem dizer isso tão claramente acreditamos entrar no reino da imortalidade. Nos comportamos como se nunca fôssemos morrer, uma arrogância infantil. Porém, até mesmo mais prejudicial do que esse sentido de imortalidade é o que vem junto com ele: o senso de que podemos abarcar esse universo inconcebível com as nossas mentes⁹².

No entanto, essa sobriedade da visão da morte pode não se reduzir somente àquele momento derradeiro em que a existência se finda. Seu cultivo ainda que alcance a preparação para circunstâncias posteriores, tem função no presente. É essa aceitação básica, como diz dom Juan, que paradoxalmente permite alguma ingerência sobre nosso viver. É como se seu efeito nos liberasse de algum tipo de fardo: defesas, conquistas, ambições, medos, sensação de ganho ou de perda... Faz-nos deslocar o olhar da posição de *stultitia*.

Não nos esqueçamos o quanto a morte na experiência da finitude de um curso de graduação, moveu o trabalho no dispositivo de pesquisa. Antes que interrupção do próprio processo formativo, o que pareceria mais óbvio, o encontro com a finitude dispara-o, intensifica-o e convoca ao exercício de pensar-se e de modificar-se. A impermanência é mestra, na operação com nossas fixações, apontando onde nossa vontade está cativa. Acolhê-la é o trabalho corajoso da formação de toda uma vida.

“Então é sobre a finitude, a morte? Como lidar com isso?”⁹³.

Questão que invoca Itto Ogami, nosso também conhecido, em uma região de proximidades. Sabemo-lo no caminho da *meifumadó*, dos assassinos. Está em missão recentemente recebida. Avisamos que certamente, compreender o *Lobo solitário* não é o melhor modo de composição. Entendê-lo nos levaria a perguntas anunciadoras de separações: mas por que este caminho?

Nosso encontro então é na sintonia com o que margeia. Nas margens encontramos Ogami em sério exame de si. Está no cume de um monte. Faz frio, é tempo de escassez, os lobos espreitam qualquer coisa que possa alimentá-los. Ogami, no entanto, lembra o que ouvira na tentativa de sua missão: “para alcançares a grande estrada, não haverá portões. Haverá sim,

⁹² *O lado ativo do infinito*, Castañeda (2004, p.150-151 [grifos nossos]).

⁹³ Enunciação surgida nas leituras iniciais do capítulo primeiro deste trabalho, com os participantes do dispositivo de pesquisa.

mais de mil caminhos diversos a escolher. Uma vez atravessada a barreira sem portões, conseguirás andar livremente pelos caminhos entre o céu e a terra”⁹⁴.

Quem lhe as diz é seu próximo alvo, um importante mestre de um dos hans (feudos) que compunham aquele Japão feudal. Ogami tenta cumprir também esta missão, mas no momento de desferir o golpe sua espada vacila. “Não há como cortar o nada. Você jamais conseguirá atravessar o meu corpo com a espada, pois eu uni o subjetivo com o objetivo, anulei a mim mesmo, integrei o eu com o vazio (...)”⁹⁵. Paciente, aquele que agora, aos olhos de Ogami exerce mestria, afirma: “quando tenta matar uma pessoa, o ser humano emana uma aura assassina. Se o adversário devolve essa hostilidade ou demonstra pavor você consegue desferir o golpe. Mas, o vazio é o vazio”⁹⁶. Aponta-se o surgir coemergente dos sujeitos e mundos na relação, bem como não estar à mercê de qualquer surgimento, principalmente quando no comando de reatividades.

Sentindo-se derrotado, Ogami se ajoelha e começa a proceder o *seppuku*. O mestre, no entanto o interrompe, fissurando sua sensação de fracasso, estabelecendo outro modo de relação. Não aquele da disputa, perdedores e vencedores. Recoloca a Ogami qual seria a matéria de seu desafio: não o de vencê-lo pessoalmente, mas de praticar o vazio, dimensão impessoal de *uma* vida, poderíamos dizer.

Desde então, Ogami pratica, acompanha-se, trava uma luta com as forças impregnadas na unidade de sua vida, que hoje compõem o caminho do assassino. O que o mestre lhe propõe é paradoxal: conseguir matá-lo é ao mesmo tempo abandonar sua conexão assassina, habitando um vazio de condicionamentos. Esse seria o único modo de fazê-lo. Esse gesto, que é também o gesto da morte é aquele de seu desarraigamento, de liberdade. Eis a barreira sem portões. No entanto, também para o mestre é sua vida que está à prova. E suportar a prova será acolher a finitude, também esta advinda da infindável imanência, produção de todas as formas. Os dois trabalham no acesso à grande estrada, a fim de andar livremente entre o céu e a terra, entre viver e morrer, essa estrada entre dois rios.

Imagem que ressoa a coragem dos cínicos, em laboriosa construção de uma forma de vida, de uma verdadeira vida. O cinismo,

⁹⁴ Koike e Kojima (v. 2, 2005, p.180).

⁹⁵ Idem, p. 218.

⁹⁶ Idem, p. 219.

(...) faz enfim da forma da existência um modo de tornar visível, nos gestos, nos corpos, na maneira de se vestir, na maneira de se conduzir e de viver, a própria verdade (...). A vida como presença imediata, brilhante e selvagem da verdade, é isso que é manifestado no cinismo. Ou ainda: a vida como disciplina, como ascese e despojamento da vida. A verdadeira vida como vida de verdade. Exercer em sua vida e por sua vida o escândalo da verdade (...) ⁹⁷.

Essa é a prova a que todas essas imagens parecem ressoar: os alunos a enunciam na relação com seu professor e sentem dela participantes na vontade que surge de tomar a própria vida como matéria de trabalho. Ainda é aquela da imprecisão de dom Juan à Castañeda, bem como do trabalho socrático. É também o que experimenta Ogami na relação com um mestre: dispor à própria vida como prova de que se exercita uma vida outra. Vida como prova do labor em relação a si, cujo *êthos* é vivo nos gestos cotidianos. Os cínicos a experimentam como o escândalo de uma relação viva com a verdade, superfície onde se embrulham, inquietam-se e compõem-se o si como um estilo, uma forma e experiência da verdade provada e manifestada nessa vida que se vive.

A beleza é que nessas imagens, ainda que o trabalho formativo por vezes pareça solitário, não podendo outro realizar o que cada um de nós poderá e necessitará empreender, no entanto é exercício, que tendo como superfície de elaboração a imanência da vida é também inseparável de uma experiência formativa coletiva onde nos fazemos mestres e aprendizes uns dos outros nas entradas possíveis nessa grande estrada de mil caminhos sem portões.

⁹⁷ *A coragem da verdade*, Foucault ([1984] 2011, p. 150; p. 152).

6 Referências

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. In: AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó/SC: Argos, 2009.

BAPTISTA, L. A. A fábula do garoto que quanto mais falava sumia sem deixar vestígios: cidade, cotidiano e poder. In: MACIEL, I. M. (Org). **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, p. 195-209.

BARROS, M. E. B; SILVA, F. H. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. In: **Fractal.** Revista de Psicologia: Dossiê cartografia. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 339-356, 2013.

BENATOUÏL, T. Dos usos del estoicismo: Deleuze y Foucault. In: GROS, F.; LÉVY, C. **Foucault y la filosofía Antigua.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.

BENEVIDES DE BARROS, R. D. **Grupo: a afirmação de um simulacro.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

BERGSON, H. **O pensamento e o movente.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRITTO, F. L. Caminhos do esclarecimento: genealogia do *ethos* moderno como projeto filosófico em Foucault. In: RAGO, M.; MARTINS L.A. (Org.). **Revista aulas.** Dossiê Foucault. São Paulo: UNICAMP, n.3, p. 1-13, dez. 2006/ Març. 2007.

CANDIOTTO, C. **Foucault e a crítica da verdade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2010.

_____. Subjetividade e verdade no último Foucault. In: **Trans/Form/Ação.** São Paulo, 31(1), p. 87-103, 2008.

_____. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. In: **KRITERION.** Belo Horizonte, nº 115, p. 203-217, junho, 2007.

CASTAÑEDA, C. **A erva do diabo.** São Paulo: Círculo do livro, s/d.

_____. **O lado ativo do infinito**: ensinamentos de dom Juan para enfrentarmos a viagem definitiva. Rio de Janeiro: Record: Nova era, 2004.

_____. **Porta para o infinito**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1974.

_____. **Uma estranha realidade**. Rio de Janeiro: Record, 1971.

_____. **Viagem à ixtlan**. Rio de Janeiro: Record, 1972.

CÉSAR, J. M. **Processos grupais e o plano impessoal**: a grupalidade fora no grupo. Dissertação. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2008.

CORAZZA, S.M. Currículo na contemporaneidade. **Conferência** Formação Continuada. Santa Catarina: UNIFEBE (Brusque) e FURB (Blumenau), 21-22 julho, 2008. Disponível em: https://www.unifebe.edu.br/04_proeng/formacao_continuada/2008_2/material_palestras/curriculo_na_contemporaneidade.pdf. Acesso em: 16 de setembro de 2013.

_____. Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos. In: **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, 27, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt12/t1211.pdf>. Acesso em: 16 de set. 2013.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258- 371, maio/ago, 2006.

DELEUZE, G. A imanência: uma vida... In: VASCONCELLOS, J. E; FRAGOSO, E. A. R. (Org). **Gilles Deleuze**: imagens de um filósofo da imanência. Londrina: UEL, 1997.

_____. Os intercessores. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. O que é um dispositivo? In: Deleuze, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Ed. Vega - Passagens, 1996, p. 83-96.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

DELEUZE, G.; PARNET, C. Da superioridade da literatura anglo-saxônica. In: DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'água, 2004a.

_____. Políticas. In: DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'água, 2004.

DESPRET, V. Leitura etonopsicológica do segredo. In: **Fractal: Revista de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 5-28, jan./abr., 2011.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 92-108.

ESPINOZA, B. **Ética**. [tradução de Tomaz Tadeu]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HICKEL, N. K. ; FONSECA, T. M. G. Espessura de vida: uma outra margem do aprender. In: **Mnemosine**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 122-124, 2012.

FOUCAULT, M. [1966]. O pensamento do exterior. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos III**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. [1967]. A filosofia estruturalista permite diagnosticar o que é “a atualidade”. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos II**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p.56-61.

_____. [1970]. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. [1975]. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. [1975]. A casa dos loucos. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006, p.113-128.

_____. [1976] **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. [1976] **Historia da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

_____. [1976]. Soberania e disciplina. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006, p.179-192.

_____. [1977]. Verdade e poder. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006, p.1-14.

_____. [1978]. Qu'est-ce que la critique? Critique et *Aufklärung*. *Bulletin de la Société française de Philosophie*, v. 82, n. 2, avr./juin. 1990, p. 35-63. (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). **O que é a crítica?** Tradução: Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://www.filoesco.unb.br/foucault>. Acesso em: 06 Set. 2011.

_____. [1980]. A poeira e a nuvem. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV**. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. [1980]. Mesa redonda em 20 de Maio de 1978. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV**. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. [1981]. É impossível pensar? In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos VI**. Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. [1982]. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.

_____. [1982]. Verdade, poder e si mesmo. In: Michel Foucault: ética, sexualidade, política. **Ditos & Escritos Vol. V**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010.

_____. [1983]. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

_____. [1983]. Trabalhos. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos VII**. Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. [1984]. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: Michel Foucault: ética, sexualidade, política. **Ditos & Escritos Vol. V**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010b.

_____. [1984]. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.

_____. [1984]. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. [1984]. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. [1984]. O cuidado com a verdade. In: Michel Foucault: ética, sexualidade, política. **Ditos & Escritos Vol. V**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010.

_____. [1984]. O estilo da história. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos VII**. Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a.

_____. [1984]. O que são as luzes? In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos VII**. Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b.

_____. [1984]. O que são as luzes? In: FOUCAULT, M. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos II**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p.335-366.

_____. [1984]. Uma estética da existência. In: Michel Foucault: ética, sexualidade, política. **Ditos & Escritos Vol. V**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010a.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006c, p.243-276.

FREITAS, A. S. ; ROHR, F. ; POLICARPO J. J. ; FERREIRA, A. L ; SANTIAGO, M. B. N. O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: FERDINAND R. (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. RECIFE: Ed. Universitária da UFPE, 2012, v. 1, p. 53-80.

GAGNEBIN, J.M. **Histórias e narração em Walter Benjamin**. Ed. Perspectiva: São Paulo, 1999.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo; Cortez, 2012.

GROS, F. A propósito de *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de GROS, F. À propos de l'herméneutique Du sujet. In: LE BLANC, G.; TERREL, L. Foucault au Collège de France: un itinéraire. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2003, p.149-163. Tradutor: Alessandro Francisco. In: Rio de Janeiro. **Mnemosine**, v.8, nº 2, p. 316-330, 2012.

_____. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 127-138.

_____. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. [1982]. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006a.

GUATTARI, F. [1964]. A transversalidade. In: GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. [1977]. Devir criança, malandro, bicha. In: GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981a.

_____. [1977]. O fetichismo. In: GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981b.

_____. [1989]. **As três ecologias**. São Paulo: Papirus, 2005.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HECKERT, A. C.; NEVES, C. A. B. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. In: **Brasil. Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização. Brasília: Ministério da Saúde, 2010, 242p – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Cadernos HumanizaSUS ; v. 1).

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas/SP: Papirus, 1999.

KOJIMA, G.; KOIKE, K. O caminho do assassino. In: KOJIMA, G.; KOIKE, K. **Lobo solitário**. São Paulo: Panini Brasil LTDA, v. 1, 2005.

_____. Uma barreira sem portões. In: KOJIMA, G.; KOIKE, K. **Lobo solitário**. São Paulo: Panini Brasil LTDA, v. 2, 2005.

_____. A estrada branca entre dois rios. In: KOJIMA, G.; KOIKE, K. **Lobo solitário**. São Paulo: Panini Brasil LTDA, v. 3, 2005.

KRAEMER, C. **Ética e liberdade em Michel Foucault**. Uma leitura de Kant. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2011.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURAU, R. Implicação e sobreimplicação (1990). In: ALTOÉ, S. (Org). **Analista Institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MARTINS, A M. A política do conhecimento: a identidade do saber e as reformas educativas. In: LINHARES, C. (Org.). **Políticas do conhecimento**. Niterói: Intertexto, 1999, p. 71-101.

MATURANA, H. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athenas, 2006.

_____. Ontologia do conversar. In: MATURANA, H. (Org.). **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998, p.79-94.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MUCHAIL, S. T. O cuidado de si – surgimento e marginalização. In: MUCHAIL, S. T. **Foucault, mestre do cuidado**: textos sobre A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MUCHAIL, S. T; FONSECA, M. A. “Editar” Foucault. In: MUCHAIL, S. T. **Foucault, mestre do cuidado**: textos sobre A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, S. P. **Micropolítica do fracasso escolar**: uma aliança com o invisível. Tese de Mestrado em Educação. Vitória, UFES, 2001.

PORTOCARRERO, V. Reabilitação da concepção de filosofia como ascese no pensamento tardio de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.191-204.

POTTE-BENEVILLE, M. **Michel Foucault**, la inquietude de la historia. Buenos Aires: Manantial, 2007.

_____. Michel Foucault stoïcien? In: *Le magazine littéraire*, n.461, p. 54-56, fev, 2007. (Tradução Heliana de Barros Condes Rodrigues).

POZZANA, L. B. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: **Fractal**. Revista de Psicologia: Dossiê cartografia. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 323-338, 2013.

RODRIGUES, H. B.C Quando Clio encontra Psyche: pistas para um (des)caminho formativo. In: **Revista Cadernos transdisciplinares** do Instituto de Psicologia da UERJ. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

ROQUE, T. Prefácio. In: NEGRI, T. **Kairós, alma vênus, multitude**: nove lições ensinadas a mim mesmo. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p.7-18.

ROSA, J. G. A terceira margem do rio. In: ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988a.

_____. As margens da alegria. In: ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SANTOS, B. de S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28, p.11-61, jun, 1989.

SÊNECA, L. A. da economia do tempo. In: **Aprendendo a viver**. [trad. Lúcia Sá Rebello]. Porto alegre: L&PM, 2010, p. 15-16.

TEMPLE, G. C. Aufklärung e a crítica kantiana no pensamento de Foucault. In: **Cadernos de ética e filosofia política**. São Paulo: USP, v. 1, n. 14, p. 225-246, 2009.

WEINMANN, A. O. **Dispositivo**: um solo para a subjetivação. In: **Psicologia & Sociedade**; v. 3, n.18, p. 16-22, set/dez, 2006.

VALEIRÃO, K; OLIVEIRA, A.R. Foucault e o projeto moderno: algumas reflexões acerca do kantismo de Foucault. In: **Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia**. São Luís/MA, v.3, n.3, ano 3, set., 2010.

VARELA, F. **Conhecer**, as ciências cognitivas, tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **Sobre a competência ética**. Lisboa: Edições 70, 1995.

VARELA, F; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente corpórea**: ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

VEYNE, P. **Foucault**. O pensamento, a pessoa. Lisboa: Edições texto e grafia, 2009.