



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Adriana Martins de Paula Araújo

Professorar perspectivado por entre cartas e conversas

São Gonçalo

2016

Adriana Martins de Paula Araújo

Professorar perspectivado por entre cartas e conversas



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A663 Araújo, Adriana Martins de Paula.
Professorar perspectivado por entre cartas e conversa / Adriana Martins
de Paula Araújo. – 2016.
79f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Teses. 2. Escolas – Teses. 3. Subjetividade – Teses.
I. Dias, Rosimeri de Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 4994

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Adriana Martins de Paula Araújo

Professorar perspectivado por entre cartas e conversas

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 18 de julho de 2016.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Heliana de Barros Conde Rodrigues
Faculdade de Psicologia – UERJ

Prof^ª. Dra. Katia Aguiar
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais, irmãos, esposo, filhos e amigos que são a minha alegria, potência e atualização da vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores, alunos (ex-alunos) e colegas no professorar agradeço a generosidade e a disponibilidade em se permitirem atravessar por essa pesquisa, e especialmente, por se abrirem a potência do encontro, que possibilitou a tessitura dessa dissertação.

Um agradecimento especial a minha orientadora Rosimeri Dias, que foi incansavelmente gentil, se fazendo presente nos momentos mais oportunos, assim como a generosa disponibilidade das professoras Katia Aguiar e Heliana Conde e aos meus queridos correspondentes, principalmente àqueles que aceitaram o convite de uma conversa entre cartas: Elaine, Fernando, Thaieny e Glauce, muito obrigada.

Aos meus pais e irmãos, agradeço profundamente pela vida tão intensamente partilhada e produzida por vocês junto comigo em meio aos esgarçamentos da borda da existência, foi com vocês que aprendi e aprendo continuamente a permanecer e resistir.

Um agradecimento especial à Ariane e Elaine que me acompanharam nesse processo, sempre generosas disponíveis.

Ao meu esposo, Vagner, agradeço a paciência, compreensão e esforço, que foram tão importante para que eu não perdesse a vontade de continuar e me forçasse a pensar e escrever.

Aos meus filhos, Oliver e seu irmão não-nascido (João Miguel), agradeço por suas vidas, não há nada mais potente que a vida, que só se realiza na força de um perspectivismo vital.

Na nossa família, sempre que nasce uma criança não se fecham as janelas. É o inverso do que faz o resto da aldeia: mesmo no pico do calor, as outras mães enrolam os bebés em panos espessos, emparedando-se no escuro do quarto. Em nossa casa, não: portas e janelas permanecem escancaradas até o primeiro banho do recém-nascido. Essa desabrida exposição é, afinal, uma proteção: a nova criatura fica impregnada de luzes, ruídos e sombras. E é assim desde o nascer do Tempo: apenas a Vida nos defende do viver.

Mia Couto – Mulheres de Cinzas

RESUMO

ARAÚJO, Adriana Martins de Paula. *Professorar perspectivado por entre cartas e conversas*. 2016. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Esta dissertação acontece por entre cartas e diários de campo, sendo as cartas as protagonistas no que diz respeito aos dispositivos de análise e de intervenção de quatro verbos no infinitivo, a saber: pesquisar, escrever, professorar e filosofar. Saltam dessa tarefa os conceitos de vida e de estética da existência que se dão a ver em meio as subjetividades tecidas entre dispositivos que acontecem no plano comum da escola, e precisamente da escola que conhecemos por experiências. Há uma questão que atravessa os eixos de análise e de intervenção: Que escola é essa que conhecemos por experiência? As análises nos mostram que esta escola é aquela, na qual, por meio da invenção de nós mesmos nós encontramos o outro e produzimos nesses encontros uma subjetividade. Questão que convoca pensar que produção de subjetividade pode ser vista nas práticas e invenções dos diferentes sujeitos que constituem o plano da escola, e, ao mesmo tempo, que rompe as barreiras das acomodações instauradas. Esse traçado se desenvolveu por meio da metodologia de pesquisa-intervenção produzida por um modo cartográfico. Por isso, o resultado dessa dissertação é um texto interpolado e interpenetrado que faz emergir a vida que pulsa na escola composta com suas linhas de fuga, que se apresentam como uma possibilidade, um respiro vital no imprescindível exercício do perspectivismo.

Palavras-chaves: Filosofar. Professorar. Pesquisar. Escrever. Cartas. Subjetividade.

Perspectivismo. Dispositivo. Vida.

ABSTRACT

ARAÚJO, Adriana Martins de Paula. *“Teacher” envisaged through letters and conversations*. 2016. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

This dissertation occurs with letters and field journals, being the letters the main characters that concern to analysis gadget and intervention of four verbs in infinitive, namely: to search, to write, to teach and to philosophize. Jump out of this task concepts of life and of existential aesthetics which are seen between the subjectivities wove between gadgets in the common sense at school, and precisely in the school we know by experiences. There is a question that crosses the axles of analysis and intervention: What is this school we know by experience? The analysis show us this school is that, in what, by invention of ourselves, we meet the other and we produce in these meetings some subjectivity. This question lead to think that production of subjectivities can be seen in practical and inventions of different individuals that constitute the school plan and, at the same time, break the walls of installed accomodation. This trace was developed by a methodology of search-intervention produced by a cartographic way. Therefore, the result of this dissertation is a text overpassed and interpenetrated that emerge life that pulses in school composed with runaway lines which present as a possibility, a vital breath in the necessary exercise of perspectivism.

Keywords: To philophize. To search. To write. Letters. Subjectivity. Perspectivism. Gadget. Life.

SUMÁRIO

	Pré - carta – Rompendo o silêncio	9
	INTRODUÇÃO	10
1	PESQUISAR: EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E ENCONTROS EM MEIO À ESCOLA	16
2	ESCREVER: CARTAS UM DISPOSITIVO PARA A ANÁLISE DAS SUBJETIVIDADES	29
2.1	Cartas	29
2.2	Invenção das subjetividades	40
3	PROFESSORAR: EXPERIÊNCIAS E ALTERIDADE	54
3.1	Encontros em meio ao professorar	54
3.2	Professorar na alteridade	56
4	FILOSOFAR: PERSPECTIVISMOS E IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS	65
4.1	O perspectivismo na implicação	65
	CONCLUSÃO	73
	REFERÊNCIAS	77

Pré - carta – Rompendo o silêncio

Rompendo o silêncio.

Olá,

“A prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das formações do desejo no campo social. (...) O que importa é que ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe perscrutar: desde os movimentos sociais, a violência, a delinquência...” (Rolink, 2006, p. 65)

E por que não ao encontro que é produzido na escola, campo tão propício a alteridade e a possibilidade de dar a ver a vida pulsante que emerge dos atravessamentos de uma professora de filosofia na Rede Estadual do Rio de Janeiro? Essa tem sido a minha questão nos últimos anos, afinal como contar e tecer com linhas vivas a história que cabe a mim, não por ofício, mas por experiência? Fazendo o pensamento pensar, entrei nessa meada, tecendo fios da vida com o pesquisar, o escrever, o professorar e o filosofar.

O professorar de uma filósofa na Rede Estadual do Rio de Janeiro, tem as bordas da existência esgaçadas pelo sucateamento da educação e pelo sufocamento dispositivado de sua carga horária de 1h/a aula semanal em 2/3 dos anos do Ensino Médio, fazendo com que se divida em realidades escolares múltiplas e distintas. Embora, tais condições pudessem se configurar como um murmuro ou um lamento, esvaziando a vida e o encontro premente de toda sua potência, esse quadro se desconstruiu e de obstáculo, tornou-se a potente possibilidade de alcance na multiplicação dos encontros.

Por isso, as linhas que seguem e perpassam essa dissertação, são as linhas de uma vida, de um corpo que se deu ao encontro em meio a linhas duras e fixas, num processo de desnaturalização da escola e do professorar dessa filósofa, que se viu diante da possibilidade de ir além das condições que lhe apresentavam, num perspectivismo vital.

Que a força e a tensão do encontro acompanhem sua leitura.

Adriana.

INTRODUÇÃO

Começamos essa pesquisa ainda sem saber ao certo sua forma ou finalidade. Enquanto pesquisa o texto traz a multiplicidade de experiências de tempos e locais distintos e, por isso, é escrito na primeira pessoa do plural - no entre, pelo meio. O texto é escrito em primeira pessoa do plural (nós), revelando a pluralidade de vozes que ecoam da vida, na qual, a pesquisa se constitui, através da interpolação - e porque não dizer da interpenetração - de cartas que dão corpo e voz, as práticas inventivas como professora de filosofia na escola pública ao colocar em evidência conversas com amigos, quer professores, quer alunos ou ex-alunos, por meio da constituição da amizade que se desenvolve na vida interpenetrada, sendo estas marcadas pela experiência da alteridade. Tais cartas, constituem a produção intelectual ao mesmo tempo que se estabelecem como dispositivo de análise da pesquisa, por isso, elas interpenetram o texto dissertativo formal, sendo apresentada com a mesma fonte do texto em questão, porém alinhadas à direita. Essa apresentação, se contrapõem, ao mesmo tempo que identifica as cartas recebidas que configuram uma conversa entre correspondências, pois as cartas recebidas de amigos, colegas, alunos (ex-alunos) se apresentam com mesma fonte e em itálico, porém alinhadas à esquerda. Junto com as correspondências, no decorrer das análises e intervenções, trabalhamos com diários de pesquisas e gravações.

A escola é um local propício à experiência do outro, desta forma, a escrita dessa pesquisa se desenvolve em meio às memórias de experiências escolares em diferentes momentos, como aluna, como professora, como aluna-professora, como professora-aluna de filosofia da Rede Educação Estadual do Rio de Janeiro. Para isso, diferentes realidades escolares de distintos tempos e em inúmeros momentos que irão compor o corpo da escrita como fomentadores, catalisadores ou potencializadores da pesquisa. Assim, esse texto tem como método a pesquisa-intervenção (Rocha; Aguiar, 2003; Aguiar; Rocha, 2007) que se dá num modo cartográfico, no qual, vão sendo tecidos e envolvidos com uma lógica própria para fazer emergir a interferência dos acontecimentos que constitui um campo de forças, com suas linhas micropolíticas e dão a ver as linhas invisíveis e as potências em constituição.

Em dado momento da escrita, quando – os gêmeos pesquisa e texto – nos encontrávamos silenciados pelos atravessamentos da vida, surgiu como possibilidade de um perspectivismo (Nietzsche, 1998) o texto *Mulheres de Cinzas* (COUTO, 2015), como refresco e catarse, a literatura – de certa forma poética como diria Aristóteles – atravessou a filósofa, a

pesquisa, o texto, a professora e a aluna. Assim, como acontecimento, a literatura atravessou-nos e constituiu-se em vida.

Escrever é algo que nos toma, nos atravessa e, assim, nos constitui. Tudo são histórias. Costumamos dizer que estas estão na memória, mas a reminiscência não é algo que exista ou se constitua num campo de imanência. Portanto, não são simplesmente resquícios de lembranças, mas a experiência daquilo que não sabemos, e nos possui, nos faz ser escritores protagonistas de histórias e acontecimentos, que sendo coletivos, só ganham singularidade subjetiva na história que contamos. (Dos escritos a posteriori de experiências com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro – Entre escritas)

Esse encontro com Mia Couto, no lançamento de seu livro citado anteriormente, nos permitiu um salto, uma perspectiva para a escrita dessa dissertação de mestrado, principalmente no que toca a uma certa estética do texto, que permite e a dá corpo a implicação e interpenetração tratada na dissertação. Assim, a escrita interpolada de cartas passou a constituir a pesquisa e ao mesmo tempo o texto de dissertação de mestrado. Tal desenho é conduzido pela musicalidade dos conceitos traçados no texto dissertativo, e que configura um corpo e uma voz por meio das cartas que tecem uma escrita de vida interpenetrada na escola, no filosofar e no professorar. Como em toda relação de longa duração o modo de subjetivação é constituído no campo de imanência, no qual, se constitui na existência e não se separa do corpo. “É o corpo todo que se compõe, é o corpo inteiro que se constitui com o outro” (*Dos escritos a posteriori de experiências com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro – Linguagens*).

Desta forma, durante essa etapa da tessitura dos gêmeos gestados (pesquisa e texto) foram escritas cartas para amigos (professores, filósofos, alunos, ex-alunos) digitadas em itálico e enviadas por e-mail - para agilizar o processo diante do cárcere do tempo que uma dissertação de mestrado tem para ser gerada. Algumas dessas cartas foram respondidas, possibilitando uma conversa constituída em meio as provocações e interpenetrações da vida. Por isso, no corpo dessa dissertação que tem vozes – e que, por conseguinte, canta e dança – estão interpoladas e interpenetradas tais cartas.

Nesse gestar em questão, tecemos experiências com a escola básica e pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro com uma costura de conceitos filosóficos, dados por meio dos gestos e movimentos que alinhavam as linhas que costuram os tecidos e cerzem, tal qual, a cerzideira que nesse movimento inventa. Tendo como plano de fundo a experiência com a educação pública Estadual do Rio de Janeiro, na qual nos encontramos imersos (constituídos e constituintes). Saltam dessa tarefa os conceitos de vida (Nietzsche, 1998; 2007; 2008; 2002) e

estética da existência (Deleuze,1988;1992) que se dão a ver em meio as subjetividades (Deleuze,1992) e tecidos entre dispositivos (Foucault, 1999a; 1999b), tudo isso no plano comum da escola, e precisamente, da escola que conhecemos por experiência. Poderíamos nos perguntar, mas que escola é essa que conhecemos por experiência? Pois bem, esta escola é aquela, na qual, por meio da invenção de nós mesmos encontramos o outro e produzimos nesses encontros uma subjetividade.

Esta escola conhecida por experiência, não é neutra e também por isso, não constitui um modelo a ser seguido – já que muitas vezes é isto que encontramos um modelo, estes nos capturam, pois servem para nos adaptarmos. Desta forma, não se trata de um arquétipo, mas de dar visibilidade às distintas experiências que tivemos com as diferentes escolas públicas da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Por isso, os registros dessa pesquisa que constituem o diário de campo, se dão de maneira descontínua, muitas vezes desencadeados pela reminiscência e outras tantas pelas conversas ouvidas, escritas e travadas em meio a escola, seus personagens e suas subjetividades. Esses registros se apresentam na dissertação, como citação sob o nome “*Dos escritos a posteriori de experiências com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro*”, cada registro em questão possui um nome, que marca a experiência da escrita do acontecimento. Assim, da mesma forma que as cartas escritas por nós durante o processo de tessitura do texto dissertativo, quando maiores de três linhas, eles aparecem recuados à direita, em contraposição as citações normatizadas com o recuo à esquerda, pois os registros de pesquisa constituem material e produção intelectual da nossa dissertação.

Estas conversas vêm acontecendo em planos distintos. Entre colegas, alunos e amigos, mas também com filósofos, pesquisadores e pensadores da educação. Com estas pessoas tão queridas que escrevemos estas cartas, travamos correspondência, nos atravessamos e fomos marcados. Por isso, tais cartas possuem nomes, uma espécie de marca corpórea, de signo que não se separa do corpo. Assim, nossos correspondentes tem nos ajudado refletir e analisar os conceitos de biopolítica, dispositivos e neutralidade, estética da existência (Foucault, 1999^a; 1999b;2000;2002;2008;2010a;2010b), subjetividade (Deleuze,1988;1992) e vida (Nietzsche1998;2007;2008;2002). A escrita do texto tem sido desenvolvida em passagens fora do texto (Blanchot; Foucault, 2004; Lourau,1993) e o método é a pesquisa-intervenção (Rocha; Aguiar, 2003;Aguiar;Rocha,2007) que se dá num modo cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2010).

Assim, o objetivo se constitui como uma análise das cartas, tendo como objeto o professorar e o filosofar e se pronuncia numa conversa com a escola pública, analisando os conceitos de biopolítica, dispositivos e estética da existência, que retomam a formação

filosófica, atravessados pela vida e por experiências escolares. Dessa maneira, o objetivo geral se constitui em meio a quatro eixos: filosofar, escrever, professorar e pesquisar. Enquanto o objetivo específico se desenvolve por meio das análises das cartas, que configuram a conversa e invenção dessa pesquisa.

Nesta dissertação, junto com os diários de campo trabalhamos com cartas que constituem um dispositivo (Deleuze, 1990), de desnaturalização da escola. Em meio aos encontros e a experiência de alteridade, cartas foram escritas, em rascunhos manuais e posteriormente digitadas em fonte Times New Roman e em itálico. Em tais cartas – que possuem nomes que as intulam, como marca do acontecimento - são travadas conversas textuais em meio a questionamentos e provocações, conceitos e problematizações, que nos possibilitaram dar a ver a vida no filosofar, escrever, professorar e pesquisar, através das “placas de indicação” – como escreve Elaine em uma das suas cartas. O uso do infinitivo e de uma certa transformação do substantivo professor/professora em verbo “professorar”, marca o esforço vital de trazer para a escola a vida que pulsa, em sua potente capacidade de atualização, ou seja, permite como signo e sinal, fazer emergir as práticas e invenções nas linhas invisíveis dos encontros com outro e na constituição das subjetividades na escola.

Os correspondentes dessas cartas são amigos, professores, filósofos, alunos e ex-alunos. Embora, haja diferença nos diversos universos de tais correspondentes, eles têm em comum o encontro, a produção de subjetividade e a invenção, próprias da alteridade que se desenvolve, no caso dessa dissertação, na Escola Pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Dentre os correspondentes temos Elaine, Antonio, Thaieny, Michelle, Glauce, Fernando.

Elaine estudou conosco na Rede Estadual ainda no Ensino Fundamental. Posteriormente cursamos Filosofia no Ensino Superior (em instituições diferentes) e nos tornamos professoras de filosofia da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Embora o professorar na Escola Pública Rede Estadual do Rio de Janeiro não esteja mais em suas práticas, as suas análises e experiências foram potentes e generosas para compor esta dissertação.

Antônio estudou conosco da Rede Estadual no Ensino Médio Técnico da Rede Estadual do Rio de Janeiro, seguimos caminhos diferentes, porém escrever para ele nos ajudou perceber a potência dos encontros na escola pública na Rede Estadual do Rio de Janeiro.

Thaieny, Fernando, Michelle foram alunos que nos ajudaram a viver a alteridade e apostar na amizade como prática política na escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Esses encontros, propiciaram a experiência da invenção e a desconstrução da professora (substantivo) que se abre ao professorar (verbo infinitivo). Escrever para eles nos

proporcionou conversas potentes, cheias de vida, num encontro de produção de subjetividades.

Entre conversas.

Querido amigo Antonio,

Quantas saudades de nossas conversas e cartas!

Parece que estamos tão distantes um do outro quanto as ondas gravitacionais do Eistein – e toda sua teoria da relatividade – estão de configurar buracos de minhoca e viagens em velocidades de dobra, como em Star Trek.

Você sempre foi um companheiro na construção da minha subjetividade como aluna, professora e filósofa, e tem olhos atentos para acompanhar os emaranhados do mundo caótico em que vivemos. A solidão que aprisiona, esconde a potência da angustia que há em nós. Sinto muitos medos. E em perspectiva podemos pensar o medo como um novo docilizador dos corpos. O medo nos conduz, sem que questionemos ou problematizemos os acontecimentos que nos atravessam- e hora ou outra - nos descontroem.

Na nossa última conversa sobre esses aspectos de nossa vida e história, me recordo de suas observações: as vantagens e desvantagens da escola como dispositivo em sua vida, uma certa análise do espaço e os efeitos das práticas das pessoas que constituem o que chamamos de escola. Lembro de uma certa crença na potência das escolhas, contrabalanceada pela descrença nas afetações e seus efeitos, enquanto acontecimento – aquilo que nos atravessa, ou seja, nos toca e nos tira da zona de conforto. No entanto, percebi que não conversamos sobre suas experiências comigo, como amigo de uma professora de filosofia nesta caótica configuração de ensino e educação pública no Estado do Rio de Janeiro. O que pensa e sente sobre mim – ou seria melhor comigo? Seria eu uma tresloucada ou insandescida por ver e fazer a opção política de práticas que – em minha perspectiva – tem potência da invenção entre os jovens nas escolas públicas estaduais, quer como professora, filósofa, pesquisadora, mestranda?

Depois daquela conversa, permaneci me perguntando algo que já ecoava em mim: Por que ser professora de filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro? Como amigos, próximos e distantes, veem essas práticas e quais seus efeitos na vida deles – já que vivemos em um coletivo? Meu caro, quais são suas perspectivas e quais os efeitos daquilo que vivo, como professora de filosofia e mestranda, apostando na amizade como uma opção política?

Amigo, pode me fazer companhia nessa angustiante solidão?

Na espera de sua companhia.

Sem mais, Adriana.

1 PESQUISAR: EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E ENCONTROS EM MEIO À ESCOLA

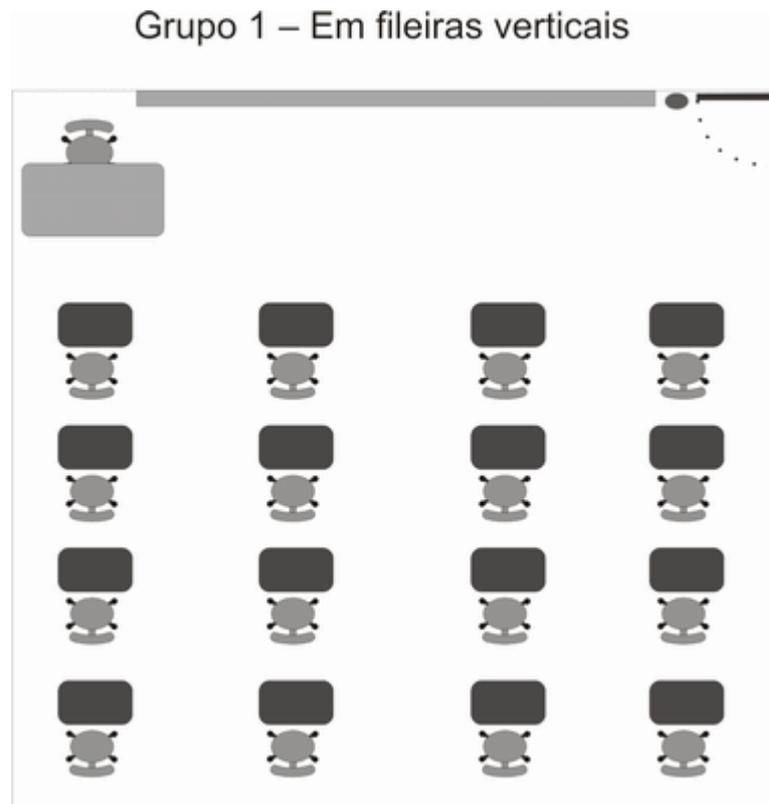
Aos quatro anos iniciamos uma experiência de vida na escola, ainda sem saber o impacto que a escola teria sobre tantos envolvidos, recebemos tal acontecimento como um presente e mergulhamos em um mundo repleto de lacunas, onde muitos não sabiam o que ser ou fazer. O espaço escolar que ocupamos foi o da escola pública, não sabíamos, mas este lugar da educação pública se tornaria cada vez mais íntimo, pois não nos apartaríamos dele. Por escolha paterna, pois era um militante da educação pública, não nos permitiram que estudássemos em outra rede se não esta. Naquela ocasião já existia uma tensão familiar, pois como é muito comum a qualidade da educação pública é colocada em “xeque”, assim também aconteceu conosco. No entanto, todas as vezes que as posições paternas eram questionadas ele dizia: “Então não se deixe levar pelas marcas da escola, mude, transforme a escola, quem faz a escola é cada um de vocês.” Quando nos recordamos deste discurso e de inúmeros outros que ouvimos durante nossa infância, percebemos que acabamos por nos convencer e que de certa forma todo o tempo em que passamos na escola pública deu forma e corpo a estas palavras.

Desde nossa entrada na escola pública, no Colégio Estadual Mullulo da Veiga, muitos anos já transcorreram, e em todos eles permanecemos estudando na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Passamos pelo período de Educação Infantil com imensa desconfiança, e tão logo foi possível a professora tratou de nos lançar na alfabetização – agora 1º ano do Ensino Fundamental. Já sabíamos ler e escrever, e isto se tornou um problema, pois nos fazia diferente das outras crianças.

No primeiro dia de aula na Alfabetização compreendemos minimamente a proporção das desigualdades sociais, culturais e intelectuais, assim como o complexo e perverso mundo das disciplinas, que insere e cada qual em um contexto de rotinas e controles. Logo que entramos na sala de aula, percebemos a mudança da disposição do espaço. Eram cinco fileiras longas, começavam a direita da sala, em baixo da janela e em frente à mesa da professora e iam se sucedendo até a porta, encostadas na parede sem janela. As fileiras tinham uma classificação que deixava claro o controle do espaço. A fileira mais próxima da janela e por conseguinte mais próxima da professora - a princípio um lugar de prestígio, reconhecimento e segurança - era a fileira "A", nesta estavam os melhores alunos, também pudemos notar ao olhá-los que estes eram os mais limpos e bem cuidados, pois seus uniformes tinham a

aparência de lavados e passados, calçavam tênis ou sapatos e usavam meias, seus cabelos estavam penteados, tinham aparência saudável e praticamente não haviam cicatrizes em suas peles, no geral tinham a pele clara e traços finos, ou seja, seus modos ou comportamentos se diferenciavam dos demais através do jeito de sentar-se e acomodar-se nas carteiras escolares, já haviam sido introduzidos no sistema e seus comportamentos se coadunavam aos mecanismos vigentes, assim como, uma espécie de prontidão prévia as atividades, mexiam-se pouco e mal falavam, de certa forma pareciam estar imersos em um cronograma ou lógica do comportamento, seus modos eram delicados e suaves, de alguma forma estavam sob controle, quase adestrados. A fileira seguinte era "B", os alunos em questão também eram limpos e vestidos com esmero. Na fileira seguinte, "C", já podia-se notar a diferença dos alunos com relação aos anteriores, menos arrumados, com cabelos nem tão penteados. As duas fileiras seguintes, destinavam-se aos instituídos mal sucedidos, desequilibrados e estranhos, nos dois sentidos do termo, tantos os estranhos por possuírem algo de exótico ou bizarro, quanto os estranhos por serem desconhecidos.

Logo que chegamos à sala de aula a professora nos encaixou neste último grupo, "estranhos por serem desconhecidos", era quase um selo, uma marca, um signo, um sinal. Não nos recordamos se a professora nos explicou ou se foi algo que apreendemos, mas compreendemos que nosso lugar era provisório que nós não deveríamos permanecer na fileira "E", assim antes do fim do primeiro semestre nós já havíamos alcançado a fileira "A". Neste ponto, não há uma questão de mérito ou promoção dos ditos mais qualificados, mas uma adequação ao sistema, uma certa doutrinação ou um simples extinto de sobrevivência, em um ambiente duro, cruel e segregador. Os anos passaram, nos adequamos a hostil realidade escolar e permanecemos oscilando entre as fileiras "A" e "B". Não há orgulho ou o que ostentar neste fato, no entanto, essa experiência nos permitiu ser atravessados pelo sistema de poder e suas forças, ao mesmo tempo que nos marcou profundamente e nos tornou parte nessa costura.



Os anos iniciais do ensino fundamental se passaram e no final do primeiro segmento do ensino fundamental, tivemos um desentendimento em sala de aula com uma colega que nos acompanhava desde os tempos da classificação disciplinar do ano de Alfabetização, como consequência, fomos considerados hostis e por isso não-dignos de pertencer as primeiras turmas¹, esta foi uma classificação que demoramos a perceber, pois já havia me acostumado com o sistema. As turmas nas escolas estaduais, há vinte e poucos anos atrás e nos dias de hoje, são classificadas em ordem decrescente quanto ao seu valor, importância e qualidade, por isso, as primeiras turmas são as mais disputadas e também as mais prestigiadas. Assim, no ano seguinte fomos os únicos alunos com aprovação que foram deslocados para uma das últimas turmas do que hoje conhecemos como 6º ano. Foi a primeira vez que lembramos da nossa chegada a escola, nos sentimos novamente lançados na fileira "E", com aquele selo, aquela marca que quase gritava "condenados ao fracasso!".

Não havia muito que fazer. Os colegas de turma eram violentos e agressivos, mas também unidos e companheiros, daqueles que reconhecidamente eram os deles, nós éramos dos outros e, por isso os estranhos. Por determinada ótica, estávamos novamente entrando no sistema de forças, no entanto, em um microuniverso de poder, com versões diferentes das

¹ São as turmas de número 1 ou 2 em cada ano de escolaridade (101 e 102, 201 e 201... 1001 e 1002, 2001 e 2002, etc)

experimentadas anteriormente e de maneira irônica, de forma inversa a da entrada formal na sala de aula ainda no primeiro ano. Permanecemos com os mesmos rendimentos, e isto logo nos gerou problemas, éramos coagidos à fazer exercícios, tarefas e trabalhos, no período de prova havia ameaças e opressão, terminamos o primeiro bimestre arrasados. Não houve jeito precisamos nos adequar à realidade, foi então que resolvemos propor aqueles que chantageavam e oprimiam uma solução simples que traria bons frutos a todos: nos oferecemos para estudar com eles e ajudar a fazer os exercícios e trabalhos depois de nossas aulas, assim as notas deles melhorariam e eles não precisariam mais plagiar trabalhos e exercícios ou forçar colegas a fazer atividades por eles, e em troca eles não perseguiriam nos mais. Para nossa surpresa a proposta foi aceita.

Foi neste período que nos identificamos com escola e percebemos que gostávamos de ensinar e de aprender com os outros, começamos a nos conhecer e não havia mais medo. Surgiu neste período um afeto diferente: a amizade. Afeto avassalador que desloca e desconstrói. Na amizade, a relação de alteridade se torna mais potente e por isso, este momento ainda, que em uma memória infanto-juvenil se tornaria decisivo na escolha profissional e principalmente nas práticas corpóreas da sala de aula e, por conseguinte, na pesquisa, no texto e por fim na dissertação. Em recordações, no fim do ano, todos estavam muito impressionados com a mudança no comportamento de muitos alunos e nós satisfeitos por termos sobrevivido, já nos sentíamos como eles, na verdade como nós. Os últimos anos do ensino fundamental no Colégio Estadual Mullulo da Veiga transcorreram de maneira tranquila, fomos (re)alocados para as primeiras turmas, novamente no exercício da já conhecida estratégia de controle, nos reinseriram nos ambientes dos já disciplinados (Foucault, 1999a).

Estes acontecimentos e marcas ficaram por anos adormecidos e aquietados, pareciam inexistir. Contudo, o tempo foi passando e novas experiências foram nos atravessando, compondo no corpo e na alma um signo, que somente com a experiência poderia ser melhor compreendido, pois a experiência é algo de que saímos transformados “uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado” (Foucault, 2010, p. 289).

Ainda na educação estadual, iniciamos o ensino médio no modelo de escola técnica e fomos estudar na Escola Técnica Estadual Henrique Lage. Nesta ocasião, esbarramos em um novo sistema de controle dentro da educação - novo, pois ainda não havíamos experimentado algo do tipo - o da produção de mão de obra especializada e subestimada. As disciplinas técnicas se sobrepujam as de uma grade curricular de formação geral (também conhecido como grupo/plano comum), e como consequência tínhamos a limitação ou aniquilação de

disciplinas que trabalham no campo da problematização ou que nos dessem instrumentos e condições básicas de reflexão. Foi neste período que tivemos a primeira experiência com professores que se utilizavam das brechas dos sistemas de controle para transpor as tais barreiras. No entanto, reconhecemos que este ato não estava por inaugurar as posições políticas dos professores, que muitas vezes não são as politicamente corretas. Em meio à sobrecarga das especificações técnicas e redução da área humana, alguns professores se organizaram em um sistema de oficina que eram eletivas e que possibilitavam a reflexão, a invenção, a problematização e o deslocamento das posições estabelecidas.

O ambiente da escola técnica apesar de apresentar o controle e a dureza de maneira muito mais evidente, possibilitou uma reflexão mais apurada da realidade social e política que estávamos e que estamos todos envolvidos. A escola integral, com muitas lacunas em sua grade, consolidou-se como brecha, não somente para as oficinas eletivas que os professores, de algumas disciplinas da área de humanas organizavam, mas também possibilitou a intensificação daquilo que é mais importante na escola: os encontros. Por essa ocasião, tornou-se nítido que a escola não era os muros, salas de aulas, recursos tecnológicos - ao menos não somente eles - mas essencialmente o que constitui uma escola (qualquer uma), mas especialmente as que nós experienciamos são as pessoas, que necessariamente, mesmo sem perceber, se implicam e se entranham. Então, de alguma forma percebemo-nos como protagonistas com a escola - protagonismo forjado no atravessar dos acontecimentos e constituído na invenção de si - e em um momento que faria total diferença nos anos posteriores, percebemos como a força das ações humanas se atualiza na amizade, que em seu desenvolvimento e experiências, produz uma subjetividade única e, que inegavelmente possui um viés político.

Apesar de todo impacto os anos passaram e estas memórias foram ficando distantes, somente durante a graduação em filosofia começamos a nos recordar desses acontecimentos, foi como lembrar de uma outra vida em um outro mundo. Aos poucos fomos relendo essa história e tomando posse de quem éramos ao assumir nossas lembranças, percebemos também que muito do que nos constitui foi tocado ou afetado pelas práticas de controle, mas que também foi possível aprender a nos mover e nos deslocar em meio a elas procurando, desvios e brechas, a partir dos próprios dispositivos, pois em todo controle, em toda disciplina há algo que se produz que é novo e autêntico e que não pode ser controlado.

O desejo de pesquisar e trabalhar com a educação, em especial a educação pública, sempre esteve presente. A formação acadêmica e a experiência no LLPEFil (Laboratório de Licenciatura e Pesquisa do Ensino de Filosofia) durante a graduação de Filosofia na UERJ

ajudaram a desenhar o caminho de volta à escola. Desta vez, não mais como aluna, mas como professora.

Ao retornar à escola, ocupando um novo lugar, com nova bagagem e perspectivas, incorporadas a partir da experiência com a filosofia e seu rigor conceitual, esbarramo-nos nas esquinas desconhecidas de um espaço e realidade que nos pareciam tão comuns. Quando tornamos a olhar a escola chamou-nos a atenção os diferentes papéis e representações dos sujeitos escolares, lembramo-nos que nos saltou os olhos as funções sociais e políticas que cada um desempenhava. As afetações e implicações das posturas, atitudes e palavras eram quase que completamente descartadas como que se não compusessem e constituíssem a realidade na qual todos estávamos inseridos, ao mesmo que a tempo construíamos.

Lógico, que nos interessamos pelos aspectos que constituem a realidade da escola, subjetividades, formação, causas e efeitos, potências e atualizações, no entanto, ao reler todo este emaranhado, esta espécie de costura tão bem coadunada percebemo-nos em meio a um organismo vivo e com inevitáveis efeitos políticos causados por variados atravessamentos. Ao mesmo tempo, nos víamos cansados e pequenos diante dos obstáculos da educação pública, não conseguíamos pensar em exercer o magistério sem nos recordarmos de nossa própria experiência como aluna. Aliás, devemos ressaltar, que nos dirigir para educação foi uma espécie de resposta ou consequência da nossa experiência com a escolar - ainda como aluna -, e que a partir deste ponto desejamos compor, afetar, modificar, transformar, incomodar, construir e desconstruir outras vidas, assim como a nossa havia sido atravessada, tocada pela educação pública. Nunca pensamos em trabalhar com a educação privada, pensamos, que talvez haja uma espécie de gratidão pela educação pública, pela escola, composta de gente, de diferença, de vida. Neste contexto, vida deve ser compreendida a partir da composição de conceitos distintos, mas que enriquecem o sentido do termo, tais como podemos ver nas obras de Nietzsche, nas quais podemos encontrar o entrelaçamento de tensões em meio a interpretação e interpenetração – estas coincidem – e se relacionam com a vitalidade que há na complexa relação entre o “eu” e o “outro”. E é nesta relação implicada que as subjetividades se constituem e compõem a vida. E esta vida é que desejo afirmar, a vida com escola, em meio às tensões e contradições, mas que necessita ser vivida e experienciada em uma perspectiva social e política.

Se da perspectiva de aluno podíamos falar de duas escolas específicas, da perspectiva de professor já não será possível, pois múltiplas tem sido as escolas que nos atravessaram nesses (somente) seis anos de magistério. Em muitas ocasiões, chegamos a dividir uma única matrícula em até quatro escolas da Rede Estadual. Assim, não há uma escola específica a

pesquisar mas um conglomerado de experiências em diferentes escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro, que reúnem lutas, tensões, alegrias e frustrações.

Ao associar a tensão, a experiência, a política e a vida interpenetrada², curiosamente, sempre relendo nossa história com a educação e, experiências com a escola em posições e funções distintas, começamos a suspeitar e identificar mecanismos e gatilhos que inevitavelmente nos dirigiram a uma reflexão filosófica acerca da educação. Por esta ocasião, retomamos as leituras conceituais, quase que em uma espécie de refúgio, de lugar seguro, de manutenção das convicções.

A partir deste momento, demo-nos conta de que era necessário relacionar de maneira mais profunda, filosofia e educação. E então, saltou, um desejo esquecido: de retomar a vida acadêmica a partir da experiência na educação, e esta experiência com a educação e mais precisamente com a escola pública tornou-se o tema dessa pesquisa. E assim, unir a experiência filosófica com sua rica bagagem e ampla perspectiva à prática educacional e a vida interpenetrada na escola. Com a associação destes múltiplos elementos, debruçamos sobre a questão do poder e da biopolítica até nos ater aos dispositivos de controle (Foucault, 1999a; 1999b; 2000; 2002; 2004; 2006; 2008; 2010a; 2010b) analisar, tais conceitos foi inevitável não ampliar as suspeitas e indagações, sobre o funcionamento de tais aspectos, principalmente da constituição dos dispositivos de controle na educação e por meio dela. A afirmação dos dispositivos e a própria constituição deles, nos sujeitos que compõem e exercem inúmeros papéis na educação foi algo que particularmente nos levou a reflexões mais profundas sobre nós e o exercício no magistério.

Desta forma, desejamos nestas páginas seguir tecendo parte desta complexa malha, com o exercício implicativo e interpenetrante de nossas experiências. Para isto registraremos de maneira cartográfica a constituição das subjetividades em meio aos dispositivos de controle, que tem por finalidade uniformizar e submeter os sujeitos ao minar suas subjetividades e operar a produção da existência no corpo da escola básica. Além de dar espaço e fazer-se ocupar dele uma estética da existência, que amplia a vida em meio as suas próprias tensões, pois a vida se dá e se desenvolve na invenção que muitas vezes ocorre em função das tensões, já que estas potencializam a criatividade e a expansão do protagonismo e da subjetividade.

² A vida se dá em meio a tensões e atravessamentos que constituem um plano comum, este por sua vez da a ver o alinhar dos efeitos que os sujeitos realizam uns nas vidas dos outros em uma ação interpenetradora.

Dos acontecimentos que experiencio, saltam aos olhos as lacunas que não são brechas, mas armadilhas prontas a nos capturarem. É estranho, desconfortável, e enlouquecedor como as questões dos alunos passam pela necessidade de algo fechado, acabado, definido e definitivo. Em uma resposta é possível acabar com toda essa sede e acabar com toda potência do não saber e do questionar. Os ecos do saber de uma aula, um dispositivo, no qual, usamos e somos usados, trazendo a angústia do ainda não, do ouvir e se deixar atravessar. (Dos escritos a posteriori de experiências com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro – Em Pseudodimensões)

A escrita da dissertação se engendrou em meio aos registros de nossa experiência com a escola básica estadual do Rio de Janeiro, a partir das escolas que experienciamos a vida³ e, por conseguinte, a formação, quer como alunos ou como professores. Tais registros estão sendo compostos a partir de memórias e recordações de acontecimentos de nossa vida com a escola básica, que se iniciaram na data presente de início desta pesquisa e são retomados sem uma cronologia ou programação a partir de desencadeamentos de ideias e experiências que nos atravessam e nos atravessaram durante todo trabalho de pesquisa.

Na escola e também na vida, nenhuma atitude, comportamento, fala, texto ou silêncio é inocente. Tudo e todos possuem um sentido, uma direção, uma finalidade, uma intenção que inevitavelmente é política ou possui efeitos políticos. O encadeamento desses pequenos atos, a partir de cada realidade escolar, incorporam à educação, um projeto que suspeitamente visa produzir uma desigualdade intencional e equívoca, pois se camufla por meio dos aparentes benefícios e privilégios, numa espécie de manipulação sistêmica, na qual os sujeitos em questão não percebem se usam ou se são usados por dispositivos de controle. Os dispositivos de controle não se constituem de um mecanismo ou um aparato exotérico, mas se configuram em meio aos indivíduos e suas vidas, através de suas escolhas e práticas. Estes podem ser disciplinares ou de segurança. Por isso, podemos compreender a noção de dispositivo conforme a definição de Deleuze (1990), que afirma que o dispositivo é uma espécie de fio conglomerado, como um novelo ou meada, pois é composto por fios e traçados distintos que apesar de suas diferenças não limitam ou dividem sistemas homogêneos, mas atravessam direções e sentidos distintos, mantendo sua potência e força sem que haja a inclinação de uma à outra.

³ A expressão “a vida”, utilizada nesse texto não refere-se a um modelo a ser seguido ou ainda na universalização da vida, mas trata daquela vida que experienciamos - e que não é qualquer uma - e, que por isso não poderia ser acompanhada de um artigo indefinido (“uma”) ou ainda estar desacompanhada de qualquer artigo. O artigo definido “a” que acompanha a palavra vida, por vezes usado como conceito e por vezes usado pela força de seu significado, reuni a multiplicidade de experiência na única vida que nós experienciamos, a nossa.

Quando retornamos à escola já tínhamos a noção conceitual e já havíamos feito a análise deste conceito na experiência como alunos, mas ainda não havíamos refletido sobre o uso, quem usaria ou de que forma seriam utilizados os dispositivos, no nosso retorno a escola como professores. Na verdade, demoramos um pouco para nos ver como também atuante e mantenedores de dispositivos de controle no início dessa nova experiência, no entanto, a certa vez ouvimos um aluno discutido com outro sobre nossa formação:

“Claro que a professora de filosofia estudou em escola particular, por acaso se ela estivesse estudado em escola pública ela teria estudado em alguma faculdade pública? Porque ela estudou em faculdade pública e por isso fica exigindo que a gente saiba ler direito, pense, reflita e todas estas coisas difíceis e chatas!” (Dos escritos a posteriori de experiências com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro – De quando tudo começou)⁴

Esta fala mexeu conosco nos fazendo questionar de onde afinal este aluno tinha tirado todas estas conclusões, afinal o que exigíamos era o mínimo necessário para um aluno do 1º ano do ensino médio. Ao mesmo tempo ficamos muito incomodados, pois sempre fomos alunos da Rede Estadual fosse na educação básica ou no ensino superior, e ainda havia uma questão que estava entranhada e naturalizada mesmo que camuflada na fala deste aluno “se é estudante da escola pública, não pensa, não lê, não aprende e não será sujeito autônomo”, algo muito próximo do que é conhecido como a síndrome Gabriela “eu nasci assim, eu cresci assim, sou sempre assim... Gabriela” transformado no falar cotidiano em “eu nasci assim e vou morrer assim”, extremamente fatídico e semelhante a um regime de castas.

Como é comum pensar, o problema são os inícios, como achamos que nascemos ou achamos que somos, ou ainda aquilo que acham que somos. Isto me recorda as palavras de Deleuze (1988, pg. 128) “O problema do começo em filosofia sempre foi considerado, com razão, como muito delicado, pois começar significa eliminar todos os pressupostos”. Assim, começar ou ainda, definir o que está na origem elimina toda possibilidade de ser diferente do que se é, ou seja, daquilo que foi definido previamente. E de certa forma, este aluno, e muitos outros dos nossos alunos, pensaram e manifestaram que seria impossível ser diferente do que eles pensavam ser, já fadados a determinado caminho, presos aos pressuposto de uma definição identitária.

⁴Os trechos dos diário de pesquisa, nomeado como “Dos registros a posteriori de experiências com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro”, estarão dispostos durante todo o trabalho, como linha em uma costura ou colcha de croché, surgirão entrecruzando o texto, e se localizarão, recuados à esquerda em simetria com as citações formalmente constituídas.

Este discurso nos despertou para inúmeros questionamentos, e curiosamente como é muito comum que ocorra em escolas, esta fala foi naturalizada pela maioria dos demais alunos. Enquanto, nós inconformados, analisávamos, relembávamos e revivíamos aos poucos nossas próprias recordações, que mais uma vez haviam sido esquecidas em um passado distante. Estas reflexões muito provavelmente parariam por aí mesmo, ou melhor, parariam em nós mesmos, se algum tempo depois, no meio de uma aula, um outro aluno não nos fizesse a seguinte pergunta: “ *Professora, por que resolveu ser professora e de filosofia? Já que fez escola particular podia ter feito qualquer coisa ao invés de vir pra cá.*”⁵ Este questionamento nos fez colocar para fora muitas indagações que já nos habitavam há algum tempo. Aqui citamos um dos registros da pesquisa, seguindo a ideia do fora (Blanchot, Foucault, 2004; Lourou, 1993;) escrita em passagens fora do texto:

“Lembro-me de naquela manhã, responder a minha turma, que sempre havia estudado na rede estadual, de olhar as expressões incrédulas e de achar graça e deixar escapar um sorriso, em meio aquela estranha especulação. Contei-lhes que toda minha vida na escola havia se passado na educação pública e especificamente na mesma rede estadual em que eles estudavam, que eu também havia sido aluna em bancos, carteiras, pátios e corredores similares aos que eles habitavam. Para minha surpresa e estranheza as expressões pareciam ainda mais incrédulas. Muitas questões tinham sido colocadas mesmo que nem todas tivessem sido ditas, então, me antecipei e disse a eles que este também era o motivo que me colocava ali, pois eu acreditava na escola e na educação pública e que sendo já e experimentada neste universo estava ali por saber que era possível contribuir para a transformação deles. Enfim, disse o que aprendi muito cedo, a gostar da escola. Naquele dia, um sentimento novo me habitou e passei também a habitar a escola com nova alegria.” (Dos escritos a posteriori de experiências com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro – De quando um nome foi dado)

Estes acontecimentos tiveram ressonância e por isso com eles partimos em direção a novos questionamentos, com um novo olhar sobre o mesmo e um processo de desconstrução e desnaturalização da escola ganhou corpo em nós. Com isso, resgatamos os conceitos filosóficos retomando a noção de poder e de dispositivos de controle (Foucault, 2000).

Com todos estes fios entrelaçados e alternando, de forma descontínua nossa experiência como professora e aluna da Educação Pública do Rio de Janeiro, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, a pesquisa em questão não poderia versar sobre

⁵ Dos escritos a posteriori de experiência com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

outros planos de fundo, senão a escola. Já que o trabalho aqui desenvolvido trata de uma conversa em meio a escola pública, analisando os conceitos de biopolítica, dispositivos e estética da existência que denotam e retomam nossa formação filosófica, atravessados por nossas experiências escolares. No entanto, esse já se constitui dispositivo de nossa pesquisa, entrelaçando-se em meio a objeto-sujeito e pesquisa-pesquisador.

Este se desenvolverá a partir dos registros das experiências com a escola, em um modelo descontínuo, quanto a cronologia, de diário de pesquisa. O fora do texto (Lourau, 1993) costurará as páginas desta dissertação, entrelaçando a escola e as experiências dos conceitos tratados, apresentando a vida pulsante que se desenvolve em estar com o outro, ou seja, na alteridade que é própria da escola e se manifesta de forma mais integral na escola pública.

O trabalho em questão, efeito de um exercício intelectual e corpóreo, tem como objeto de estudo as experiências com escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro da estudante, aluna, professora, pesquisadora e tantas outras facetas da autora deste texto, durante seu longo período de formação. No entanto, como sabemos, não é possível retratar a realidade como um todo, desta forma, somente apresentaremos perspectivas, corporizadas ou materializadas em meio a fragmentos de reminiscência que potencializaram a vida e prática docente no ensino de filosofia. Por isso, o que veremos aqui não é a manifestação de um conceito universal de escola ou ainda uma universalização e pragmatização do que pode ser compreendido como escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro, mas o registro de modo cartográfico de uma pesquisa-intervenção (Rocha; Aguiar, 2003; Aguiar; Rocha, 2007) que possui como plano de fundo a vida, na qual, a escola em questão é aquela que concentra as diferentes experiências com escolas dessa pesquisadora.

Desta forma, essa dissertação não se baseia na tradicional dialética da separação entre sujeito e objeto de pesquisa, mas se constitui no “entre”, onde objeto e sujeito se entrelaçam e ainda entrelaçados podemos ver a escola pública como campo e cenário da vida que se dá na experiência de alteridade, assim como, a vida de quem pesquisa e intervém no campo e nas práticas de um agir comunicativo com a escola. Para tanto, em meio aos registros das memórias e experiências estão sendo gravadas conversas e travadas correspondências por meio de cartas com amigos de escola, colegas professores, alunos e ex-aluno, estas conversas compõem o movimento da pesquisa e marcam a cartografia como modo que acompanha processos (Kastrup; Passos, 2010), que na pesquisa em questão acompanha os processos de nossas experiências com a escola pública.

Assim, como pensamos e podemos *pesquisar* na escola pública básica da Rede Estadual do Rio de Janeiro em meio aos atravessamentos do sucateamento e precarização da educação? Em que tempo é possível pesquisar com o esgarçamento das bordas da existência, diante da quantidade de alunos que são comportados em uma sala de aula ou com as condições de trabalho que (não) temos e a irrisória carga horária da disciplina de Filosofia? Essas são questões que nos perseguem, marcam e inquietam, mas que com o doloroso e incômodo processo de deslocamento, potência do perspectivismo, temos travado num fluxo temporal e contínuo de desconstrução de nós e nossas práticas, através de uma aposta ético-estético-política que se desenvolve por meio de gestos que se configuram numa amizade. Esta só é possível na invenção de práticas que emergem do encontro com o outro e se dão a ver nesse modo inventivo de pesquisa que consiste nos registros não-formais em diários, com poesia, literatura e filosofia, mas também, por meio, da própria amizade que constitui uma produção de subjetividade, e é a potência do encontro.

Das integrações.

Querida Elaine,

*Então, como se ouvisse a chegada do sol,
a moça escolheu uma linha clara.
E foi passando-a devagar entre os fios,
delicado traço de luz,
que a manhã repetiu na linha do horizonte.
A moça tecelã – Marina Colasanti*

Como a moça tecelã, tecia a vida ao tear, tecemos as nossas vidas e práticas nessas cartas, ao mesmo tempo que para mim, costuro a tessitura das minhas práticas à pesquisa. Conversar é tecer. E aqui tecemos nessa conversa que agora travamos por meio dessas palavras.

Ia começar me desculpando pela demora em responder-lhe, mas como para tudo há um tempo, para mim também há de haver um tempo, mesmo que o tempo dos outros não comporte e suporte à espera da demora ou a velocidade do instantâneo, acontecimento raro e surpreendente (risos), quando se trata de mim. De qualquer forma, esse é meu tempo, essa é minha hora de viver e aqui quero viver esta carta. “A hora de viver, meu amor, estava sendo

tão já que eu encostava a boca na matéria da vida. A hora de viver é um ininterrupto lento rangido de portas que se abrem continuamente de par em par.”⁶ Não quero falar de culpa ou de falta de tempo ou mesmo de todos os atravessamentos que fizeram escrever somente neste momento, quero falar e tecer contigo, aquilo que me sinalizou (de maneira simples e profunda) na sua carta: a vida.

Não há nada mais potente do que a vida. Mesmo quando não há horizontes para descansar os olhos e encher os pulmões de ar, há algo que de forma latente exerce em nós um olhar para além, para dentro e para fora, para cima e para baixo, em mim e nos acontecimentos, em você (ainda mais propriamente neste momento) e em todos os outros. A vida que por meio de nossa amizade compartilhamos é repleta dos efeitos e acontecimentos políticos, filosóficos, escolares e educacionais, e é interessante como nesse atual contexto estamos mais uma vez interpenetradas por eles.

Tenho pensado muito em como a vida interpenetrada revela a ilusão da neutralidade de tudo que a compõe. Quando paramos para analisar como o plano de imanência é invariavelmente constituído na costura, nos atravessamentos desse feito manual, prático e artesanal que é a vida. Concordo com você. De fato, a vida é um forte componente nessa experiência com a escola, com o meu professorar e filosofar, ao mesmo tempo, que é ela que nos atravessa e interpenetra. Viver, em certa medida é não saber e como bem citou você referindo-se ao velho Sócrates é “saber que não sabe” permitindo-se experienciar esse lugar tão temido por estes que “somos e não somos” tão heraclítico e próprio dos filósofos e professores.

Eu ainda não sei, aliás, se soubesse não estaria vivendo, mas construindo uma teoria sobre a vida. E viver não trata-se do “sobre” mas do “com”, do “entre”, do “meio”. Por isso, volto a lhe dizer que contigo, com essa escrita e com essa conversa escrevo e pesquiso. Componho texto, dissertação, aulas, filosofia e, por que não, vida. A minha vida, sua vida e vida de tantos outros tão especialmente compostas em meio as subjetividades e inteiramente interpenetrada pelas práticas, amizades e políticas.

Por enquanto, minha querida, fico por aqui, e aguardo novas provocações suas para continuarmos a tecer.

Beijo.

Adriana

⁶ Lispector, 2009.

2 ESCREVER: CARTAS UM DISPOSITIVO PARA A ANÁLISE DAS SUBJETIVIDADES

2.1 Cartas

De onde minhas reminiscências me apontam.

Querida Elaine,

Há muito tempo já pensava em lhe escrever, aliás nossa amizade também foi germinada entre cartas – que deixamos pela vida, seguindo em nossa angustiante e imensa solidão de nós mesmas - bem queria entender melhor como chegamos até aqui ou talvez apenas desejasse sua companhia nessa interlocução da vida. Como nos tornamos filósofas? O que nos fez professoras de filosofia? Nos tornamos algumas coisas? Escolhemos?

Eu não sei. É... não, não sei nada, e sinto em cada questionamento que sei menos. Poucas coisas são tão angustiantes como o “não saber”, assumir este lugar em nosso ‘campo’, ‘tempo’, ‘vida’ e ‘filosofar’ é colocar-se fora, a baixo, nas castas (que muitos fingem não existir) mais baixas, como se fosse possível haver algo assim. Loucura. Não saber é loucura sufocante para essa vida, formação, educação, filosofia, sistema e ensino. E, minha querida, eu não sei. Tenho percebido que cada dia sei menos, e mesmo sem que tenha perdido memórias como poeira estelar, sinto como se o conhecimento e possibilidade de problematizar me deixasse. Ou sou eu quem tem a deixado? ... Não sei. E, ainda, no fio do sentir, intuo que já ocupo esse lugar (do não sei) há muito tempo. Não saber dói, tortura, mas não tem me calado, embora eu tenha sido sugada pelo silêncio e respondido com ausência mesmo naquilo que me compete gritar e manifestar...

Nessa loucura e silêncio que grita, percebi – não sabendo – que nossa amizade atravessa, como pano e linha, o plano de imanência do “professorar”, “filosofar” e “alunar” em minha vida, de certa forma, através de todos esses anos, fui aluna, professora e filósofa junto contigo. Você viu a filósofa em mim, antes de mim mesma, sem que eu soubesse – mais um não sei – me apresentou a mim mesma como alguém que era desconhecida a mim mesma – minha querida, nunca lhe agradei por isso, muito obrigada! – E nesse mesmo

tecer, me tornei professora de filosofia junto contigo. E por isso, quase cotidianamente me faço duas perguntas: 1) O que me faz permanecer? 2) O que fez você desistir?

Penso com muita frequência em desistir, mas um certo gosto, um certo “o que fazer com que tenho diante de meus olhos, diante de meu corpo e no meu corpo, atravessado”, me mantém professorando, filosofando, pesquisando, mestrando, nesse caótico Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, nessa controversa Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Quando, alguns alunos, colocaram fogo em uma sala de aula ano passado, enquanto eu estava como regente, antes que tivesse qualquer reação lembrei de você e pensei: “Caraca, Elaine iria surtar!”, ao mesmo tempo como imagem quase poética, mas filosófica, me veio o fogo de Heráclito acompanhado de seu “tudo flui”. Tomada pelo cheiro da fumaça voltei a realidade da sala de aula, e alguém em mim gritava: “preciso dar corpo a esse acontecimento, não posso me conformar e consumir como esse fogo, tudo flui”. Claro, que meu desejo quase visceral era de ter um lança chamas, uma ironia naquele contexto. Acho que a vida é assim, irônica. Sinto sua falta. Falta da sua amizade de professora de filosofia nesse emaranhando. Tenho me sentido como a Menina Tecelã da Marina Colassanti, tantos fios sendo puxados, tanta vida de paixões tristes, tanta angustia, agonia e solidão. Sinto falta de saber que está só comigo. Sinto falta dessa amizade, que atravessa e interpenetra as costuras sociais como uma aposta política que potencializa a vida, e aqui, a nossa vida como professora de filosofia.

O podes me ajudar com isso? Pode me acompanhar nessa solitária pesquisa do professorar e filosofar nessas deprimidas escolas estaduais do Rio de Janeiro? Pode me ajudar a ver essa opção diária de que se dá no meu corpo, como viu em mim a filosofia – filósofa - que eu não conhecia?

Espero ansiosa por seu retorno e companhia.

Sem mais,

Adriana.

Escrever, de certa forma, é algo que nos enlaça, nos envolve, nos lança, nos coloca, mas que principalmente nos atravessa e nos desloca. Escrever, ainda que pareça algo natural e firmemente consolidado, se realiza ironicamente, na contramão dessa compreensão linear, pois escrever nos desloca, nos coloca, ainda que em um campo de imanência, na fluidez da vida. Portanto, se escrever é deslocar, podemos compreender esse movimento como ação sobre ação, pois se dá no encontro com outro, no sair de nós mesmos, em meio à muitas resistências e tensões.

Querida Adriana,

É um fato que não nos temos comunicado há um bom tempo, talvez seja por nossa dificuldade em encontrarmos um tempo para respirar, afinal estudar, trabalhar e ter uma vida social é difícil, agora posso entender o porquê sempre cronometrava seus tempos e o quão importante isto é, para que possamos aproveitá-lo e encaixar todos os nossos afazeres em um quadro de 24 horas.

Recordo-me também que estávamos em uma breve conversa e, de certa forma, intuímos tudo que nos ocorre agora, esse grande Caos político. Espero que esta fase passe rapidamente e que cada classe brasileira seja beneficiada de alguma forma.

Adriana, quero que saiba que o seu convite está mais que aceito e, que junto a ti, sigo nesta grande jornada que fará parte de sua dissertação. Obrigado pelo convite e, dentre todos os seus alunos (e ex-alunos) me escolher para fazer parte de sua pesquisa.

Pois bem, no início do ano em que estudei contigo pela primeira vez, de fato a estranhei e não me agradava nem um pouco a sua pessoa (o que outrora via como jeito pessoal, hoje interpreto como método didático), pois você era uma professora séria e estava focada tão somente em ensinar a filosofia. Posso me lembrar que até o ano em que te conheci não havia lido um livro completo, pois a leitura não me agradava e eu tinha uma grande paixão pelos números. Neste mesmo ano, você solicitou que a minha turma te entregasse um fichamento de uma obra do Jostein Gaarder, denominada “Através do espelho”, na qual li e me encantei.

Antes deste pedido, você sempre solicitava que nós lêssemos e fichássemos os textos que faziam parte da introdução da filosofia e, com o passar do tempo, percebi que quando comecei a ler os textos eu tinha um rendimento maior nas aulas e compreendia os assuntos com mais facilidade. A cada explicação eu ficava encantado com a sua sabedoria, a cada exemplo dado, a cada explicação, por dominar diversos temas, você conseguiu me mostrar que a leitura é fundamental e produz um grande conhecimento no ser humano.

O tempo se passou e como você já mencionou, nos desconstruímos e fomos ao encontro um do outro, e com o passar do tempo da professora “desagradável” se tornou a incrível e impressionante, a exemplar, uma das inspirações que tive em minha vida estudantil para escolher meu futuro laboral.

A experiência do filosofar foi e continua sendo incrível, pois é através dela que nos conhecemos, melhor dizendo, que tentamos nos conhecer, que tentamos explicar os acontecimentos que nos cercam e a origem de tudo. As aulas de filosofia me fizeram indagar coisas que nunca havia me questionado antes, me proporcionou a inquietude e isso gerou um

desejo absurdo de ler, de buscar e de conhecer. Recordo-me que, ao ler o livro “Através do Espelho”, te comuniquei que fiquei encantado e que gostaria de ler alguma outra obra dele e foi então que você me indicou “O Mundo de Sofia”, que particularmente se tornou o meu livro preferido. Este livro se tornou uma bíblia para mim e o engraçado é que a cada leitura que fiz dele tive novas informações, passei por novos caminhos, enxerguei novos ângulos de um mesmo local, assim como a litografia em você apresentou à turma de segundo ano, Relatividade, do artista holandês Escher.

A partir do engajamento na leitura, proporcionado também pela filosofia, pude conhecer novas palavras e, assim, ampliar um pouco mais meus léxicos para uma escrita melhor. Lembro-me que tinha prazer em ler o dicionário e chegar com uma nova palavra, pois caso me fosse solicitado, diria uma palavra nova, assim como um colega de turma, que sempre chegava com uma nova palavra, para te impressionar e você dizia duas à ele e, isso, de certa forma, nos instigava a ler.

Bem, a escrita, um pouco mais lapidada após a apresentação ao mundo da Filosofia foi muito importante em minha vida, pois ao chegar no terceiro do ensino médio me apaixonei pela escrita, pela linguagem e, por isso, escolhi cursar letras e tinha um desejo de que fosse na UERJ, pois tal universidade tem um ensino voltado para o magistério e sempre desejei ser professor e a partir deste momento decidi ser professor de língua portuguesa. A experiência de cursar um ensino superior é impressionante e encantadora, bem diferente do que eu imaginava, bem que você tinha dito que seria diferente de todas as experiências antes vivenciadas. É ter um contato com pessoas de toda parte do mundo, é ter contato com leituras importantes e ricas, é ter contatos com figuras que escreveram obras fundamentais para a língua, e foi lá onde tive uma nova paixão, o espanhol. Após conhecer esta língua me encantei a cada aula e a partir deste momento surgiu a dúvida, que matéria lecionar: Português ou espanhol, eis a questão? Após alguns estágios, percebi que o fato não é ser professor de uma ou de outra disciplina e sim o fato de ser professor. O professorado é encantador, pois é a partir dele que podemos transmitir o conhecimento e a cultura à muitas pessoas, podemos despertar paixões pelas leituras e pelo escrever, podemos auxiliar muitas pessoas e fazer com que elas sintam prazer em ficar no ambiente escolar.

Pensei que ao sair do ensino médio, estaria deixando a filosofia, mas ainda no primeiro período da faculdade de letras tive que dissertar sobre Verdade (tive como texto básico a bíblia e o mito da caverna – De Platão), amor (os textos básicos foram o Banquete- de Platão e Interpretação de sonhos- de Freud) e política (O príncipe- de Maquiavel e o Manifesto

Comunista- de Marx), além de ter que estudar os filósofos que contribuíram para que conceitos da linguagem fossem costurados, como Bakhtin.

Ademais de ser surpreendido por lecionar, tive também um sentimento de tristeza ao perceber que na realidade são poucos os alunos que se permitem ir além, sair de sua zona de conforto, pois a grande maioria prefere não estudar, faltar as aulas, “atrapalhar” a aula a estudar. Mas tenho convicção, que temos (todos os profissionais da área da educação e os futuros professores) em nossas mãos o poder de conseguir conquistar os alunos e atraí-los, fazendo com que eles sintam prazer na sala de aula, em conhecer, em construir e desconstruir ideias. Quero que saiba que quando for professor, ensinarei a partir de textos, analisando discursos e tais discursos serão os filosóficos, levarei à sala de aula textos que compõem a Filosofia e, ao interpretar, instigarei a indagação de cada aluno e, assim, os tirarei da zona de conforto e tentarei fazer com que eles mesmos consigam adquirir as suas respostas, assim como você fazia comigo, utilizando um método socrático, a Maiêutica. “Minha arte tem o mesmo poder maiêutica do que as parteiras. A diferença é que ela oferece aos homens e não às mulheres e que as almas é que monitora o seu trabalho de parto, e não o corpo” (Sócrates)

Agradeço-lhe por me escrever e me despeço agradecendo por cada ensinamento em que me passou, por ter me enviado esta carta e na alegria de ter me comunicado com você.

Fernando.

Escrever, nos coloca num entre – nós e o outro – por isso, de certa forma podemos compreender esse deslocamento como um *estrangeirar-se* de nós mesmos, isto significa dizer que ao mesmo tempo que somos e não somos – o que em certa instância remonta as formulações heraclíticas do devir – mas que também pode ser intensamente marcada pela experiência da alteridade que temos quando nos tornarmos estrangeiros. Tornar-se estrangeiro, significa abrir-se a um outro, perdendo-se e encontrando-se. Assim a experiência da escrita assemelha-se a experiência do *estrangeirar-se*, como podemos analisar nas palavras de Foulcault:

Para chegar a descobrir o prazer possível da escrita, foi preciso que estivesse no exterior. Estava então na Suécia, obrigado a falar o sueco, que conheço muito mal, ou inglês, que pratico com dificuldade. Meu pouco conhecimento dessas línguas me impediu durante semanas, meses e mesmo anos de dizer realmente o que queria. Via

as palavras que queria dizer se travestirem, simplificarem-se tornarem-se como que marionetes irrisórias à minha frente no momento que as pronunciava.

Nessa impossibilidade em que me encontrei de utilizar minha própria língua, percebi em primeiro lugar que ela tinha uma espessura, uma consistência, que não era simplesmente como o ar que se respira, uma transparência absolutamente insensível; depois, que ela tinha suas leis próprias, seus corredores, seus atalhos, suas linhas, suas escarpas, suas costas, suas asperezas, em suma, que ela tinha uma fisionomia e formava uma paisagem onde a gente podia passear e descobrir, no desvio das palavras, ao redor das frases, bruscamente, pontos de vista que não apareciam anteriormente. Naquela Suécia, onde eu devia falar uma língua que me era estrangeira, compreendi que podia habitar minha língua, com sua fisionomia subitamente particular, como sendo o lugar mais secreto, porém mais seguro, de minha residência nesse lugar sem lugar que é o país estrangeiro onde nos encontramos. No final, a única pátria real, o único chão sobre o qual se pode andar, a única casa onde podemos nos deter e nos abrigar é a língua, aquela que aprendemos desde a infância. Tratou-se para mim, então de reanimar essa língua, de construir para mim uma espécie de casinha de linguagem da qual eu seria o dono e conheceria cada cantinho. Acho que foi isso que me deu vontade de escrever. (Foucault, 2016, p 38 e 39.)

Assim, como Foucault relata na citação a cima, porém sob outras condições e tempo – embora o atravessamento experiencial seja semelhante – nos sentimos estrangeiros, em uma terra distante e com uma língua diferente. Pois, nos colocamos sob a tarefa de escrever uma dissertação de mestrado em educação composta com conceitos filosóficos e análise da experiência do ensino de filosofia na escola básica da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

Assim, práticas produzidas em meio a amizade, que emerge do encontro e que tecemos no chão da escola, tal qual as exercitadas no encontro em sala de aula. Estas se configuram como uma aposta afetiva que vai além do medo de encontrar-se com o outro num movimento de construção e desconstrução do saber. Numa produção de conhecimento que é coletiva e que se dá a ver pela própria experiência do professorar que se compõem em pequenos gestos que fazem emergir um filosofar que ecoa em diferentes vozes, assim se deram e dão os movimentos do nosso professorar e filosofar, como aqueles que Fernando cita em sua carta.

Por isso, embora tenhamos nos empolgado de pronto e estivéssemos com a mente pululando de ideias, linhas e palavras, acabamos por nos encontrar silenciados ao não conseguir compor em palavras - mediante o urro do tempo da academia - um discurso estrangeiro ao chão da escola básica e ao ambiente natal da filosofia, um discurso que mantivesse uma estética e desse a ver a vida que pulsa no professorar e filosofar. Foi em meio ao silêncio ensurdecador e ao cárcere do tempo, que a experiência do perspectivismo potencializada pelas linhas de fuga da literatura, que nos encontramos com Mia Couto e fomos atravessados pelo romance *Mulheres de Cinzas*.

No livro em questão, Mia Couto, apresenta uma estética na qual se configura uma produção de subjetividade em meio a encontros e atravessamentos. Esses se dão a ver pela interpolação de cartas de um militar português ao seu superior, que configuram capítulos alternados aos relatos de uma jovem mulher negra africana (Imani) que marca a dança estética do texto.

Assim, em meio a tensão do silêncio e do tempo, a experiência do estranheirar-se e o encontro com *Mulheres de Cinzas*, apostamos numa escrita de nós marcada pela experiência nativa e visceral da escrita de cartas ao mesmo tempo que encontramos e roubamos a ideia estética da interpolação de cartas do romance de Mia Couto. Produzimos em meio a esses atravessamentos uma aposta de estética existencial que é marcada por um certo modo de produção de subjetividade que desse a ver a vida com suas potências em meio aos encontros que se dão na escola com o ensino de filosofia.

As cartas escritas nessa dissertação são efeito de registros do diário de pesquisa, “As cadernetas de notas que, nelas mesmas, constituem exercícios de escrita pessoal, podem servir de matéria-prima para textos que são enviados a outros. Em troca, a missiva, texto por definição destinado a outros, também permite o exercício pessoal”⁷. Por isso, constituem um dispositivo de análise ao mesmo tempo que constituem um modo de subjetivação que dão visibilidade as linhas de fugas que constituem a aposta em certo perspectivismo.

É que, como lembra Sêneca, ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que, ao dizer alguma coisa, se ouve o que se diz. A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe. (Foucault, 2004, p.153)

Querida Adriana,

é muito bom retomarmos as correspondências, e como as correspondências de amigas falar sobre o essencial: a vida. Começo esta carta respondendo a uma pergunta que você faz no final da tua: posso te ajudar com esta tarefa de pensar o professorar e o filosofar? Bem, já não pratico mais estas atividades e não sei se posso te ajudar nisto. Mas posso com esta carta dialogar com esta e as outras inquietações que apareceram ao longo de tua carta. Como disse no início, acho que esta correspondência trata da vida, e nela aparecem os caminhos que seguimos, as decisões que fazemos, a névoa que embaralha ou entorpece nossa visão sobre estes mesmos caminhos. De uns tempos pra cá prefiro me colocar como alguém

⁷ FOUCAULT, 2004, p 153.

que já tentou professorar, alguém que tentou filosofar. Porque eu tentei mesmo como profissão. Mas não pude seguir adiante. Durante muito tempo creditei essa desistência a uma fraqueza minha, daquelas que veem a sala pegando fogo (literalmente) e não sabe para onde correr - porque esse seria o pensamento que me ocorreria em primeiro lugar numa situação dessas. Depois de todo esse tempo longe da sala de aula eu parei de me enxergar como fraca, me via como incompetente para aquilo. E só depois pude ver como um caminho desconhecido que eu resolvi seguir, arriscar, e que não me levou aonde eu esperava que me levasse. Mas onde eu esperava chegar por esse caminho? talvez você se pergunte, bem, agora estou percorrendo outras trilhas para encontrar a mesma resposta, mas posso adiantar que já esbarrei em algumas placas de indicação por aí.

É engraçado isso de não saber. Mas desejamos saber, e a busca por isso torna-se mesmo angustiante. Ah, Sócrates, velho de guerra, que nos ronda até hoje com essa angústia! Também não sei. Atualmente, ando cheio de incertezas a respeito de tudo, a respeito do futuro e principalmente das pessoas. Mas é isso que dá beleza ao mundo, não? Olhando retrospectivamente para nossa amizade, nesses caminhos que percorremos e parecem iguais percebemos que não os são. Você diz que eu vi a filósofa em você antes de você se reconhecer como tal e agora me envia uma carta com essas questões, acho que eu não estava errada mesmo. Bom, eu também não me reconhecia como filósofa, mas ainda hoje não reconheço porque de fato não sou. No entanto, sinto hoje que não foi uma decisão ruim ter escolhido a filosofia num dado momento da minha vida, hoje vejo como um caminho necessário para a trilha que tento seguir de uns tempos pra cá. Não vejo esse período, de filosofar e professorar, como desperdício, mas como aprendizado, um aprendizado que talvez eu tenha levado mais tempo do que muitas pessoas para ter, mas muito necessário individualmente.

De que maneira eu poderia a te ajudar a responder o que te faz permanecer professorando e filosofando nesse "caótico Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro", como vc mesma disse? Aí, minha amiga, sou eu quem te diz: não sei. Digo "não sei" não por duvidar de tua capacidade (lógico que não!), mas porque é você que pode responder a isso, pelas tuas escolhas, pelos teus desejos, teus afetos, teu corpo, por tudo que faz de você ser você. Mas continuemos com essa correspondência porque quero saber (se é possível, rs) o que teu corpo diz.

Um beijo,

Elaine.

Escrever cartas é encontrar-se com o outro, deixando se levar e levando-se com as palavras que se movimentam na construção da escrita. Dessa maneira, nos fazemos presentes, ainda que estejamos distantes no tempo e no espaço, falamos de um “lugar sem lugar” (Foucault, 2016), nos colocamos, nos atravessamos e nos deixamos atravessar. A escrita de cartas é sempre uma oportunidade, uma possibilidade e uma potencialidade de analisar e viver no encontro a pulsante força do acontecimento.

(- Adriana, sua maluca, li sua carta ontem!

- Pera aí, menina, não fala nada não. Deixa eu registrar ou gravar.)

- Li sua carta, você é fogo, me fez chorar. Me afetou, tá? Fiquei lá chorando (...), e meu marido quase chorando também, por que eu tava lá chorando, né?. A carta era sobre mim. E com tudo que estamos vivendo... fiquei mal. Mas foi bom.

- A carta não era sobre você. (rs)

- Então, é isso. É... tudo isso. Esse nós. Essa vida. Essa escola. Esse controle.

(Das gravações: o encontro na correspondência)

Do escrever como dispositivo e brecha.

Querida,

“Vocês podem ter armas mas eu tenho todo esse chão onde escrevo o nome dos falecidos. Cuidado comigo...”

(Mia Couto – Mulheres de Cinzas, p46)

Sua resposta me fez rir, pela autenticidade e clareza e sofrer contigo, por estar sofrendo silenciada e magoada pelas amarras dispositivadas do nosso sistema. Porém permita-me problematizar contigo.

Muito embora, por vezes – e reconheço que essas são muito mais frequentes do que deveriam ser – nos sentimos amordaçadas e silenciadas, dominadas e subjugadas, mesmo que a questão aqui não seja essa, a natureza que temos como mulheres e negras, nos faz experienciar esse domínio de formas diversas. Na escola e na vida vivemos circunstâncias similares. A ilusão de algo diferente da realidade é um dispositivo feroz e eficaz de dominação dos corpos e das almas, mesmo as mais potentes. Por isso, digo-lhe o que penso. Encaremos a realidade. E nesse campo de existência real, na imanência daquilo que somos, sejamos o que podemos ser no máximo de nossas potências. Inventemos. Vivamos. Experienciemos.

Lembra do que lhe disse? Tudo que temos é a potência do que podemos ser, quando não nos colocamos no lugar dos fortes não somos, mas quando assumimos aquilo que somos e no campo do possível, trabalhamos com o máximo de potência que temos: a alegria. A alegria é a potência da vida.

Também eu, com frequência, preciso ser lembrada disso. Os atravessamentos e acontecimentos da vida muitas vezes me distanciam dessa potência. No entanto, é o campo de imanência que temos, e a possibilidade que aposto, vivo, escrevo, professoro, pesquiso e filosofo se costura num perspectivismo vital. Num salto na própria realidade que amordaça e dociliza, em busca da possibilidade de brechas e linhas de fugas que potencialize a vida.

Na escola, no professorar que vivemos essa tem sido minha prática e aposta. No encontro que temos, na malha comum do cotidiano busco no professorar uma prática inventiva que possibilite gritar para além das amordaças do sistema, para além da docilização que muitas vezes precisa continuar aparente para que nela possamos resistir e viver com a alegria.

A alegria é a potência da vida. É essa potência que faz dançar os corpos que ouvem músicas que tocam no silêncio da angustia. A crise existencial que relata reside no campo de imanência, e embora, você ainda não tenha percebido, suas práticas diferem do seu abatimento, há alegria no seu professorar para além “dos informes administrativos” que encarceram e sugam a força da vida.

Por isso, lhe digo, embora professorar nas condições que temos, tenha seus tons circenses, ainda há vida e potência em nós para sermos além daquilo que querem que sejamos.

Me despeço, na alegria de ter lido sua carta e com a coragem de me dar a novos atravessamentos, pois não importam as armas e artifícios, temos a potência do escrever que se reinventa na produção de subjetividade do encontro.

Sem mais.

Adriana.

A correspondência marca um encontro, no qual, a distância e o tempo são desfeitos, assim como, as estruturas formais e cômodas que a realidade da escola naturaliza. Por isso, o escrever (cartas) provoca uma desnaturalização dos aspectos e sujeitos que compõem esse campo de pesquisa.

Escrever é, portanto, “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso o que significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança

sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. A carta prepara de certa forma um face a face. (Foucault, 2004, p.156.)

Ao escrever, nos deixamos abertos a possibilidade do encontro, a potência do atravessamento e nos lançamos em um perspectivismo vital. Não há nada mais potente que a vida, e esta se dá e se realiza no esvaziar-se e encher-se do que próprio da experiência de alteridade, tão fortemente vivida na escola, essa mesma que experienciamos ao produzirmos, em meio as nossas práticas, modos de subjetividade que constituem nossos corpos.

Querida Adriana,

ao ler tua carta e ver que você se concentrou na "vida" me fez pensar e repensar várias vezes sobre isso. Não sobre um único aspecto, mas também de maneira ampla, tentando compreender a grandiosidade que é essa experiência de viver. E pensando sobre isso me veio outra palavra à mente: cuidado. A atenção e a responsabilidade que temos com o outro nas nossas relações, o afeto que partilhamos e dedicamos a esse(s) outro(s) que está no nosso cuidado com ele. Pensando bem, talvez seja sim somente um aspecto da vida, mas penso também que considerando as muitas vidas que habitam neste mundo a coisa acaba se tornando grande. Mas, falemos daqui, das nossas responsabilidades cotidianas, dos cuidados que se manifestam na rotina das relações.

Para mim é sempre necessário compreender em que momento tuas cartas chegaram, e em que momento eu comecei a respondê-las. Esta segunda chegou num momento em que a alegria se firmava por aqui, e mesmo a alegria precisava ser "digerida" e levou tempo para eu me acostuma com ela, mas foi essa alegria que me fez ler a tua carta assim, com afeto e cuidado e em como estes elementos estão presentes em nossas vidas em todos os aspectos das coisas que fazemos. O tempo foi passando e eu, sem finalizar a carta - desculpe! -, não te enviei a resposta. E nos últimos dias, quando a retomei, a alegria que me motivava foi sufocada por acontecimentos tão distantes e ao mesmo tempo tão próximos que me atingiram de uma maneira brutal, porque revivi, durante alguns momentos, coisas que acreditava ter superado, coisas que me acompanharam durante toda a vida e só hoje compreendo porque sempre me incomodaram. Fiquei com medo de sair de casa. Lembrei do que me afastou da sala de aula. E tentei suprimir minha tristeza e revolta.

Bem, fiz este preâmbulo todo não [apenas] para justificar minha demora em te responder, mas para tentar mostrar que o que já vinha pensando se conecta tanto com a alegria quanto

com a dor. (Só peço que me desculpe se o tom desta segunda carta for um tanto pessimista, ainda estou me recuperando das notícias dos últimos dias). Voltando ao cuidado, acho que isso muito tem a ver com o momento em que estou vivendo e com a intenção das tuas cartas.

Acho que não se pode pensar maternidade ou educação sem isso, a atenção ao outro e a responsabilidade que temos nesses papéis são fundamentais, acredito que seja a razão desses processos. Mas, o cuidado não é algo que limite o outro, ao contrário, a beleza de educar e de se relacionar com o outro está na imprevisibilidade (na verdade, acho que só enxergo beleza quando penso de modo positivo sobre as ações e decisões do meu interlocutor).

Não quero dizer com isso que temos responsabilidade pelas ações alheias, mas sim com aquilo que fazemos nessa relação. Acho que o cuidado tem a ver com dar e ensinar o que há de melhor em nós, mas depois disso já não decidimos para onde ir e o que fazer. Também não quero com isso reiterar aqueles clichês que romantizam tanto a maternidade quanto o magistério de que é somente uma espécie de "amor" é o que nos motiva a optar pela educação como profissão ou como projeto de vida.

Bem, acho que não escrevi tudo o que desejava nem do modo como desejava, mas gostaria de terminar esta carta com a frase de uma escritora italiana que descobri recentemente, Natalia Ginzburg, que diz que "o segredo da educação é adivinhar os tempos"[1]. Acho que é por aí, tentamos acertar, entender, ajudar, aprender... mas é sempre tentativa, e, em geral, a partir daquilo que acreditamos ser o melhor.

É isso.

*Um abraço,
Elaine.*

1- in: "Pequenas Virtudes", p. 123-138. Cosac e Naify, SP, 2015.

2.2 Invenção das Subjetividades

A noção de invenção pode ser compreendida de diferentes formas, pois o termo foi utilizado de maneiras distintas ao longo da história. No entanto, neste contexto devemos nos ater a etimologia da palavra. Invenção vem do latim "invenire" e é aglutinação de dois termos diferentes "in" que significa radicalmente "em" e "venire" que também radicalmente significa "vir", o que

etimologicamente dos dá "em vir", ou seja, em condição de vir, de ocorrer. Diferentemente do que poderia se pensar, já em sua etimologia, a palavra invenção não significa criar ou produzir, mas vir a ser algo, e se esta condição de vir a ser, possivelmente vem da associação, experiência ou afecção dos sujeitos que em sua capacidade as relacionam e sintetizam, inventando, ou seja, trazendo a tona algo diferente daquilo que já era dado.

Desta forma, quando pensamos em invenção das subjetividades, não estamos falando de uma criação a partir do nada "ex-nihilo"⁸, todavia, nem em criação estamos pensando, já que o ato de criar, traz consigo a ideia de que do nada é possível trazer ou fazer algo, mas a questão que aqui nos referimos é que a invenção não é de lugar algum, e sim se aflora em meio aos atravessamentos e afecções que os sujeitos experienciam cotidianamente. A invenção das subjetividades é a corporeidade que emerge do emaranhado de linhas que tocam e afetam, que deslocam e transformam a realidade substancial e material das relações subjetivas.

Da mesma forma que o termo invenção não está colocado gratuitamente ou de maneira genérica, a noção de subjetividade também possui peculiaridades quanto a sua compreensão. Esta "não está referida às concepções de identidade, de estrutura psíquica ou de personalidade, ou seja, não se trata de uma palavra mais atual para dizer a mesma coisa"⁹. Subjetividade diz respeito a junção de conceitos classicamente antagônicos ou polarizados pela sombra do dualismo platônico, quer pensemos na Alegoria da Caverna ou na Teoria das Ideias¹⁰, nas quais se apresenta a consolidação daquilo é certo, verdadeiro ou bom em um polo específico, fazendo com que o outro polo seja apenas uma etapa para se atingir a determinada meta ou configure a falta de algo, quer seja a razão ou a verdade, que impõe a este tal polo e aqueles que o ocupam, enquanto espaço, como carentes ou ignorantes, seja da verdade, razão ou do valor que é atribuído ao polo.

Em sua carta, Elaine, fala da imprevisibilidade que reside na relação com outro, aqui não chamamos de relação, mas de encontro. Ainda assim, persiste a ideia de uma certa imprevisibilidade que ao encontrarmos com o outro assumimos. Essa de certa forma, constitui um processo de desconstrução que é temporal, pois se dá em meio ao fluxo de acontecimentos que é potência do perspectivismo. Num processo de tentativas, ao assumirmos o lugar do não saber e nos abirmos ao encontro com o outro, nos lançamos no processo de adivinhação dos tempos – principalmente por tempo ser um dos componentes mais escassos na escola - e por isso, aludimos uma outra referência à carta de Elaine, na qual, ela cita Natália *Ginzburg e diz: "o segredo da*

⁸ Expressão latina que faz referência a criação a partir do nada.

⁹ Machado, 1999, p.1.

¹⁰ Platão, A República.

*educação é adivinhar os tempos*¹¹. Encontrar-se com o outro, tal qual nos encontramos com Fernando e tantos outros alunos no plano da escola em meio ao pesquisar, escrever, professorar e filosofar, é um exercício de adivinhação dos tempos, nossos e dos outros, de entrar pelo meio enquanto à uma porta entre aberta, de penetrar e interpenetrar na malha viva da vida, inventado oportunidades, quando não vislumbramos a possibilidade de filosofar e professorar numa realidade de bordas esgarçadas com ambientes precários, com a ausência do tempo que se esvai num instantes e a fragmentação da carga horária distribuídas em diferentes escola, mas com a potente vontade de resistir no professorar e filosofar.

Da experiência da alteridade.

Querido Fernando,

“— *A veces no es tan fácil distinguirlos — decía el Turco*
 —. *¿Cómo sabés que ése era un jodido?*
 — *Parala — decía yo*
 —. *¿Qué ténes con ese jodido? Era uno más.*
 — *¿Pero cómo sabés que era un jodido?*
 — *Lo miré bien, lo miré como vos me enseñaste.*
 — *No es tan fácil. No es tan fácil distinguirlos,*
a veces. Tenés que acercarte más.
Y si empezamos a equivocarnos
nos quedamos en la vía
 (GARDINI, 1983 “Perros em la noche”).

Há quanto tempo não nos vemos nem nos falamos, não é mesmo, querido?

Esses dias difíceis e escuros em que vivemos parecem intermináveis. Me recordo, que em nosso último e breve encontro, no ano passado, especulávamos o quão densa essa noite de caos político e sucateamento da educação poderia ficar. Bem, continuamos em processo, permeados por aquilo que somos e fazemos ser por meio de nossas práticas, embora sejamos sempre atravessados por acontecimentos que não dependem de nossas escolhas.

Como comecei esse texto “entrando”, deixe-me explicar a razão dessa escrita. Me recordo, que comentei brevemente em outros momentos contigo, que estou escrevendo cartas,

¹¹ Ginzburg, 2015, p. 128.

que compõem o corpo da minha dissertação, a amigos e pessoas queridas com as quais encontrei-me por meio da escola pública - que tanto defendo e vivo. Meus correspondentes são colegas de escola, professores, filósofos, alunos e ex-alunos. Alguns têm um pouco de tudo isso. Outros têm em certa medida uma combinação de alguns elementos.

Em tais cartas, costuro uma escrita da experiência com o outro, nas quais se fazem presentes um filosofar, um escrever, um professorar e um pesquisar. Assim, problematizo, provooco e questiono, convidando tais correspondentes a tecerem comigo e com nossas experiências um texto vivo, que traz à tona a potência do encontro e das práticas inventivas de um perspectivismo vital.

Então, o que você me diz? Aceita, meu convite?

Eu espero que sim, pois já entrei. E estou nesse processo contigo.

Embora, faça um tempo considerável, em minha memória ainda está clara a lembrança de nossa primeira aula, com nossas arrogâncias - quer como aluno e quer como professora – nossas expectativas e pressupostos, convencimentos e certezas. Tudo isso foi por água baixo, em meio aos conflitos e as acomodações que tivemos que fazer para ampliar nossa condição de suportabilidade daquilo que era nossa realidade: eu era sua professora de filosofia e você era meu aluno. E ambos não cabíamos nas definições e padrões já naturalizados dentro do universo de nossa escola pública.

*Tivemos que nos desconstruir. E nos abrir ao encontro do outro, um diferente, um inesperado e um acontecimento em nossas vidas. Foi assim que me recordo que saímos de nossas zonas de conforto, e ainda que mantivéssemos os protocolos que assumimos como *modus vivendi* de aluno modelo e professora exigente, sentíamos a vida que pulsava em nós atravessados pelas práticas do professorar, do filosofar, do pesquisar e de escrever. Essas práticas do professorar na escola pública me transformaram, me tiraram do lugar do conhecido e me lançaram no espaço angustiante e potente do não saber, do infinitezar¹²*

Escrevo tudo isso, pois embora saiba por experiência e consulte minhas memórias para analisar nosso encontro na escola e na vida, percebo que não sei sobre o desenvolvimento desses acontecimentos em você, gostaria que me contasse sua experiência desse encontro. Como as aulas, verdadeiros acontecimentos foram lhe impulsionando, irritando; como a vida foi lhe instigando se transformando em você.

¹² Transformar em infinitivo. Ao fazer o uso de verbos no infinitivo trabalho com abertura potente do verbo no infinitivo, não limitado a um modo verbal ou condição pré-determinada. Por isso, o substantivo “professora” é corriqueiramente utilizado nas caratas e na dissertação - com uma certa licença poética - como verbo no infinitivo “professorar”.

O que pode me dizer sobre a experiência do filosofar? E a questão da escrita? Acredito que esta tenha tomado papel importantíssimo na sua vida, diante de suas escolhas.

Também tenho me perguntado sobre sua decisão de cursar Letras na UERJ, como está sendo essa experiência? Como o aluno Fernando tomou gosto pelo professorar e resolveu se licenciar?

E a filosofia, entrou pelo meio e se encontra potente na sua vida?

Muitas vezes me abato pela vida como ela é, pela dureza da realidade da escola pública – algumas vezes quase sou engolida - no entanto, na maioria das vezes são alunos e professores, sujeitos da vida e da escola, que me recordam com seus olhos brilhantes que a alegria é a potência da vida, que na escola pulsa uma vida potente escrita com linhas invisíveis. São estas linhas, constituídas nos encontros que produzem alegria da vida que te convido dar a ver, nesse exercício do escrever e do professorar.

Coma alegria de ter te encontrado me despeço na espera de sua resposta.

Adriana de Paula

Infinitizar ou transformar em infinitivo constitui uma prática que ao fazer o uso de verbos no infinitivo nos permite trabalhar com a abertura potente do verbo no infinitivo, não limitado a um modo verbal ou condição pré-determinada. Por isso, o substantivo “professora” é corriqueiramente utilizado nas cartas e na dissertação - com uma certa licença poética - como verbo no infinitivo “professorar”. Essa entrada, marca um certo modo de produção de subjetividade que imputa na dissertação uma subjetivação implicada e interpenetrada, na força potente da vida que insurge do encontro. Infinitizar, também configura o movimento de abertura a adivinhação dos tempos que descrevemos anteriormente, remete as práticas no chão da escola, em meio a poeira e a marginalização da escola pública na Rede Estadual do Rio de Janeiro, que ao perspectivarmos tais condições de existência nos abrimos a possibilidade de sentir vibrar em nós a vida que pulsa na escola no atravessamento do pesquisar, escrever, professorar e filosofar.

A passagem, o caminho, o trajeto, ao que se desfaz ao percorrer e trilhar. Que se monta e remonta; os ruídos do ônibus, o sol a derreter o couro, o ânimo desgastado, tudo levo, tudo marca e me atravessa nesse caminho que se desfaz rumo à casa – esta que já não é mais a mesma que deixei. Afinal, por que continuar? Por que persistir e resistir no professorar? (Dos escritos a posteriori de experiências com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro – Entre Realidades)

Assim, devemos pensar que as teias da vida no macro universo, assim como os emaranhados da escola, são compostos por tensões adversas que potencializam a invenção das

subjetividades, que, por conseguinte, quanto maior são os poderes de captura e os tensionamentos que estas provocam, maior a potência das invenções. E as estas nos ateremos com mais cuidado, ao tecido formado em meio a tensão da escola que permite inventar subjetividades.

Além do mais, a fenomenologia procura recobrar a significação da experiência cotidiana para reencontrar em que o sujeito que sou é efetivamente fundador, em suas funções transcendentais, dessa experiência e dessas significações. Em compensação, a experiência em Nietzsche, Blanchot, Bataille tem por função arrancar o sujeito de si próprio, de fazer com que não seja ele próprio, de fazer com que não seja mais ele próprio ou se seja levado a seu aniquilamento ou à sua dissolução. É uma empreitada de dessubjetivação. (Foucault, 2010, p. 291)

Todos nós - sujeitos escolarizados - possuímos experiências de escolas, no entanto essas se distinguem e possivelmente divergem em duas perspectivas básicas: a experiência singular de cada sujeito e do plano da escola e suas próprias subjetividades; e a subjetividade de cada escola formada por diferentes sujeitos. Na escola tudo o que temos são práticas, não devemos pensar de forma dualista, conforme foi mencionado anteriormente, e estas práticas se configuram em um meio vital e político, por isso, podemos chamá-lo de biopolítico.

Como biopolítica devemos nos ater a definição de Foucault (2000), que pensa os mecanismos políticos de controle como uma forma viva, pois se dá por meio dos sujeitos e nos próprios sujeitos que constituem o ambiente em questão. A biopolítica tem em vista a regulação da população quanto ao comportamento coletivo, assim o poder biopolítico assegura a regulamentação do controle da população através da normatização.

Parece-me que um dos fenômenos fundamentais do século XIX foi, é o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico. (...) Na teoria clássica da soberania, vocês sabem que o direito de vida e de morte era um de seus atributos fundamentais. (...) Quando se vai um pouco mais além e, se vocês quiserem, até o paradoxo, isto quer dizer no fundo que, em relação ao poder, o súdito não é, de pleno direito, nem vivo, nem morto. Ele é, do ponto de vista da vida e da morte, neutro, e é simplesmente por causa do soberano que o súdito tem direito de estar vivo ou tem direito, eventualmente, de estar morto. (...) O efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar. Em última análise, o direito de matar é que detém efetivamente em si a própria essência desse direito de vida e de morte: é porque o soberano pode matar que ele exerce seu poder sobre a vida. é essencialmente um direito de espada. Não há, pois, simetria real nesse de vida e de morte. Não é o direito de fazer morrer ou de fazer viver. Não é tampouco o direito de deixar viver ou de fazer morrer. É o direito de fazer morrer ou de deixar viver. (Foucault, 1999b, p.285 - 287)

A biopolítica pode ser compreendida como um meio de controle global ou que se utiliza de mecanismos de controle como a estatística. Assim como, a vida dos súditos não interessa ao

Rei, já que ele simplesmente exerce o direito de fazer morrer ou de deixar viver (Foucault 1999^a; 1999^b), os índices estatísticos, números milimetricamente engendrados, encobrem as vidas e as subjetividades que se inventam em meio as tensões da escola.

Sem dúvidas, este é um plano de fundo comum às realidades das diferentes escolas, no entanto, naquilo que é comum e aqui podemos dizer macro se desenvolve particularmente e singularmente dispositivos de controle que constituem as práticas individuais e coletivas dos sujeitos nas mais distintas realidades escolares. É em nós, e por meio de cada um de nós, que os dispositivos se dão. Nossas práticas dão a ver a estes dispositivos, quer nos utilizemos deles ou quer sejamos utilizados por eles.

Desta forma, torna-se mais evidente, que estamos implicados nas tensões em meio à escola, somos engendrados e engendramos tais tensões. Não há para onde fugir ou de que fugir, somos nós os sujeitos que inseridos e atravessados nas práticas da escola inventamos subjetividades com marcas singulares neste dentro-fora que é a escola.

Essa problematização, também foi tecida nas conversas e correspondências que interpenetramos com Glauce, colega no professorar, ferida e amordaçada pelo estrangulamento de sua potência no esvaziamento que nos suscitou a discussão da docilização de seu professorar e do adoecimento de ânimo, exaurido de forças e da alegria que é a potência da vida, como vemos a seguir:

Adriana, eis o histórico da docilização.

Durante o processo seletivo para entrar na escola ouvi maravilhas a respeito do PPP, estrutura física, ambiente de trabalho e principalmente do perfil dos alunos.

Eram os melhores alunos (fala da equipe de entrevistadores), haviam passado por uma prova, portanto, ali eu encontraria um ambiente ideal de ensino aprendizagem tanto pregado na minha trajetória acadêmica.

Naquele tempo apenas nos era pago a GLP dos tempos referentes às aulas de integração, a única coisa que era garantida, já que há uma instabilidade quanto a gratificação em outras escolas "normais". Repetidamente nos disseram que o trabalho era intenso, o que pra mim era algo absolutamente normal, então fui selecionada e comecei na escola empolgada e cheia de projetos.

Logo no primeiro ano, consegui dois ônibus para realizar trabalhos de campo, tínhamos, por exemplo, oficinas com argila para confecção de relevo para demonstrar o que era curva de nível, as aulas eram mega elaboradas, pois existia material e equipamentos.

Em seguida consegui um contato com o jornal O Fluminense (durante o mestrado), que foi a escola fazer uma entrevista com os alunos e como os adoraram, conseguimos uma assinatura gratuita do jornal diariamente.

Mas a realidade foi aparecendo assim: os alunos tinham muitas dificuldades básicas, muitos estavam ali forçados pelos pais, éramos cobrados prioritariamente a entregar uma gama de relatórios semanais, mensais e anuais, o formato das aulas de integração eram bizarras (e pioraram), nas reuniões pedagógicas os professores não podiam mudar nada (mesmo comprovado a ineficiência prática de muitas propostas do PPP), os jornais não chegavam até os alunos, a verba para a escola diminuiu e com ela todos os meus projetos.

Nesse caos entra a avaliação externa e a "recompensa" em dinheiro, a extinção da GLP e entrada da GEOP, juntamente com o aumento da cobrança, a manutenção de poucos tempos de aula e meu desânimo.

Reivindiquei nas reuniões sobre a modificação do PPP, fui rotulada de "garota tpm", propus aulas de reforço nas tardes de quarta-feira e fui quase executada pela maioria dos professores (e alunos que queriam sair cedo).

Terminei o mestrado e entrei em crise existencial acadêmica, convivendo com o seguinte dilema: doutorado em geografia versus doutorado em educação. No entanto, na geografia não há linhas de pesquisa sobre meu tema, mas, é necessário que eu retorne a minha formação original para eu fazer concursos na minha área.

Finalmente quando optei por fazer doutorado em educação, entrei num grupo de pesquisa na UFF, mas não continuei, pois o horário mudou para o mesmo dia da reunião de quarta-feira, solicitei na escola alternar minha participação entre escola e pesquisa, alegando mil motivos, entre eles a minha melhoria enquanto profissional da educação.

Resultado de tudo é que continuo docilizada na escola, fora da vida acadêmica e infinitamente distante da luta pelo projeto de melhoria da qualidade da educação pública

Glauce.

As implicações da construção e reconstrução do sujeito e os modos da subjetividade na contemporaneidade atravessam a realidade da educação a partir da corporeidade e apropriação e desapropriação dos territórios que constituem as teias do exercício do poder. Este movimento demonstra uma singularidade que compõem aspectos da construção dos modos da subjetividade.

Assim, a potência dos sentidos que o discurso carrega se atualiza de formas distintas a partir do território que ele habita, ou seja, traz consigo a potência de distintas atualizações

enquanto dispositivo, no entanto, a corporeidade só é definida em meio aos sujeitos e territórios. Dessa maneira, discursos carregam em sua forma¹³ a potência que se atualiza como dispositivo de controle no exercício do poder nas relações sociais, este fenômeno¹⁴ é vivido e experienciado cotidianamente.

Após traçarmos tais contextos, podemos nos ater a invenção das subjetividades propriamente ditas, que tantas vezes necessitamos aprender. Quando nos incorporamos como sujeitos políticos, atuantes e atravessadores do ambiente da escola e dos demais sujeitos que ocupam este espaço deixamos de ser alienados de nós mesmos. Este é um caminho para podermos ler, interpenetrar e traçar linhas de fuga por meio da perversão dos sistemas instaurados, nos utilizando dos mesmos dispositivos que em um ambiente de alienação nos utilizariam por meio de nossas próprias práticas. Isto ocorre por meio da apreensão daquilo que nos constitui, que nos permite mergulhar no campo do aprender, do experienciar, do viver, em uma malha complexa e trançada por inúmeras linhas vitais, que potencializa em nós a invenção.

O aprender começa com uma experiência de problematização, de invenção de problemas ou de posição de problemas. E envolve também a invenção de mundo. Não é questão de adaptação a um mundo preexistente. Essa colocação, que pode parecer muito simples, na verdade não é nada trivial. Estamos dizendo que aprender é inventar mundos - e não só se adaptar a certo mundo existente. (KASTRUP, 2012, p.53)

Pensar a invenção e, mais especificamente, pensar a invenção das subjetividades é pensar a possibilidade de deslocar-se no espaço-tempo e nas relações que se constituem na escola por meio das próprias tensões estabelecidas e também trazer à tona tensões subjacentes. Inventar as subjetividades em meio as tensões da escola, é suportar em amplo sentido, ou seja, dar suporte que significa dar condições de realizar algo novo, ao mesmo tempo que se exercita um esforço de permanecer e aguentar, apesar de todas as temeridades.

Eu acho importante ressaltar que é impossível pensar a questão da invenção sem pensar em suas ressonâncias políticas, em suas implicações políticas. No nosso caso, as questões da aprendizagem e da formação não tem relação com a adaptação a um modo preexistente mas, ao contrário, com a problematização desse mundo que poderia ser concebido como preexistente, como dado desde sempre, como natural. (KASTRUP, 2012, p.53)

Em outras palavras, inventar subjetividades é desconstruir e se desconstruir, é permanecer na incômoda movimentação do deslocamento e, ainda deslocar é descristalizar (DIAS, 2011)

¹³ Conforme vemos em Aristóteles o conceito de forma, distingue-se do termo formato, e refere-se ao princípio, ou seja, aquilo que comporta a potência.

¹⁴ O termo deve ser compreendido no sentido clássico, como aquilo que nos aparece.

,problematizando a realidade e desconfigurando o pré-estabelecido, rompendo paradigmas ao mesmo tempo que se formam novos, capturados pelos dispositivos de controle. Por isso, esse movimento, essa relação de potência-atualização precisa ser constante e contínua. Este ir e vir, este vir a ser, este inventar, possibilita novas formas e contornos, e para além de uma invenção das subjetividades constitui-se uma estética, uma nova estética, potente e viva, pulsante.

Minha admirada Adriana de Paula,

Confesso que ao responder esta carta fico meio nervosa, tensa, é uma mistura de sentimentos bons também. Passa um filme em minha mente, um filme de como tudo começou, de quando eu comecei a gostar de filosofia, de quando eu percebi que eu admirava sua postura como professora, de quando eu ficava ansiosa para chegar o dia de sua aula e o quanto todos os seus ensinamentos mudaram a minha vida.

Preciso confessar que em uma escola pública de Rede Estadual do Rio de Janeiro eu só enxergava um futuro de mentes pensantes, crítica e de opiniões formadas através de você e de seus ensinamentos.

As vezes me pego refletindo o quanto seus ensinamentos mudaram a minha vida, meu modo de pensar e agir. Se não fosse suas aulas de filosofia, talvez hoje eu seria apenas mais uma acéfala no meio da sociedade, eu ficaria muito perdida para fazer escolhas em minha vida. Nas escolhas mais importantes da minha vida você e a filosofia estão sempre comigo.

Com você e a filosofia eu aprendi a pensar, refletir, criticar, opinar, tomar decisões e fazer as melhores escolhas para mim. Com seus ensinamentos e seu modo de ensinar eu saí daquele mundo escuro, sem graça e comecei a enxergar, tive gosto pelo saber.

Seus ensinamentos chegaram de uma forma sutil e profunda em meu ser, ensinamentos esses que me ajudaram a descobrir e construir o meu eu.

Gratidão por todas as suas aulas e seus ensinamentos que fizeram descobrir o meu eu, fizeram descobrir mundos do saber e me fizeram aprender a pensar, refletir, opinar, criticar... Você e a filosofia me ajudaram a ser quem sou.

Na estrada da vida você e a filosofia andam junto comigo, nas escolhas profissionais, sociais e políticas. Tudo graças ao seu método de ensinar-filosofar-educar.

Thaieny.

Entre fios e meandros o cotidiano da escola é repleto de embates e fricções, estes se dão em meio a posicionamentos políticos que repercutem no ambiente da escola. As relações entre

docentes com posturas e práticas distintas muitas vezes chocam-se, afetam-se, desconstroem e constroem novas práticas. As relações entre equipes de direção e coordenação com professores ,muitas vezes polarizadas equivocadamente, produzem em suas afecções novas e genuínas práticas. As relações entre alunos e professores tensas em sua estruturação na linha do já dado, já estabelecido também produzem afetos, afetações e afecções e como em todas as demais, é potente à transformação por meio do deslocamento. Poderíamos falar das relações das equipes de apoio e da comunidade com cada um dos grupos que compõem a vida e ambiente escolar, no entanto todos são tão potentes quanto mais diferentes são os sujeitos que constituem este contexto.

Em meio as tensões no plano da escola, descobrimos juntos com os alunos e colegas no professorar, que a potência da vida resistia na alegria de escrever em traços vivos, as possibilidades de uma pesquisa encarnada num corpo e atravessado por encontros. Isso se deu em meio aos encontros semanais em sala de aula com inúmeros alunos, que por alguns períodos beiravam uma milhar. Esses têm suas vozes ecoadas pelas palavras de Thaieny que em meio a uma aposta ético-estético-política experienciaram comigo os acontecimentos que nos permitiram nos deixar atravessar e interpenetrar por meio de gestos construídos no fluxo de contínuo do tempo. Tais gestos tem sua corporeidade na problematização da vida, para além dos conteúdos programáticos e currículos mínimos, numa abertura ao filosofar que não se engarrafa numa hierarquia de saberes, mas num emaranhado de fios traçados e costurados no campo de imanência e abertos aos acontecimentos imprevisíveis e potentes que uma esgarçada turma de quarenta (e todos) pode compor(tar).

As implicações políticas da invenção das subjetividades encontram-se em meio a capacidade de resistência e de permanência nos problemas. A problematização da realidade e das relações é condição *sine qua non*¹⁵ quando pensamos qualquer movimento, invenção ou deslocamento. Ao problematizar estamos nos redobrando sobre os problemas e questões pertinentes que nos tocam e atravessam. Tal movimento é desgastante, doloroso e angustiante. Não há como negar o sofrimento do permanecer, principalmente quando falamos de aspectos que nos incomodam ou que nos tiram de nossa região de conforto, especialmente em nossa sociedade contemporânea.

A realidade contemporânea está marcada pela prática do cômodo ou adequado, que se manifesta pelo já dado ou definido, por isso é mais confortável permanecer em uma situação de comodismo que não nos impele, nem nos angustia. Esta postura impulsiona uma perpetuação do mesmo, uma alienação que de outras formas também terá consequências políticas. No ambiente

¹⁵ Expressão latina que significa sem a qual não pode ser.

da escola é notável que o comodismo é uma espécie de solução ou remédio para angustia e produz somente mais do mesmo.

Não tenho como saber o que irá acontecer, ninguém tem. Esse não saber nos constitui. No entanto, vez ou outra, a potente vontade de não querer professorar vem à tona num rompante, num silêncio, num escândalo.

Há dias que não me sinto ameaçada pelos perigos que atravessam e constituem a escola pública em meio as condições de violência que vivemos. Porém, o que me assusta nesses dias, é o não querer professorar diante da captura da máquina de moer que se torna a escola. (Dos escritos a posteriori de experiências com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro – De quando não queremos mais professorar)

Há uma sensação constante que nos, nos atravessa e assusta: a vontade de parar de professorar que ronda nossas práticas na escola. A realidade que temos para fazer o que parece impossível, professorar, tem efeitos desgastantes. Esses nos fazem, querer desistir dessas práticas, desses encontros e seguir a vida percorrendo outros rumos. Ficamos sufocados, por vezes, emudecidos e nos acostumamos a viver uma vida esvaziada de alegria.

O que ocorre é que quanto mais acomodados e conformados aos princípios de alienação política do conformismo mais impotentes nos enxergamos, menos força vital exercemos e deixamos de maneira enfraquecida a invenção das subjetividades. Esta opção política que fazemos ao nos esforçarmos por permanecer nos problemas, a fim de problematizar a realidade e inventar as subjetividades também configura um comprometimento consigo e com o outro, uma aposta ética-estética-política, de certa forma é um cuidar de si. Esse cuidar de si possui importância ímpar, no entanto, em nossa sociedade ele tem sido gradativamente marginalizado.

A potência da invenção das subjetividades reside naquilo que há de mais rico em todos os cenários, mas que na escola muitas vezes é colocado de lado, camuflado ou engessado - a vida. É a vida que potencializa e atualiza as subjetividades na escola, pois com sua força equiparada as das águas dos rios, desvia de obstáculos reinventando caminhos e cursos em um permanente movimento de potência-atualização, produzindo novos contornos e possibilidades.

Nietzsche defende que a vida com seus encontros e desencontros repleta de contradições é o que há de mais potente. Somente a afirmação da vida produz perspectivismos, perspectivas vitais que não podem ser possuídas ou dadas, pois são corpóreas e encarnadas naqueles que se deixam interpenetrar e experimentar as afecções próprias das tensões que se desenvolvem nas relações cotidianas em um fluxo contínuo.

Uma “coisa em si” é tão absurda quanto um “sentido em si”, um “significado em si”.

Não há nenhum “fato em si”, mas antes um sentido há sempre de ser primeiramente intrinsecamente para que um fato possa haver. O que “o que é isso?” é um estabelecimento de sentido visto a partir de algo outro. A “essência”[Essenz], a “essencialidade” [Wesenheit], é algo de perspectivado e já pressupõe uma multiplicidade. No fundo, jaz sempre “o que é isso para mim?” (para todos nós, para tudo que vive, etc...) (...) Não cabe perguntar: “quem interpreta” ?, mas sim se o interpretar mesmo tem existência (mas não como um “ser”: como um processo, um devir) como uma forma de vontade de poder, como um afeto. (NIETZSCHE, 1998, p290)

Este valor da vida nos auxilia na reflexão sobre a invenção das subjetividades, pois o que está em questão é que a produção de subjetividades é a vida atuante e corpórea de que se atualiza deslocando-se por outros caminhos e meios possíveis. Encontramos ressonância do valor da vida em textos de Foucault que referem-se a vida em sua afirmação, e por isso em invenção de subjetividades, como a possibilidade de uma estética, de uma nova forma, se apresentando como uma estética da vida, uma estética da existência.

As "artes da existência" devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se e modificar seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 2006, p. 198-199.)

Tomamos aqui de a ideia de subjetividade pelas práticas com um professorar que de forma alguma pode ser limitada ou reduzida há um estilo de vida e muito menos pode ser pensada apartada da política, fato é que o professorar na invenção das subjetividades está atravessado pela política e pode ser visto como uma aposta política. É no contexto do micro com macro, ou no encontro do pessoal com coletivo, ou ainda do particular com o público que se dá esse desenho de prática interpenetrada.

De quanto o tempo nos atravessa.

Querida Thaieny,

Eu não tenho filosofia, tenho sentidos...

Se falo da natureza não é por que saiba o que ela é,

Mas por que a ama e amo e, amo por isso

Por quem ama nunca sabe o que ama

Nem sabe por que ama, nem o que é amar.

Fernando Pessoa, 1914

Nos últimos tempos tenho refletido sobre esse ser professora de filosofia, tenho pensado em como me tornei essa pessoa professora no Ensino Médio e filósofa, principalmente como permaneço professora, filósofa, pesquisadora da educação, mestranda, em meio a flagelação das práticas de amizade como uma aposta do educar e filosofar.

Com isso, me recordei de como o gosto pela escola e pelo educar-ensinar-filosofar foi processualmente desenvolvido em mim ao longo de anos, de tantas escolhas e práticas, de tantos acontecimentos e atravessamentos. No meio de tudo isso... pensei em você. Você atravessa um desses acontecimentos que me tocaram e me constituíram, ainda me tocam e permanecem me construindo.

Lembrei de como nos conhecemos e de como nossas escolhas, como professora e aluna, teceram uma certa amizade entre nós, ainda que tenhamos tido um começo tenso. Mas de onde brota a vida se não da tensão? De onde se inventaria amizade se não da experiência que alinhavamos na vida? Lembrei de como ensinar-filosofar para sua turma - e nesse caso para você - marcou minha vida, meu professorar e filosofar.

Com essa dissertação, pesquisa, texto – que carinhosamente venho chamando de ‘os trigêmeos’ – tenho me questionado bastante sobre os efeitos dessa experiência. Como sua vida, com todas as suas subjetividades e suas práticas, foram afetadas e afecionadas por minhas práticas no ensino de filosofia?

Como essa experiência costura-se na sua vida e nas suas escolhas? Eu admito que nessa costura, a filosofia foi comigo e eu fui com a filosofia, eu admito, você veio comigo, mas não sei o que de nós nessa costura filosófica de ensinar em uma escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro, ficou entre nós.

Percebo que amizade em nós se interpenetrou como escolha, no exercício da liberdade, ao se fazer uma opção que possui contornos políticos, numa política da vida, da subjetividade, do entrelaçamento que se dá em meio daquilo que ainda não sabemos ser possível, mas que assumimos como possibilidade em meio a necessidade da invenção como condição do respirar.

Aguardo suas provocações.

Adriana.

3 PROFESSORAR: EXPERIÊNCIAS E ALTERIDADE

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e o delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos. (FOUCAULT, 1979, p. 182)

A experiência, potência de atravessamento e encontro, configura-se na constituição da vida corpórea e por isso, ganha corpo, por entre as práticas individuais e coletivas que nos tornamos meios de ação do dispositivo. E, por isso, nos questionamos: *“De onde brota a vida se não da tensão? De onde se inventaria amizade se não da experiência que alinhavamos na vida? Como a vida dos alunos e professores, com todas as suas subjetividades e suas práticas, são afetadas e afeccionadas por nossas práticas no ensino de filosofia?”* Esses questionamentos, que estão presentes na carta *“De quando o tempo nos atravessa”*, ecoam e no fluxo contínuo de acontecimentos, e precisam permanecer ecoando, são questões que não podem se esgotar numa resposta acabada, fechada e, por isso, limitada que esvazia a potência das práticas de invenção.

3.1 Encontros em meio ao professorar

- (...) espera aí, deixa eu gravar. Pode falar... e repete por favor.
- Eu disse, que aqui é assim mesmo, pra você pegar as turmas melhores, demora tempo... e você não pode contrariar ninguém não.
- Mas o que são turmas melhores?
- Aquelas que já sabem o que fazer, como ser e não te dão trabalho. Copiam na boa e tem pouco reprovação.
- Acha que esse é um modelo ou perfil (...)
- Lá vem você e suas palavras difíceis. É assim que a gente não tem trabalho. Pra que complicar se pode ser simples. É melhor você pegar as primeiras turmas, evite o turno da noite e se possível não trabalhe em São Gonçalo, fica em Niterói mesmo.

A estrutura escolar, em especial, da educação pública brasileira no estado do Rio de Janeiro, traz em si as marcas das desigualdades, sejam elas raciais, culturais, sociais ou econômicas. Esta marca pode ser facilmente percebida através da observação superficial do espaço escolar, nas classificações numéricas, em ordem crescente, a partir das turmas "boas" passando pelas turmas "regulares" e chegando as turmas "ruins", ou ainda na eleição dos ditos "melhores professores" como mestres das consideradas turmas "boas" enquanto os professores classificados como "novatos", "desgastados" ou "fracassados" são "penalizados" com as demais classes.

"Em uma de minhas memórias recentes, brigo com a velha e ainda atual prática da enturmação por numeração inversamente proporcional, explico-me: quanto maior o número da turma menor a qualidade. Ano passado, quando a rede começou a enturmação de forma automática, ouvi muitos diretores, coordenadores e secretários escolares reclamando a mesma coisa: "Pôxa, com essa enturmação automática como vamos separar os melhores dos piores?"; "Esse ano não vai ter turma boa para ninguém, todo mundo vai ter que se virar com todas essas turmas péssimas! "Um pouco mais de mais do mesmo, trazendo as claras a velha marca da busca pela homogenidade."(Dos escritos a posteriori de experiências com a escola pública - Entre idas e vindas)

Esta evidência também pode ser percebida, na corriqueira compreensão de que turno da noite pertence aos fracassados. Assim, alunos e professores que estudam e/ou trabalham à noite o fazem, supostamente em uma espécie de inconsciente coletivo, por uma única razão: não foram capazes de suportar, corresponder ou demonstrar competência de estudar ou trabalhar durante o período (dito) correto, e por isso devem se conformar e contentar com o que tem, a educação mais sucateada possível oferecida no turno da noite.

Na discrepância entre as diferentes unidades escolares, dentro de uma mesma rede, também pode-se observar a desigualdade. Algumas escolas são pensadas para receberem o título de "alta qualidade", são elas: escolas modelos, escolas com diversos processos seletivos ou ainda escolas com verbas diferenciadas de outras secretarias, fundos ou parcerias. Estas unidades são constituídas *a priori* para os melhores, e a partir desta concepção as desigualdades tornam-se maiores e mais constrangedoras.

Este estigma da educação marca a vida e a formação de todos que estão inseridos neste contexto, alunos, professores e demais profissionais da educação, mesmo aqueles que desconhecem estes perversos mecanismos são feridos e formatados para (re)produzir a manutenção deste sistema. Assim, alunos são convencidos de uma mediocridade que está muito longe do real potencial que possuem e professores são exauridos e oprimidos, passando

a descrença de si mesmos, e a trágica e inverídica conclusão de uma incompetência forjada, muitas vezes com interesses politíquios.

Os efeitos deste maquiavélico sistema tornam-se notórios no desempenho – que também podemos chamar de atualização - e vida profissional de todos os sujeitos expostos a ele, desta forma professores se descomprometem com sua formação e profissão enquanto alunos visam os benefícios populistas do sistema educacional, resultando em estrutura esvaziada de seus maiores bens e agentes: alunos e professores.

Assim é construída a ideia de que somos mantenedores desse *status quo* e que nada pode ser feito para mudar, além é claro, de uma certa opção pela fuga da realidade na ausência de condições de suportabilidade das circunstâncias. Por isso, como estratégia de vida potente os métodos utilizados para compor essa dissertação e a aposta na potência do encontro, nos possibilitaram respirar ainda que em meio ao sufocamento, nos permitiram resistir quando já não enxergávamos possibilidade.

3.2 Alteridade e Professorar

Na escola são muitos os dispositivos que podem ser vislumbrados, no entanto, o que caracteriza a prática e a ação dos dispositivos não são somente os mecanismos instaurados dentro da organização e estrutura da escola, tais como o currículo, a divisão de áreas de conhecimento, a classificação de turmas, a eleição de turnos que conformem determinados alunos com determinados conteúdos ou capacidades e etc. Na escola e na vida, os dispositivos ultrapassam tais aspectos e ganham corpo nos sujeitos e em suas ações, em uma espécie de configuração, onde tudo já foi estabelecido ou já está dado, constituindo um sistema vivo.

Quando assumimos, por exemplo, que o turno da noite é turno dos fracassados, sejamos alunos, professores ou quaisquer outros sujeitos que compõem o ambiente da escola, estamos dando corpo ao dispositivo e o fazendo funcionar, como mecanismo de exercício de controle. Desta forma, é notável que somos - nós sujeitos - que damos visibilidade e materialidade aos dispositivos. Em outras palavras, nós não somente o engatilhamos, mas é em nós, e por meio de nós, que ele se desenvolve, ganha corpo, força e exerce o poder.

Deve-se pensar o dispositivo como uma ação pessoal e/ou coletiva que se dá no encontro com o outro. É na relação de alteridade, no estar com o outro que os dispositivos nos aparecem - tornam-se fenômenos corpóreos e materiais - com implicações políticas que acabam por muitas

vezes conduzir vidas em um falso sistema de seleção natural ao submundo do território da escola.

As questões, pertinentes a malha escolar, possuem fundamentalmente contornos políticos. Esses dizem respeito a rede de tecidos biopolíticos em que as escolas estão inseridas. Ao adentrar a questão, pelo meio desses meandros, notamos que não há inocência ou neutralidade em nenhuma ação prática, já que todas elas dizem respeito ao exercício do poder que se impõe ao controle ou à resistência ao controle, pois "onde há poder, há resistência" (Foucault, 2000).

O uso que fazemos dos dispositivos marca, radicalmente, as categorizações impostas como verdades dadas ou estruturas previamente definidas - muitas vezes definitivas - quando os sujeitos escolares são capturados por eles e não reconhecem na própria estrutura a possibilidade de inventar novas práticas a fim de romper- mesmo que temporariamente - com os dispositivos em exercício criando linhas fuga e novas possibilidades. Os dispositivos não são gigantes invencíveis ou que necessariamente precisemos (ou ainda podemos) aniquilar, mas se constituem nos próprios sujeitos escolares e em meio a eles.

Desta forma, é notável que seja justamente nas práticas que os dispositivos ganham corpo e, por isso é importante repensar as práticas e se abrir a novas potencialidades. Não é necessário que existam modelos a serem seguidos – e na escola é o que mais se tem, pois estes servem para nos adaptarmos e nos acomodarmos - até por que os modelos remontam ao já dado, o que configura mais uma vez captura do dispositivo.

- (Vocês viram??? Aquela menina tão boa e inteligente tá indo para o turno da noite!!!!

- Mentira?!

- Sério? A única que tinha chance?

- Posso fazer uma pergunta e gravar a resposta de vocês?

- Tá.

- Hum... tá.

- Por mim.)

(...)

- Qual o problema com o turno da noite?

- Ué... ela está abrindo mão da pouca chance que ela tinha de fazer uma faculdade, um ENEM...

- (risos) A noite é só para constar, eles fingem que estudam e nós que ensinamos.

- Então, pra vocês, tudo que fazemos aqui - em um dos melhores resultados possíveis de nosso trabalho - é preparar ou condicionar um aluno para tentar fazer uma faculdade? Por que eles têm que fazer faculdade? Somos nós que necessariamente produzimos esses efeitos, numa relação mecânica de causas e efeitos?

- Ué, é assim que se tenta ser alguém na vida!!

- Eles são “alguéns” são sujeitos, que compõem e costuram a vida e dão corpo aos acontecimentos conosco, eles experienciam o que experienciamos... não há uma mecânica, o que há são nossas práticas e apostas que podem produzir modos de subjetivação dos mais distintos.

(Gargalhadas)

- Sei, sei... eles. Eles não são como nós, eles são os outros.

A concepção de ser humano com a qual lidamos em nossos dias reflete uma dicotomia estabelecida no seio do próprio conceito, pois é possível verificar uma separação de aspectos do ser (enquanto ente) da noção de humano. Isto significa dizer que aqueles que outrora qualificávamos como seres humanos são divididos em duas classes distintas: seres, enquanto entes, que foram destituídos de sua humanidade e que habitualmente são apresentados como os outros e aqueles que apresentamos como humanos, ou seja, sujeitos que reconhecidamente possuem toda essência e acidente próprios daquilo que qualifica o ser homem (possuidores da humanidade), em outras palavras “nós”.

Esta noção pode ser compreendida diante de estudos históricos, sociais, filosóficos, geográficos e políticos que emergem em filmes, livros, exposições, jornais e saltam aos nossos próprios olhos. A distinção que é feita entre “nós” e os “outros” remonta a origem da humanidade, porém o que está sendo tratado é a exclusão do outro em função do eu ou ainda a redução da vida em função desta exclusão. Quando este “outro” deixa de ser homem para se tornar somente animal (ou ainda uma coisa), que pode ser descartado, aniquilado ou exterminado com o intuito da afirmação do “eu” soberano, que para permanecer sendo “eu” (ou “nós”) necessariamente precisa destruir os “outros”.

A experiência do apartamento daquilo que somos enquanto indivíduo ou coletividade obviamente é vivida nas diferentes relações que são travadas cotidianamente. A escola não está isenta desta experiência, e pelo contrário possibilita e até reafirma a manutenção desta segregação. Na filosofia encontramos conceitos distintos que tratam destas relações ou que nos ajudam a compreender este equivocado universo de relações bipartidas. Assim é interessante notar como determinados filósofos, tais como Nietzsche (1998; 2007), Foucault (2010a), Deleuze (1988) entre outros abordaram ou trabalharam conceitos que nos permitem problematizar as nossas subjetividades sem que haja uma redução da vida ou aniquilamento daquilo que somos.

Nesta análise problematizadora salta aos olhos a negação e esvaziamento da vida (Nietzsche, 1998) principalmente quando esta se refere aquele que é “outro” e, portanto, não sou “eu”. Podemos perceber através dela que o que está em jogo é uma tensão de forças que disputam o poder (Foucault, 1999) na tentativa de dominação do diferente, ato que revela a

clássica compreensão da vida a partir de dualismos, no qual não há complementação e muito menos espaço para o diferente. Podemos perceber que ao dicotomizarmos aquilo que somos, entre “eu” e “outro” ou “nós” e “outros”, há uma redução severa da vida, como consequência de ações, afirmações, escolhas e silêncios que configuram o exercício de um dispositivo de controle. Os dispositivos de controle não são alheios a nós ou se dão de maneira independente, mas se realizam por meio de nós. Nossas escolhas, que em hipótese alguma são do campo da neutralidade, inevitavelmente possibilitam que utilizemos ou sejamos utilizados por dispositivos que engendram as relações sociais, econômicas, políticas, profissionais, parentais e também educacionais.

Podemos recordar as palavras de Zea:

François Chatelet fala da filosofia como poder, o poder do amo sobre o escravo, do senhor sobre o servo, do centro sobre a periferia. (...) A contradição latino-americana entre “civilização e barbárie” foi proposta pela mesma Europa para manipular povos. Busca-se outra forma de civilização que cumpra o que deveria ter sido sua obrigação moral: fazer que os homens convivam entre si, participem, juntos, em tarefas comuns, mas sem renunciar a sua própria identidade. (ZEA, 2005, p. 339).

Neste contexto, poderíamos ressaltar que para além das identidades há subjetividades¹⁶ que são implicadas, ou seja, o sujeito que não somente assiste, pois participa e protagoniza sua própria vida afetando e sendo afetado por outros, atravessando e sendo atravessado por acontecimentos.

"Cleiton, é um desses alunos tão conhecidos, por serem marcados e taxados como mal influenciadores de classes. Tentando ensinar filosofia - o que em si e agora, por si é uma ironia - descobri outro clássico, aquele do não saber ler. Cleiton é assim. Percebi que faltavam alguns passos para a experiência da leitura. Ao pedir uma atividade para a sua turma, uma pequena (julgava em minha prepotência) análise comparativa entre uma tirinha e a filosofia. Cleiton, não soube ler. Chamei-o e pedi que lesse consigo, comigo e para mim. falei sobre as pausas, o reconhecimento dos símbolos. Cleiton, leu. A aula passou. Entre idas e vindas, ouvi Cleiton dizer a um colega de tarefa.: "Mas a professora me ensinou uma coisa muito legal! Eu tenho que respirar para ler. Vai lá que ela vai te ensinar também!" Pensei comigo, aprendi mais do que ensinei, e a filosofia? Essa se desconstruiu em experiência."(Escritos a posteriori de experiências com a escola pública - Em aprendendo a registrar a pesquisa.)

¹⁶ Enquanto o conceito de identidade refere-se à formação da personalidade, como uma marca de singularidade e toca aquilo que é personalístico, a subjetividade refere-se à constituição coletiva no emaranhado tecido da vida.

Essa experiência, algo de que saímos transformados (FOUCAULT, 2010b), é o que marca o entre, no registro “*Em aprendendo a registrar a pesquisa*”, entre o nosso professorar e o acontecimento com Cleiton há um movimento de deixar o filosofar penetrar à carne, numa costura de saberes, no qual, o respirar descrito por Cleiton é a corporização de uma certa aposta num professorar de nós, íntimo que produz efeitos vitais, tão marcantes quanto a necessidade de respirar para vida. Assim, para ler é necessário respirar, para produzir subjetividades é preciso se deixar interpenetrar pela potente força da vida.

Não podemos esquecer que cada área¹⁷ nas quais as relações se dão, novos dispositivos entram em cena, no entanto, o que perpassa e costura todo este emaranhado é a questão do poder. Poder este que é estabelecido entre da dominação ou subjugação do outro¹⁸, pois trata-se de uma teia viva de poder, de laços e enlaces, formando uma costura, uma malha viva.

A filosofia de Foucault muitas vezes se apresenta como uma análise de “dispositivos” concretos. Mas o que é um dispositivo? Em primeiro lugar, é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. Cada linha está quebrada e submetida a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações. Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores. Dessa maneira, as três grandes instâncias que Foucault distingue sucessivamente (Saber, Poder e Subjetividade) não possuem, de modo definitivo, contornos definitivos; são antes cadeias de variáveis relacionadas entre si. É sempre por via de uma crise que Foucault descobre uma nova dimensão, uma nova linha. Os grandes pensadores são um tanto sísmicos; não evoluem, mas avançam por crises, por abalos. Pensar em termos de linhas móveis era a operação de Herman Melville, e nele havia linhas de pesca, linhas de imersão, perigosas, e até mortais. Há linhas de sedimentação, diz Foucault, mas também há linhas de “fissura”, de “fratura”. Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho em terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal. (DELEUZE, 1990, p. 155 e 156).

Com isto, há a necessidade de se ater ao presente - a este tempo - para que não haja a dispersão corriqueira com futuro e nem o saudosismo do passado, é necessário viver o presente sem o rancor ou a saudade, sem a expectativa ou a esperança negativa daquilo que já se foi e ainda não é. Deve-se aqui experienciar a análise problematizadora da realidade que

¹⁷ A própria ideia de área já é um dispositivo.

¹⁸ Aqui deve-se entender o outro da mesma forma como vem sendo tratado no texto. O “outro” como aquele que se distingue de mim, é o diferente e que pode ser considerado anormal por não corresponder às normas e/ou regras vigentes.

visa elucidar e reconhecer os dispositivos de controle vigentes nas relações educacionais que são prioritariamente políticas e não estão desenraizadas das pertinentes questões econômicas e sociais. É claro que esta não é a abordagem mais fácil, se é que existe uma, mas a investigação que problematiza, utilizando-se do desejo de conhecer é justamente aquela que se implica, que se faz ser em meio ao outro.

Podemos verificar tais argumentações, nas palavras do filósofo Agamben na fala proferida em uma das conferências que realizou no Brasil em setembro de 2005:

As sociedades contemporâneas se apresentam assim como corpos inertes atravessados por gigantescos processos de dessubjetivação que não correspondem a nenhuma subjetivação real. Daqui o eclipse da política que pressupunha sujeitos e identidades reais. O movimento operário, a burguesia etc, e o triunfo da oikonomia, ou seja, de uma pura atividade de governo que não visa outra coisa que não a própria reprodução. Direita e esquerda, que se alternam hoje na gestão do poder, tem para isso bem pouco que fazer com contexto político do qual os termos provem e da o nome simplesmente aos dois polos - aquele que aposta sem escrúpulos sobre a dessubjetivação ao e aquele que gostaria ao invés de recobri-la com a máscara hipócrita do bom cidadão democrático- de uma mesma máquina governamental. (AGAMBEN, 2005, p.7).

Desta forma, podemos pensar que a ideia de partir da conceituação das disciplinas e do sistema biopolítico como um mantenedor das arbitrariedades educacionais, que tem seu ápice em nossa contemporaneidade nos diversos dispositivos que nos permitem vislumbrar as desigualdades, que são produzidas pelos dispositivos, pode e deve ser explorada nas mais diferentes perspectivas possíveis, pois desta maneira tornar-se-á possível discutir e refletir as desigualdades como herança de nossa história e pensar soluções possíveis para nossa realidade, independentes do dispositivo que provoca a manutenção de tais desigualdades. Com isso compreenderemos as dicotomias instauradas e entraremos no campo do possível, aquele que nos permite repensar a realidade de nossas relações, discutir e reproblematicar o que podem nossas escolas, educadores e a própria educação a partir da investigação e reflexão filosófica em nosso tempo.

A escola é espaço próprio para desenvolvimento de relações como essas, pois encontra-se terreno fecundo para as disputas em meio a normalizações, pois é nela que se encontra o outro, mais precisamente a escola pública é o lugar de estar com outro, de ser um "eu" com um "outro", de descobrir-se e reinventando a si mesmo ao tocar e deixar-se tocar por aquele que sendo diferente de nós, de certa forma, nos faz ser quem somos.

Retornar é sempre tenso. Há uma máxima da eletricidade, que diz que o retorno é a fase interrompida. A vida é assim: interrompida e retornada, mas nunca para o mesmo.

Enfim, retornei para a escola. Logo que cheguei fui recebida por alguns dos alunos antigos. Do portão já pude ouvi ouvir: “Ainda bem que Adriana de Paula voltou! Agora teremos chances de fazer alguma coisa!”

Aquilo me soou estranho e familiar. E a tentação do conforto bateu à porta. No entanto, algo mais potente ecoava em mim: “Há algo atravessado entre minhas práticas e a minha vida e a vida desses outros que encontro na escola, que se costura e que se tece num dentro-fora de (e em) mim. (Dos escritos a posteriori de experiências com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro - Em meio à tensão do retorno)

Assim, no registro exposto a cima encontramos em nosso professorar que está enunciado nas palavras, gestos e olhares, que está no corpo, no nosso corpo, mas que também atravessa a outras vidas, olhares e corpos. Um professorar constituído em práticas, não é mudo ou passivo, mas grita e se dá a ver por uma prática ativa interpenetra naqueles que produzem na intersubjetividade uma marca corpórea. Por isso, professorar é uma aposta (de abertura ao infinitizar) que na emergência das práticas com dispositivos e alteridades, se dá numa vida perspectivada.

De onde as gratificações nos docilizam.

Cara Glauce,

*Perdoe-me a petulância desta conclusão,
mas é assim que se ganha qualquer guerra:
vencendo-nos, primeiro, a nós mesmos.*

Mia Couto – Mulheres de Cinzas

Como havia lhe falado estou escrevendo cartas que constituem a pesquisa de mestrado, ao mesmo tempo que compõem o texto da dissertação e possuem costura com a vida. A conversa que tivemos há algumas semanas, na qual, colocamos nossos medos, angustias e estado de paralisação corpórea, intelectual e as vezes inventiva que nos encontramos me impulsionou a escrever esta carta. Ela não é um desabafo ou simplesmente uma catarse, no sentido de purificação moral interpretado por muitos leitores de Aristóteles, mas marca a musicalidade da pesquisa enquanto produção de experiência estética tal qual compreendo em Aristóteles – assim, como eu outros tantos filósofos - e configura um expurgo, uma certa purificação daquilo que nos comprime e sufoca ao mesmo tempo que nos envenena, e nos impulsiona a uma certa libertação com uma prática que em meio a inúmeras

tensões tenho lutado comigo e em nossos meios para realizar. “A isso acrescenta-se que, a nosso ver, a música não deve ser praticada por um único tipo de benefício que dela pode derivar, mas para múltiplos usos, por que pode servir para a educação, para propiciar a catarse(...), em terceiro lugar para o repouso a elevação da alma e o descanso das fadigas” (Política, Θ 7, 1341 b 32-1342 a 16.), marcada por essa musicalidade, por meio dessa carta, te convido entrar nessa dança, nesse conjunto de notas que nos permiti pausar e continuar a lutar, da mesma forma que o silêncio das pausas na partitura constituem a música.

Tento aqui entrar pelo meio, inventando oportunidade, onde somos capturados e quando não conseguimos saltar para além da sobrevivência que tão intimamente conhecemos. É difícil pensar que muitas vezes nossas práticas se misturam e confundem com práticas sofisticadas, daqueles que sabem que não é possível vender o saber, mas se propõem a isso, porém nós não vendemos saberes, vendemos a nós mesmos e muitas vezes as nossas almas por valores míseros e ultrajantes. Ainda que nesse cenário e com todos os atravessamentos políticos, sociais e econômicos de nosso tempo, com a precarização da educação e sucateamento do conhecimento, permaneço - e acredito que você também - na luta conflituosa da tensão de professorar e imprimir na escola pública uma prática da vida. Em um perspectivismo que extrapola e esgaça nossos supostos limites, mas que traz à tona a potência da vida que se dá a saber em sendo professoras da educação básica.

Sinto tanto por você quanto por mim, tão sufocadas e adormecidas, por vezes amordaçadas e amarradas e, por que não, docilizadas por dispositivos e realidades dispositivas que nos lançam num contexto escolar diferenciado, no qual, gratificações acomodam nossos corpos, mas ainda com uma certa prática que nos coloca em uma crise existencial, que nos impulsiona a invenção cotidiana de nós mesmas e de nossas práticas com a educação em meio a alunos e professores.

Minha querida, ainda que tenhamos nos conhecido somente a poucos meses suas práticas já me interpenetraram, me constituem enquanto pessoa, professora, pesquisadora, aluna, ao mesmo tempo que em mim se configura e dá a ver o meu professorar, nas práticas com os alunos e as afetações em sala de aula. Sei que começo essa, conversa, com músicas e danças, textos e pretextos que invadem nossas vidas com poesia e literatura e que talvez não seja isso que você pense ser o pesquisar, educar, professorar e filosofar, mas como Aristóteles penso que “(...) se se deve filosofar, e se se não se deve filosofar, deve-se igualmente filosofar; em qualquer caso, portanto, deve-se filosofar; se, de fato, a filosofia existe, somos obrigados de qualquer modo a filosofar, dado, justamente que ela existe; se, ao invés, não existe também nesse caso somos obrigados a pesquisar como a filosofia não existe; mas pesquisando,

filosofamos, por que a pesquisa é causa da filosofia”, acredito que isso se encaixe bem na relação que temos com o professorar na escola pública e com uma educação pública. Por isso, novamente lhe faço o convite de entrar nesta conversa dançante com o professorar e o pesquisar; e como Imani no texto de Mia Couto deixemo-nos dançar para que nossos corpos falem: “Chegaram-nos, então os longínquos acordes das marimbas.(...)Mais forte que a minha vontade, o meu corpo iniciou um balanço que, de imediato, pelo sargento (...) surpreendeu-me como Germano de Melo (o sargento) permanecia imóvel, tão distante do apelo das marimbas. O corpo do português estava surdo. Alguma coisa tinha morrido dentro dele, mesmo antes de ter nascido.”(Mulheres de Cinzas, p159).

Me despeço, na espera de seu corpo dançar com a música dessa escrita e de te ouvir cantar as palavras de uma carta com suas experiências em meio aos processos que secam e tomam nosso ânimo que assediam e nos fazem silenciar.

Adriana

4 FILOSOFAR: PERSPECTIVISMO E IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS

Nesse capítulo, fazemos ecoar a carta de abertura dessa dissertação, por meio de uma opção de escrita dissertativa interpolada por cartas. Esta é uma tarefa exigente e nos faz pensar um filosofar, em suas condições corpóreas e, que se compõem por linhas e práticas de um professorar com a experiência, que nos transforma. Por isso, o desejo de trazer à tona o *“encontro que é produzido na escola, campo tão propício a alteridade e a possibilidade de dar a ver a vida pulsante que emerge dos atravessamentos de uma professora de filosofia na Rede Estadual do Rio de Janeiro”* (trecho da carta de abertura dessa dissertação) tem se mantido como questão viva em nosso corpo, suscitando em nós um perspectivismo que incide na vida, no corpo, no encontro de linhas duras e em busca de produções de linhas de fuga que produzam um modo de subjetivação em meio ao esgarçamento das bordas da existência pela precarização da educação como dispositivo de controle. Esta questão se apresenta aqui, como vontade de poder (NIETZSCHE, 1998), pois não nos coloca como vítimas e acuados, mas nos impele a uma aposta potente e viva.

A análise do conceito de vontade de poder na obra de Nietzsche é complexa e envolve toda produção do filósofo. Isto porque tal conceito pode ser considerado o centro visceral da filosofia nietzschiana e de certa forma é a superação do binômio dionísio/apolos, no qual o conceito dionisíaco se estabelece. A árdua tarefa consiste em traçar as devidas relações conceituais a partir das obras da juventude de Nietzsche, nas quais são estruturadas as bases do conceito dionisíaco, a partir da investigação do filósofo sobre a vida, cultura e por conseguinte da filosofia grega. Neste contexto é construído a primeira parte da argumentação do filósofo, que é influenciada por Schopenhauer, no entanto Nietzsche supera a influência schopenhaueniana e passa a utilizar um argumento mais maduro, levando-o a superação da expressão dionísio-apolos, para assim adotar o conceito de vontade de poder.

4.1 O perspectivismo na implicação

“Comentar o outro, inserir-se, colocar-se, implicar-se, ou deveria mais propriamente dizer: inserir-me, colocar-me, implicar-me. Este é um processo dolorido de desconstrução de mim mesma, de seguranças e de certezas” (Dos escritos a posteriori de experiências com a

escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro – Ainda aprendendo a registrar a pesquisa)

Na obra *O Nascimento da Tragédia*¹⁹, Nietzsche nos apresenta a partir das pulsões artísticas da natureza a estruturação dos conceitos de dionísio e apolo, em meio a complexa, bela e visceral mitologia grega, na qual é feita uma distinção nítida e profunda de tais conceitos, a partir de suas configurações, sem que haja uma oposição entre os mesmos. Assim, apolo caracteriza-se, pelo sonho e beleza, e mais precisamente pelo que poderíamos chamar de princípio de individuação, que garante a identidade e as diferenças dos entes, concedendo-os a aparência, enquanto configuração da realidade. Enquanto dionísio, caracteriza-se pelo êxtase, sendo ele mesmo o fundo da vida, em outras palavras, o uno originário, que ao invés de ser sonho (como apolo) é embriaguez e terror²⁰. Para Nietzsche, a realidade é representada no espaço, no tempo e por causalidades, esta representação da realidade se dá a partir da vontade (dos desejos), e estes desejos são imediatos e portanto corpóreos²¹. Assim, o filósofo esclarece, que a vida possui uma dinâmica dionísio-apolos que só é superada mediante a arte, desta forma a vida se resolve criando identidades e diferenças. Com isto, evidencia-se a relação de apolo-dionísio, que não é marcada pela exclusão de um conceito em privilégio do outro, tendo em vista que o oposto a apolo seria a opacidade do real cotidiano, enquanto dionísio é o fundo vital que apresenta seu poder criativo em meio o terror e a embriaguez. Portanto, dionísio-apolos se conjugam de tal forma que dionísio que é o manancial criativo abundante, e por isso o fundo da vida, é muito mais criativo e amplo que poderia se pensar ou experimentar quando se encontra em configurações apolíneas.

Ainda em *O Nascimento da Tragédia*, Nietzsche define o artista como um mimetizador que deve ser compreendido como imitador da vontade da vida nas suas configurações, podemos verificar nesta afirmação uma estreita proximidade com a definição aristotélica do artista, na qual este seria o imitador da força da phisys. É importante ressaltar que para Nietzsche a phisys aristotélica é a conjugação apolo-dionísio, e assim a arte é a analogia da vida, ou seja, o artista cria aquilo que é análogo a vida e não uma mera cópia, pois podemos pensar que em Nietzsche a natureza seria sinônimo da vida.

Em face desses estados artísticos imediatos da natureza, todo artista é um "imitador", e isso quer como artista onírico apolíneo, quer como artista extático

¹⁹ NIETZSCHE, F. *O Nascimento da Tragédia*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

²⁰ Neste contexto a embriaguez é metáfora daquilo que sente enquanto o terror é a consequência do êxtase dionísíaco.

²¹ Esta argumentação, marca a influência do conceito de vontade de Schopenhauer nas primeiras obras de Nietzsche.

dionisíaco, ou enfim - como por exemplo na tragédia grega - enquanto artista ao mesmo tempo onírico e extático: a seu respeito devemos imaginar mais ou menos como ele, na embriaguez dionisíaca e na auto-alienação mística, prosterne-se, solitário e à parte dos coros entusiastas, e como então, por meio do influxo apolíneo do sonho, se lhe revela o seu próprio estado, isto é, a suas unidades com o fundo mais íntimo do mundo em uma imagem similiforme de sonho. (NIETZSCHE, 2007, p. 26)

Ao fazer as análises dos textos trágicos, Nietzsche, demonstra a relação apolo-dionísio, que se manifesta através das representações artísticas de configurações apolíneas que trazem o conteúdo dionisíaco. Isto é indiciado, na apropriação do dionísio bárbaro, ao qual o povo grego reage a experiência da voracidade do dionísio (bárbaro) utilizando como defesa (escudo) apolo, ou seja, as formas, a luminosidade, a organização. Isto refere-se a animalização dos povos que não faziam parte da cultura grega e que trazem em si a experiência bárbara de dionísio que é a dilaceração. Nietzsche diz, que os gregos de certa forma purificam a experiência dionisíaca bárbara através de apolo. Desta maneira, dionísio pode ser experimentado em apolo, em outras palavras, a forma apolínea, que é própria da arte grega, permite experimentar o dionisíaco, sem que haja a dilaceração. Assim, não há na experiência artística a aniquilação do fundo da vida (dionísio) apesar de estar mergulhado na superfície da vida (apolo). O que fica claro na argumentação nietzschiana é que a arte grega é a possibilidade real de se experimentar no tempo aquilo que é eterno.

Para melhor esclarecer a relação e superação entre a conjugação apolo-dionísio e o conceito de vontade de poder em Nietzsche é importante, desviar-nos para alguns conceitos que ajudaram neste processo de superação, dentre eles podemos destacar o conceito da morte de deus e o perspectivismo, no entanto, muitos outros como o conceito de vontade e de coisa em si constituem tal processo. No conceito que refere-se a morte de deus, ocorre segundo Nietzsche, a queda do valor ou princípio (deus) que explica a totalidade da realidade. Neste quadro, há uma oportunidade para aqueles que são filósofos, com espírito livre, pois dizer que deus morreu, significa dizer que tal ideia ou conceito sempre dependeu de uma significação humana, e assim abre-se um horizonte hermenêutico, sem dicotomia, já que se deus morreu, a humanidade passa a experimentar o nihilismo, e se ainda assim a vida persevera é porque não há a necessidade da existência de deus e de explicações metafísicas para a vida.

Com estes argumentos conceituais, ganha clareza o discurso nietzschiano em afirmar que os seres singulares existem por si só sem que haja a necessidade da existência de uma coisa em si, pois não há a supremacia de nenhum elemento ou princípio com a morte de deus, demonstrando que todos os elementos compõem o sujeito em um movimento de

interpenetração e conflito, diante de um processo plural que envolve resistência e exercício de poder (imposição).

O perspectivismo parte do conceito de morte de deus, e sendo assim não existe coisa em si, e por consequência tudo é fruto da relação, pois não existe fato, tudo se constrói na interpenetração o que impossibilita o afastamento entre a coisa e o sujeito, já que há uma afecção recíproca e, é a esta afecção é que chamamos de interpenetração, (outros poderiam chamar de interpretação), e que tudo está inserido em contextos relacionais. Desta forma, podemos pensar que se deus morreu, a infinitude - em si mesma - morreu, a perspectiva das perspectivas morreu, e por isso não há o que sustente o perspectivismo das relações em função de algo que as norteie, portanto, todas as relações que se interpenetram mútua e continuamente ganham autonomia e assim elevam ao infinito a possibilidade de perspectivismos nas relações vitais que se interpenetram, ampliando a extensão dos sujeitos em meio as relações. Para Nietzsche, interpretar é interpenetrar, pois é o que relaciona-se com a vitalidade que dá na complexa relação entre "eu" e "outro". Assim, a vida produz perspectivismos vitais, ou seja, a realidade se apresenta para cada um de acordo com a perspectiva vital que constitui o sujeito, já a perspectiva não é uma causa extrínseca mas aquilo que é o sujeito, pois ela é a interpenetração de elementos distintos.

A exposição de tais argumentos configuram uma introdução ao conceito de vontade de poder, que a princípio e simplificada podemos tomar como a prevalência de determinado elemento que se impõe e exerce um poder sobre todos os elementos contrários. Assim, cada elemento é uma vontade de poder da mesma forma que cada sujeito enquanto corpo também é uma vontade de poder. O conceito de vontade de poder nos diz que é possível criar-nos a nós mesmos sem uma fundamentação metafísica. Controversamente, a metafísica vê a pluralidade das coisas, no entanto, esta pluralidade não está na unidade das coisas, mas na coisa em si. É exatamente contra este argumento que Nietzsche se põe, pois para o filósofo, vontade não é algo, é um caráter que compõe os elementos. Assim, se uma vida depara-se com novos elementos e não se expande por meio da interpenetração que deve ocorrer nas relações, esta vida se esgarça, se define, resultado de uma vontade fraca. A força e a fraqueza são resultantes do processo de agregar novos elementos, assim só há vida no sentido mais pleno do termo quando se tem coesão. A lógica da vontade de poder mais plena é o dionísíaco, pois quando a vida se transforma ela ganha mais ser ao invés de perder, isto configura a expansão do ser - ou ampliação do ser - é interessante notar que neste cenário dionísíaco e apolíneo estão no mesmo patamar, tendo em vista que as configurações são apolíneas, mas a vontade é dionísíaca.

Podemos verificar nesta argumentação que a vontade de poder não é somente uma superação da conjugação apolo-dionísio, mas a própria interpenetração destes conceitos, que ao passar pelo processo de incorporação de novos elementos também expandem sua malha vital, como qualquer outro processo de autossuperação, vindo a ser outro, sendo si mesmo. Apesar disso, na afirmação da vontade de poder a configuração é plenamente dionisíaca. Uma das críticas nietzschianas ao homem moderno é a sua decadência oriunda da fragmentação, pois tais sujeitos possuem inúmeros elementos sem que haja qualquer coesão, ou seja não há a afirmação da vontade de poder, e ao tentar-se preservar a unidade dos sujeitos, esta é afirmada em detrimento da diversidades.

Na crítica ao cristianismo, Nietzsche, vislumbra uma oposição radical entre a figura conceitual do dionisíaco e a do crucificado, retomando aqui argumentos das estruturas míticas e aplicando os conceitos já maturados. No dionisíaco o sofrimento é um elemento a ser integrado, no processo de expansão das configurações vitais para que em meio a autossuperação o próprio sofrimento recrie a vida, enquanto no crucificado, o sofrimento é o elemento desagregador e contrário a vida, já que é devir, e é necessário experimentá-lo para que em outro tempo - ou vida - se possa viver livre de qualquer sofrer. A grande diferença está na compreensão de tempo e devir, pois para Nietzsche o devir gera ser e por conseguinte o ser gera devir²². O devir é um processo ininterrupto que em meio a ele forma ser.

Assim, no ápice da vontade de poder quanto mais devir, mais ser, pois há possibilidade da coesão de um maior número de elementos diversos, e assim uma ampliação da malha vital. A repetição do que foi e do que é, é sempre bem vinda, pois mesmo sem haver futuro, se a vida for plena, sempre haverá o retorno da plenitude. Nietzsche é um crítico da esperança, pois ela sugere da falta no presente ou no passado, é sempre a espera de que o futuro possa resolver ou saciar o que passou. Para Nietzsche, tudo retorna da mesma maneira, tudo que se vive plenamente, e pensar isto, é pensar em uma vida que se constitui dionisiacamente, mesmo que o devir aconteça eternamente o mesmo.

Não podemos esquecer que cada área nas quais as relações se dão, novos dispositivos entram em cena, no entanto, o que perpassa e costura todo este emaranhado é a questão do poder. Poder este que é estabelecido a partir da dominação ou subjugação do outro²³, pois é trata-se de uma teia viva de poder, de laços e enlaces, formando uma costura, uma malha viva.

²² No sentido radical, Nietzsche compreende devir como o vir a ser outro sendo si mesmo.

Neste contexto deve-se compreender dispositivo tal qual vemos nas obras de maturidade de Foucault e Deleuze.

²³ Aqui deve-se entender o outro da mesma forma como vem sendo tratado no texto. O "outro" como aquele que se distingue de mim, é o diferente e que pode ser considerado anormal por não corresponder às normas e/ou regras vigentes.

Nessa malha viva de poder, o é e o que faz professorar e filosofar na escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro? De modo, algum são as condições dessa realidade, mas a potente força da invenção, da costura de subjetividades que se desenvolve na escola. Ainda, que as condições dessa realidade dispositivada provoque um movimento de esvaziamento da vida, não há nada mais potente que a própria vida que permanece e persisti em emergir por entre brechas. Essa emersão se dá a ver tanto pelas práticas e efeitos dos encontros descritos e apresentados nessa dissertação, quanto pela própria aposta numa a prática de pesquisa-intervenção num modo cartográfico que tem por objetivo uma análise de cartas em meio ao professorar e filosofar. Assim, os modos de subjetivação que são produzidos nos encontros, tais quais vislumbramos, quando Cleiton no diz “a professora me ensinou a respirar” ou aquilo que ficou registrado do nosso *ethos* e vida nas referências feitas por Fernando e Thaieny, tecem a vida que coube a nós contar, não por ofício, mas por experiência

Das oportunidades e encontros da vida.

“(A escrita de si) atenua os perigos da solidão;
oferece aquilo que se fez ou se pensou
a um olhar possível;”

M. Foucault (*Escrita de si*), 2004

Menina filósofa,

Quanto tempo, minha querida!

De fato não temos nos falado ou visto, mas a vida sempre arranja um jeito de possibilitar encontros, ainda que esses sejam frutos da necessidade – e se façam oportunidade. Em nosso caso, acredito que a necessidade seja mútua. Já lhe explico. Embora sua busca por mim esteja relacionada à sua necessidade de cumprir a carga horária obrigatória de estágio supervisionado, acredito que o elo entre nós formado ao longo dos anos convividos com professora e aluna de filosofia, e mais precisamente o professorar e o filosofar, lhe impulsionaram a ir ao meu encontro, pois tal elo nos enlaça. Digo isto, pois neste instante estou na reta final de minha pesquisa de mestrado, na qual quase refém do tempo - e de certa forma, estrangeira de minha realidade “Para chegar descobrir o prazer possível da escrita, foi preciso que eu estivesse no exterior.” (M. Foucault, 2016 – O Belo Perigo) – encontro-me escrevendo cartas para amigos, professores, filósofos, alunos e ex-

alunos, nas quais teço, provoco, questiono a mim e eles acerca do filosofar e professorar. Por isso, vi em seu e-mail mais que uma potência de costura de minhas práticas do professorar e filosofar, enxerguei também a potência da escrita que atravessada pela vida, permite a mim e em certa medida a você também a experiência de compor comigo, nessa escrita mais um alinhavar daquilo que começamos a tecer há anos atrás.

Não sabe a alegria que me deu encontrar nessa manhã fria e chuvosa seu e-mail. Posso dizer-lhe que suas palavras vieram a mim como raios de sol que aquecem e afastam as nuvens do céu e a escuridão da noite. É sempre oportuno e potente escrever e tecer a vida com meus alunos e ex-alunos. Em seu caso é singular. Acredita que embora eu saiba que esteja na reta final de sua graduação em Filosofia na UFF, só agora percebo que está se constituindo como filósofa e professora? E digo-lhe mais, não me recordo o que lhe impulsionou a tal caminho e trajetória, como pode ser isso? Sinceramente, querida, eu não sei. É curioso e possível que suas escolhas não tenham se quer alguma relação comigo, mas permita-me lhe perguntar: as minhas práticas na escola com o professorar e o filosofar tiveram efeitos em você? Lhe tocaram? Algo lhe atravessou ainda naquele tempo, quando em sala de aula vivíamos aquela tessitura que eu não percebia como acontecimento?

Estou muito curiosa quanto a sua vida. E não consigo conter meus dedos por estas teclas – já que esta carta está sendo digitada – e apesar de me sentir um pouco invasiva, me dou direito de entrar e questionar, sem culpa.

O que pensa do filosofar hoje, após esse período de contato com academia? Percebeu a mudança e aniquilamento dos paradigmas? Quais são suas análises do professorar e filosofar nessa vida atravessada pelo sucateamento da educação e encarceramento da liberdade, produzidos pelos devaneios da crise política e econômica em que vivemos? Você tem o desejo de ser professora de filosofia no Ensino Médio? Quer trabalhar na escola pública, na Rede Estadual do Rio de Janeiro? Por quê? Como tem escrito a si mesma, nessa dinâmica da vida?

Não estou te questionando por achar que não deva fazer isso e estar desapontada ou murmurando sobre as condições que temos. Ao contrário, não murmuro, isto não é para mim, é para outros – e como diria Nietzsche (1998) é para as presas das aves de rapina “a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – a sua ação é no fundo reação” – trabalho com o que tenho e embora seja pouco, sim vejo a realidade – não sou cega – há em mim um desejo quase insano de permanecer num perspectivismo potente, de viver a vida que tenho e amo com alegria no professorar e no filosofar, com meu pares, potentes amigos, alunos e professores, na escola pública que

conheço por experiência, no encontro que produz em meio as minhas práticas um modo de subjetividade que permite o salto da invenção.

É... sei que lhe fiz muitas perguntas e que talvez tenha lançado provocações maiores que esperaria, contudo, estou aqui – e acredito que você também esteja – escrevendo uma escrita de nós, do filosofar e professorar que só se realiza no encontro com o outro.

Por isso, aguardo com alegria sua escrita, para compor, ajudar a tecer e dar a ver as linhas invisíveis dessas práticas na escola e na vida, em nosso filosofar e professorar.

Com alegria que é a potência da vida me despeço.

Adriana

CONCLUSÃO

A experiência de contar a experiência que só nós poderíamos contar é a marcada pelos modos de subjetivação produzidos nos encontros da vida. Por isso, analisar os objetos dessa dissertação (pesquisar, escrever, professorar e filosofar) permeou os acontecimentos de alteridade tão fortemente vividos em meio a escola (escola essa que é pública e em seus diferentes modos e espaços da Rede Estadual do Rio de Janeiro), que se tornou um plano de fundo, no qual, fez emergir em meio ao ensino de filosofia – e com isso queremos dizer o exercício vivo, político e potente do professorar e do filosofar.

Não é possível dizer que tudo está dito e acabado, aliás sempre há o que tecer, nesse pesquisar, escrever, professorar e filosofar. Principalmente, por que nunca sabemos onde iremos chegar ou ainda o que de fato iremos tecer e escrever quando ainda não o fizemos.

Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais coragem de empreendê-lo. Só escrevo por que não sei, ainda, exatamente o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso. (FOUCAULT, 2010)

Assim, também, não sabíamos onde estávamos indo e o que iríamos produzir como dissertação, e por isso, no exercício contínuo de forçar-se a pensar escrevendo, inventando, tecendo e costurando a dissertação foi tomando forma ao mesmo tempo que ganhava corpo com a interpenetração dos encontros, com cartas e conversas tecida nelas, com suas costuras e seus efeitos.

Dessa forma, o modo de produção dessa tessitura textual se desenvolveu em meio à análise de “conversas” produzidas pelo acontecimento do encontro, sendo materializadas mediante gravações de áudios, registro de diário de pesquisa e, principalmente, por meio da viva potente e generosa escrita de cartas.

Com esses objetos e dispositivos de análise, procuramos estabelecer problematizações e provocações, que dessem a visibilidade a força da vida que pulsa na escola, mesmo quando essa potente alegria do encontro é sufocada por dispositivos de controle que se configuram nas práticas dos sujeitos que constituem esse plano de fundo. Por isso, a proposta de uma prática inventiva, na qual, se tem o efeito visível de práticas que emergem em meio ao esgarçamento das bordas da existência, foi imprescindível para o desenvolvimento dessa dissertação.

Ao analisar a composição de nossas reminiscências, que nos constituíram ao longo de nossa experiência com a escola pública da Rede da Estadual do Rio de Janeiro ao mesmo tempo que nos impeliam pela marca do atravessamento constituído no corpo de quem conhece essa escola por experiência - e uma experiência de vida, de encontros, de sufocamentos, de alegrias, de angustias, de amizade e de todos os demais elementos que compõem esse campo de imanência com suas implicações - pudemos ver como nossas apostas ao longo da trajetória da composição da pesquisa se constituíram marcados pelas pelos atravessamentos da vida. Assim, a aposta num dispositivo que tornasse visível as inquietudes, tensões, angustias e alegrias firmemente vividas na escola, mas mascarados e silenciados pelo formalismo rígido de uma certa neutralidade e controle próprios da conceituação formal de escola, precisou ser reinventada quando com os diários de campo não foi mais possível dar a ver ao encontro, produzindo assim uma escrita marcada pela alteridade e consolidada pela troca interpenetrante, que se torna visível na correspondência.

Como já foi dito, essa dissertação possibilita pensar uma investigação mais intensa e profunda, não constituído um fim ou algo acabado, que não pode ser mais tocado ou penetrado, mas ao contrário, se configura como um meio uma possibilidade de voltar o olhar para a riqueza da vida, na experiência com outro, que nessa dissertação se desenvolveu na escola. Por isso, podemos continuar pensando, numa tessitura que possibilite análises de fios e meadas que ainda não estão tecidos nesse emaranhado de linhas e pontos, de retalhos costurados e tecidos cerzidos. Pensamos aqui, numa vida interpenetrada na escola e, por isso, intersubjetivada na potência do encontro que possibilita um salto para além daquilo nos sufoca e silencia, rompendo com condição a de alargamento existencial que as capturas do poder nos impõem.

Essa tem sido a minha questão nos últimos anos, afinal como contar e tecer com linhas vivas a história que cabe a mim, não por ofício, mas por experiência? Fazendo o pensamento pensar, entrei nessa meada, tecendo fios da vida, com o pesquisar, o escrever, o professorar e o filosofar. (Pré-carta – Rompendo o silêncio)

Nesse jogo interpolado, constituído entre cartas e conversas para poder tecer as linhas vivas e experienciais do professorar e filosofar em meio ao escrever e pesquisar, aprendemos a nos entregar aos atravessamentos de forma corpórea, saindo transformados pela experiência. A escritas de cartas e um texto interpolado por elas, uma ideia roubada de Mia Couto no livro *Mulheres de Cinzas*, nos marcou profundamente, no corpo e na alma, deu voz a vida que tanto queríamos que pudesse ser ouvida. Foi nas linhas tecidas no livro *Mulheres de Cinzas* que aprendi, tal qual, Cleiton menciona num dos textos *Dos escritos a posteriori de experiências*

com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro, mais precisamente no registro nomeado como *Em aprendendo a registrar a pesquisa*, que posso dizer que aprendi a respirar. Respirar que é potência vital e que nessa dissertação, oxigenou e energizou, uma vida já exaurida e desgastada dos atropelos produzidos na escola e na vida.

A marca constituída em nós dá a ver a força da aposta metodológica de ampliar o grau de suportabilidade, diante do esgarçamento das bordas da existência, na experiência e no encontro com o outro. Nos registros dos diários e nas cartas enviadas, há uma marca existencial que pode ser vista, por meio do nome dado a cada um desses textos. Esses nomes marcam o acontecimento. A experiência da escrita de cartas nos possibilitou compreender que o filosofar e professorar por experiência comporta a vida e se desenvolve nela, rompendo o silêncio e ecoando um professorar e um filosofar, que não pertence a ao professor ou professora, filósofo ou filósofa, mas ressoa numa voz coletiva de todos que se tecem nessa cerzidura. Surge e ressurgue. Se permite construir e desconstruir, se fazendo sempre um novo, um possível, numa potente abertura ao devir. Justamente essa composição de abertura ao devir, num fluxo contínuo, constituído no processo de desconstrução e deslocamento é que se salta num perspectivismo vital. Por isso, embora a dissertação tenha chegado ao seu fim, as cartas continuarão, a correspondência permanecerá nesse fluxo vital, que compõem nosso professorar e filosofar.

Para terminar, sem fechar totalmente portas e janelas, deixando brechas para mais um salto possível, deixamos mais um registro dessa pesquisa:

No outro dia, empolgada e emocionada, com a carta de Fernando, me vi sendo atravessada em meio a uma aula pela leitura daquelas linhas e palavras. Os alunos ouviam em silêncio e com brilho nos olhos, a longa carta. Aquele brilho nos olhos, sorrisos e pequenos gestos ecoaram pela sala. Ainda, sem dizer qualquer palavra, a minha turma gritava, cantava e dançava ao som da música da vida. Eu também dançava e me sentia viva no professorar e filosofar. (Escritos a posteriori de experiências com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro – De quando a vida nos toma)

PÓS CARTAS

Oi...

O trabalho que a carta opera no destinatário, mas que também é efetuado naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica portanto uma ‘introspecção’: mas é preciso compreendê-la

menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo.

(FOUCAULT, 2004, p 157)

A escrita dessas cartas, marca no meu corpo a experiência da pesquisa que deu “voz” ao filosofar e professorar já tão emudecidos e enrijecido na dinâmica da escola naturalizada em nós, mas que na potência da vida é atravessada pelo encontro com o outro. Escrever cartas foi algo de formidável, sofrido, angustiante e assustador. Se dar a atravessamentos não é simples ou fácil, e embora, não haja nada de heroico nisso há muito que lutar, forçar-se e resistir numa prática como essa.

“A carta que, como exercício, trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como ‘bem próprio’, constitui também, e ao mesmo tempo, uma objetivação da alma” (Foucault). Esse esforço coaduna a prática do professorar e filosofar, ao constituir-se com produção de subjetividade que tem por necessidade deixar-se atravessar pela potência da vida.

Por isso, mais uma vez deixei-me atravessar. Alguns costumam dizer que não são todos que se dão ao atravessamento, e somente algumas pessoas, se colocam de corpo alma abertos aos impactos interpenetrantes da vida, que não se acomodam e conformam, mas que suportam, que aguentam e permanecem ampliando a sua própria condição de suportabilidade. Acho que sou uma dessas pessoas. E com isto não quero dizer que há uma marca qualitativa ou heroica no sentido superficial que damos a esses termos, mas há um movimento de resistência às tensões mesmo com o esgarçamento das bordas da existência no campo de imanência que estamos implicados. Essa postura ou aposta se sustenta num perspectivismo, no qual, se configura a potência da vida.

Lembro-me de como estava essa pesquisa e dissertação antes da aposta numa estética interpolada por cartas. Em minhas reminiscências estão vivas de forma quase corpórea o emudecimento de quem havia sido engolida por um buraco negro, mas de forma ainda mais viva e potente estão presente em minhas memórias e no meu corpo a alegria de pesquisar e escrever compondo cartas que consolidaram numa correspondência, num encontro num “lugar sem lugar” (Foucault, 2004): “Comecei a escrever as cartas aos amigos, colegas, alunos (ex-alunos), foi – e tem sido – uma experiência incrível. Me senti – e me sinto – viva.” (Dos escritos a posteriori de experiências com a escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro – Entre cartas)

Por hora, sem mais.

Adriana

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O poder soberano e a vida nua. Homo Sacer. Lisboa: Editorial Presença, 1998.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Outra Travessia, e ISSN 2176-8552, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, nº5, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>. Acessado em: 16/01/16.

AGAMBEN, G. O que ser contemporâneo? In: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/noticias-arquivadas/22829-o-que-e-ser-contemporaneo-a-visao-de-giorio-agamben.2009>

AGUIAR, Katia de Faria. Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes. Subjetividades e Movimentos Urbanos. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

AGUIAR, Kátia; ROCHA, Maria. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referências e dispositivos em analyses. Psicologia, Ciência e Profissão, 2007, 27 (4), 648-633. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a07.pdf>. Acesso: 23/05/16.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. Entre o centro e a periferia: poder e discurso cultural nas zonas de contato. In: *Limites: Anais do 3º Congresso ABRALIC* (3º, 1992, Niterói, RJ). São Paulo: Edusp; Niterói: ABRALIC, 1995, p. 655-660.

BORNHEIM, Gerd. *O conceito de descobrimento*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Figurações do Outro. In: *Limites: Anais do 3º Congresso ABRALIC* (3º, 1992, Niterói, RJ). São Paulo: Edusp; Niterói: ABRALIC, 1995, p. 219-226.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. Histórias de Amor. Col. Para gostar de ler, vol. 22. São Paulo: Ática, 1997.

COREA, Cristina. *Pegagía del Aborrido: Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*.-1ºed. 1º reimp.- Buenos Aires: Paidós, 2005.

COUTO, Mia. *Mulheres de Cinzas: as areias do imperador: uma triologia moçambicana*, livro 1. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DIAS, Rosa. Nietzsche, Vida como Obra de Artes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na Formação de Professores: Aprendizagem de Adultos, Experiência e Políticas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DELEUZE, G O que é um dispositivo? IN: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis – Rio Janeiro: Vozes, 1999a.

FOUCAULT, M. Em Defesa da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

FOUCAULT, M. Sobre a História da Sexualidade. In: Micro Física do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, M. Verdade e Formas Jurídicas. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002. .

FOUCAULT, M. Ética, Sexualidade, Política. Col. Ditos e escritos (v. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. Ética, Sexualidade, Política. Col. Ditos e escritos (v. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. Nascimento da Biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. O Governo e Si e dos Outros: Curso no College de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. Repensar a Política. Col Ditos e Escritos (v.VI). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, Michel. O belo perigo. 1º edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FREUD, Sigmund. Lo siniestro (O estranho). In: _____. *Obras completas*. Tomo III. Trad. Luis López-Ballesteros de Torres. 3ª ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973, p. 2483-2505.

GARDINI, Carlos. *Perros en la noche*. In: _____. *MI cérebro animal*. Buenos Aires: Minotauro, 1983, p. 14-20.

GINZBURG, Natalia. "Pequenas Virtudes", p. 123-138. Cosac e Naify, SP, 2015.

KASTRUP, Virgínia. A Atenção na Experiência Estética: Cognição, Arte e Produção de Subjetividade. Trama Disciplinar – v. 3 – n. 1 – 2012.

LISPECTOR, Clarice. A paixão segundo G. H. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LOURAU, René. René Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

- MACHADO, Leila. Subjetividades Contemporâneas. In: Psicologia: Questões Contemporâneas. Vitória: EDUFES, 1999.
- NIETZSCHE, F. O nascimento da Tragédia. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- NIETZSCHE, F. O Anti-Cristo. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- NIETZSCHE. *Ecce Homo*. Trad. Artur Morão. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2008.
- NIETZSCHE. *Ecce Homo*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NIETZSCHE. *Genealogia da moral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE *O anticristo*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2002.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2010.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum. Vol. 2 Porto Alegre: Ed. Sulina, 2014.
- PLATÃO. A República. 3 ed. Belém do Pará: Ed. Da UFPA, 2000.
- RANCIÈRE, J. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROCHA, Marissa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. Psicologia, ciência e profissão, vol. 23, nº 4, Brasília Dec, 2003.
- ROLINK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.
- SCHEINVAR, Estela. O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- VILELA, Lúcia Helena de Azevedo. Alteridade e perigo: o *pharmakos*. In: *Limites: Anais do 3º Congresso ABRALIC* (3º, 1992, Niterói, RJ). São Paulo: Edusp; Niterói: ABRALIC, 1995, p. 31-36.
- ZEA, Leopoldo. *Discurso desde a marginalização e a barbarie*; seguido de *A filosofia latinoamericana como filosofia pura simplesmente*. Trad. Luis Gonzalo Acosta et al. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.