



RiUPTC

Repositorio Institucional
UPTC

repositorio.uptc@uptc.edu.co



Anarqueologia, problematização e uma formação outra

Rosimeri de Oliveira Dias

Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Procientista da UERJ, bolsista de Produtividade do CNPQ e Cientista do Nosso Estado
FAPERJ.

rosimeri.dias@uol.com.br

Heliana de Barros Conde Rodrigues

Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Procientista da UERJ, bolsista de Produtividade do CNPQ e Cientista do Nosso Estado
FAPERJ.

helianaconde@uol.com.br

Resumo

O artigo expõe análises das pesquisas-intervenção realizadas com formação e com estudos foucaultianos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Cartografa movimentos que nos desprendem dos exercícios de poder, servindo de reveladores para as transformações do sujeito. Para tanto, traz três dispositivos. Primeiro, as linhas tecidas no *dispositivo aula*, recorrendo ao curso *A Hermenêutica do Sujeito*, de Michel Foucault, e colocando em pauta a anarqueologia como atitude prática para pensar/fazer uma formação que se desvincule de pedagogias capacitadoras. Em seguida, as linhas do dispositivo se delineiam por meio de entrevistas e de alguns escritos de intercessores de Foucault para indagar se a formação perspectivada pela invenção pode ser uma formação outra, problematizadora. Em um terceiro momento, apresentam-se estratégias singulares de formar professores que privilegiam práticas éticas e políticas regulares e trabalhos dotados de continuidade, porém sem efeitos de coerção.

Palavras-chave: anarqueologia; formação de professores; problematização; Michel Foucault.

Abstract

This article showcases analyses of the intervention-research done with formation and Foucaultian studies at the Universidade do Estado do Rio de Janeiro. It maps the movements that detach us from exercises of power, serving as revealers to the transformation of the subject. Therefore, it brings three devices. First, the lines woven on the *class device*, resorting to Michel Foucault's course *The Hermeneutics of the subject* and driving attention to anarchaeology as a practical attitude to think/do a formation that is unlinked from training pedagogies. Next, the lines of the devices shape themselves by interviews and some writings



of Foucault intercessors to ask if formation under the perspective of invention can be an formation other, a problematizing one. In a third moment, singular strategies of teachers formation are presented , they favor regular ethical and political practices and works with continuity, yet without effects of cohesion.

Key-words: anarcheology; teachers’ formation; problematization; Michel Foucault.

Resúmen

Este texto expone análisis de investigaciones-intervenciones realizadas con formación y estudios da obra de Foucault en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro. Es una cartografía de los movimientos que nos desprenden de ejercicios de poder, sirviendo de reveladores para las transformaciones de los sujetos. Para ello, presenta tres dispositivos. Primero, las líneas tejidas en el "dispositivo clase", con base en el curso *La Hermenéutica del Sujeto*, de Michel Foucault, y mostrando la arqueología como actitud práctica para pensar/hacer una formación que se desligue de las pedagogías capacitadoras. Después, las líneas del dispositivo se delinear por medio de entrevistas y de algunas escrituras de intercesores de Foucault para indagar si la formación en la perspectiva de la invención puede ser una formación otra, problematizadora. Finalmente, en un tercer momento, se presentan estrategias singulares de formar profesores que privilegian prácticas éticas y políticas regulares y trabajos con una continuidad, aunque sin efectos de coerción.

Palabras llave: anarqueología; formación de professores; problematización; Michel Foucault.

1. Introdução

A educação escolarizada é apontada como a via régia de todas as salvações sociais. Consequentemente, professores e professoras são intensamente visados pelos investimentos discursivos e institucionais: formar os formadores seria, alega-se, uma espécie de “salvação ao quadrado”. Docentes de uma universidade pública, recebemos permanente encomenda de contribuir com essa “missão”. O presente artigo refere-se à maneira como temos lidado com tal encomenda.

2. Referenciais teóricos

Adotando o princípio cartográfico (Deleuze & Guattari, 2004), correlacionamos pesquisas-intervenção a estudos foucaultianos, no intuito de polemizar o lugar comum do especialista – alguém cuja função seria dotar o formando de saberes e capacidades dos quais este careceria (Dias, 2011).

Trazemos à cena *dispositivos* (Deleuze, 2016) que, compostos por linhas traçadas no *entrelugar* universidade-formação, nos forçam a pensar. Colocamos nossa atenção no presente, fazendo ver e falar o que nos acontece, estabelecendo uma relação que inclui habitar o território, encontrar-se, estudar e conversar (Dias, 2012a).



Foucault (2014a) estava ciente da força desse modo de analisar/intervir: [...] a única possibilidade de trabalho teórico que me anima seria deixar [...] o vestígio dos movimentos devido aos quais não estou mais no lugar em que estava há pouco. [...] Trata-se [...] de um traçado de deslocamento, isto é, não de um traçado de edifício teórico, mas do *deslocamento* pelo qual minhas posições teóricas não param de mudar (pp. 70-71).

Os traçados foucaultianos nos ajudam a pensar/fazer formação pelo que se move/nos move para forjar transformações. Tal questão atravessa todo o trabalho do filósofo, como ele nos diz em *O governo de si e dos outros*:

o que procurei fazer foi uma história do pensamento. E por ‘pensamento’ queria dizer o que se poderia chamar de focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis (Foucault, 2010, p.4).

Nesse intuito, em outro curso, Foucault (2014a) sugere a prática do que denomina *anarqueologia*, definindo-a como atitude teórico-prática que suspende os exercícios de poder. Torna-se assim possível uma aproximação ao modo de ser do sujeito e ao exercício do pensamento sem que estes, como em outras abordagens, sejam encarados como necessários. Sobre o contraste entre seu procedimento anarqueológico e outras manobras filosóficas, ele assinala:

Digamos que se o grande procedimento filosófico consiste em estabelecer uma dúvida metódica que suspende todas as certezas, o pequeno procedimento lateral e na contramão que proponho [...] consiste em fazer intervir sistematicamente não a suspensão de todas as certezas, [...] mas a não-necessidade de todo poder, qualquer que seja (Foucault, 2014a, p. 72).

Nessa anarqueologia, práticas de qualquer espécie – as de formação nos interessam especialmente – estão afetadas de uma não necessidade essencial. Evitam-se posições que digam “eis o que é a natureza da formação”. Tais posições associam categoria universal, posição humanista e análise ideológica, a ponto de constituírem uma série à qual Foucault (2014a) contrapõe outra, aquela que defende: “recusa dos universais-posição anti-humanista-análise tecnológica dos mecanismos de poder” (p.74).

Com o auxílio dessa última série, que, nos termos da Análise Institucional francesa, diríamos que privilegia a análise de implicações (Lourau, 1993), usaremos primeiramente as linhas tecidas no *dispositivo aula* a fim de colocar em análise a tessitura da anarqueologia como atitude prática para pensar/fazer formação.

Em seguida, recorreremos às linhas do dispositivo delimitado por meio de entrevistas (Foucault, 1994a; 2014b; 2004b) e de escritos de intercessores (Chevalier, 2015; Deleuze, 2016) para indagar se a formação perspectivada pela invenção pode ser uma formação outra.

Em um terceiro momento, apreciaremos estratégias singulares de formação de professores.



3. Metodologia

Dispositivo 1: a aula

Na primeira hora da aula de 10/02/1982, Foucault (2004a) explicita a desvinculação do cuidado de si em relação à pedagogia e à atividade política.

No período helenístico-romano, ele deixa de ser um preceito complementar ou substitutivo da pedagogia preexistente, imposto no momento em que o jovem vai entrar na vida adulta e restrito aos que, por seu estatuto, detêm a possibilidade de governar os demais, para tornar-se uma injunção válida para todos e para todo o desenrolar da existência. Agora coextensivo à vida, a desvinculação do cuidado de si quanto à pedagogia se expressa, ademais, em seu entrelaçamento com uma rede de relações sociais diversas – organizações escolares, ação de conselheiros privados, relações de proteção, amizade etc.

Já a desvinculação da atividade política revela-se no afastamento daquele caráter instrumental que, até certo momento – figurado pelo diálogo *Alcíbiades* –, cercara o cuidado de si. Estar atento a si tinha como objetivo, então, ocupar-se bem com a cidade; agora é preciso ocupar-se consigo “de maneira que a relação com os outros seja deduzida, implicada na relação que se estabelece de si para consigo” (Foucault, 2004a, p.254).

Sintetizando as duas desvinculações, emerge a seguinte imagem: “é preciso, durante toda a vida, voltar a atenção, os olhos, o espírito, o ser por inteiro enfim, na direção de nós mesmos” (p.254). Trata-se de uma conversão a si. Mais do que noção estrita, tal conversão é uma espécie de “esquema prático” que, dentre as “tecnologias do eu” (Foucault, 2004a, p. 256) conhecidas pelo Ocidente, foi uma das mais importantes.

Neste ponto, a aula convida a que nos voltemos para o presente. Porque Foucault (2004a), sem deixar de mencionar a importância religiosa da conversão, nos adverte de seu relevo filosófico, moral e político.

Parece-me [...] que não se pode compreender o que foi, ao longo do século XIX, a prática revolucionária, o que foi o indivíduo revolucionário e o que foi para ele a experiência da revolução, se não se levar em conta a noção, o esquema fundamental da conversão à revolução (p. 256).

Hoje, quando tanto se fala em decepções com a política revolucionária, essa proposta soa provocadora, porque nos adverte do caráter inesgotável, e com frequência inesperado, das transformações nos modos de subjetivação. Mas Foucault (2004a) igualmente se reúne, conquanto de forma matizada, a nossos receios, acrescentando:

Seria preciso examinar também de que modo esta noção de conversão foi pouco a pouco sendo validada – depois absorvida, depois enxugada e enfim anulada – pela própria existência de um partido revolucionário. E de que modo passamos do pertencimento à revolução pelo esquema de conversão ao pertencimento à revolução pela adesão a um partido (p. 257).

“Haveria aí toda uma história a ser feita”, diz ainda Foucault (2004a, p. 257), com sutil ambiguidade: tal história não é somente a da reconstrução de acontecimentos pretéritos,



apontando igualmente à importância da conversão na elaboração, no presente, de práticas de resistência.

A seguir, o filósofo distingue a conversão da *epistrophé* platônica, comandada por uma oposição fundamental entre este mundo – o das aparências – e o outro – o das essências. No tipo de conversão que encontramos na prática de si helenístico-romana, o retorno a si deve fazer-se na imanência do mundo, sendo a única oposição subsistente a que contrapõe o que “não depende de nós” ao que “depende de nós” (Foucault, 2004a, p. 258).

A liberação a ser obtida remete a tudo aquilo que não dominamos, a fim de alcançar aquilo que podemos dominar. Em contraste com a *epistrophé* platônica, não se trata de liberação da alma em relação ao corpo, mas de adequação de si para consigo. Outra diferença reside no papel menos fundamental desempenhado pelo conhecimento: “será o exercício, a prática, o treinamento, a *áskesis*, que constituirá o elemento essencial” (Foucault, 2004a, p. 259).

Encerrando a primeira hora da aula, Foucault contrapõe a conversão helenístico-romana à que encontraremos na cultura monástica. No primeiro caso, ela não implica ruptura, enquanto na cultura cristã dos séculos III e IV d.c., “o eu que se converte é um eu que renunciou a si mesmo” (p. 260). Se existe alguma ruptura na conversão helenístico-romana, ela se dá quanto a tudo aquilo que cerca o eu, pois, como afirma Foucault (2004a), citando Sêneca, “a filosofia faz com que o sujeito gire em torno de si mesmo, isto é, faz com que ele execute o gesto pelo qual, tradicional e juridicamente, o mestre liberta seu escravo” (p. 261).

Na segunda hora, acercando-se da posição de Pierre Hadot (2014), para quem a filosofia antiga é “transformação da maneira de ser e da maneira de viver” (p. 214), Foucault (2004a) indaga: poderíamos considerar o caráter assumido pelas escolas filosóficas do período helenístico-romano como um prenúncio da importância maior dos saberes sobre o homem quando comparados aos saberes sobre o mundo e a natureza? – pergunta relevante para o debate contemporâneo sobre os conhecimentos indispensáveis ao professor “bem formado”.

Para explorar esse problema, Foucault (2004a) focaliza o modo como ele é colocado nos cínicos, recorrendo a um texto em que Demetrius, pondo em cena a imagem do atleta, efetua uma triagem quanto ao que seria necessário conhecer para sair-se bem em tal atividade – poucos movimentos, por sinal. Com isso, vê emergir um “critério de utilidade”, pois se tem a impressão de uma divisão “entre conhecimentos inúteis, que poderiam ser os do mundo exterior, e conhecimentos úteis, que tangenciam diretamente a existência humana” (p.284).

Apreciemos, contudo, o texto de Demetrius, composto por duas listas que remetem, respectivamente, ao que é inútil e ao que é útil conhecer. No primeiro caso,

temos a causa dos maremotos, a causa do ritmo dos sete anos que cadenciariam a vida humana, a causa das ilusões de ótica, o motivo de haver gêmeos e o paradoxo de duas existências diferentes e nascidas sob o mesmo signo, etc. (Foucault, 2004a, p. 285)

Foucault (2004a) não vê os conhecimentos dessa série como relativos a coisas pertencentes a um mundo desconectado da existência humana. Modifica, então, sua hipótese inicial quanto ao que constituiria o caráter comum do considerado inútil por Demetrius:



O traço comum e que as tornará inúteis é que se trata [...] de conhecimentos pelas causas. [...]. Estão ocultas porque é inútil conhecê-las [...] não porque proibido, mas porque [...], ao conhecê-las não obteremos mais do que algo suplementar, [...], a título de distração e para sentir um prazer que reside, precisa e unicamente na própria descoberta [...]. Prazer de cultura, por consequência, prazer suplementar, prazer inútil e ornamental (pp. 286-287).

O que seria útil conhecer, então? Assim o resume Foucault (2004a): “Que há pouco a temer dos homens, nada a temer dos deuses, que a morte não produz nenhum mal, que é fácil achar o caminho da virtude, que é preciso considerar-se como um ser social nascido para a comunidade” (p. 287).

Essa série em nada se aproxima do que a espiritualidade cristã virá a chamar de “segredos da consciência”. Não há inventário de um mundo de desejos e paixões, tampouco teoria da alma ou da natureza humana. Trata-se, “somente e sempre, do mundo, [...], dos outros, [...] do que nos cerca” (Foucault, 2004a, p. 287-288). Porém enquanto os conhecimentos inúteis seriam uma modalidade de saber “pelas causas”, os úteis seguiriam um modo que Foucault propõe chamar de “relacional”: neles, o que se há de ter em conta “é a relação entre, por um lado, os deuses, os homens, o mundo, as coisas do mundo, e, por outro, nós” (p. 288).

Esse saber tem a propriedade de ser imediatamente transcriptível em prescrições, daí dizer Foucault (2004a) que tais conhecimentos constituem “constatações prescritivas”, pois “a maneira como se há de conhecer é tal que o que é dado como verdade seja lido, de saída e imediatamente, como preceito” (pp.288-289).

A hipótese de que o conteúdo seja o elemento definidor da utilidade/inutilidade dos conhecimentos é, assim, descartada.

Os conhecimentos [...] inúteis [...], não se definem pelo conteúdo. Definem-se por um modo de conhecimento causal, com dupla propriedade, ou melhor, com dupla falta [...]: são conhecimentos que não podem transformar-se em prescrições, que não têm pertinência prescritiva; em segundo lugar, que, quando os possuímos, não têm efeito sobre o modo de ser do sujeito. Em contrapartida, será validado um modo de conhecimento que, considerando todas as coisas do mundo [...] relativamente a nós, de pronto poderemos transcrever em prescrições, e elas modificarão o que somos, modificarão o estado do sujeito que as conhece (Foucault, 2004a, p.289).

Com apoio em Plutarco, Foucault (2004a) afirma ser determinante o caráter “etopoético” (p. 290), ou não, do saber e, sem demora, passa à leitura de Epicuro, que, nas *Sentenças Vaticanas*, privilegia a noção de *physiología* (fisiologia):

O estudo da natureza (*physiologia*) não forma fanfarrões nem artistas do verbo, nem pessoas que ostentam uma cultura julgada inviável para as massas, mas homens altivos e independentes, que se orgulham de seus próprios bens, não dos que advêm das circunstâncias (citado por Foucault, 2004a, p.291).



Tudo o que a *physiologia* não é caracteriza a *paideía*, extremamente criticada por Epicuro: saber de jactância, cuja única meta é “fazer-se admirar pelas massas” (Foucault, 2004a, p.292). Já a *physiologia* equipa (*paraskeuázei*) homens altivos que se dotam da coragem que lhes permite afrontar as crenças, os perigos da vida e as autoridades. Esses homens independentes (*autarkeís*), ao reconhecerem a partilha entre o que depende e o que não depende de nós, estabelecem domínio absoluto quanto ao primeiro aspecto.

Para quem se volta para o tema da formação na contemporaneidade, como não ver na distinção epicurista entre *physiologia* e *paideía*, um equipamento extremamente útil para avaliar o que efetivamente importa? Pois a *paraskeué*, diz Foucault (2004a), é a equipagem, a preparação do sujeito e da alma pela qual o sujeito e a alma estarão armados como convém, de maneira necessária e suficiente, para todas as circunstâncias possíveis da vida com que viermos a nos deparar, [...] o que permitirá resistir a todos os movimentos que poderão advir do mundo exterior (p. 293).

Dispositivo 2: formação perspectivada pela invenção

Em uma entrevista a Trombadori, datada de 1978, Foucault (1994a) afirma que, quando tratamos da experiência, o problema principal não reside em trazer à luz “a significação da experiência cotidiana para reencontrar, no que sou, o sujeito fundador”; ao contrário, a experiência tem por função “arrancar o sujeito de si mesmo” (p. 43).

A entrevista mencionada, algumas outras contidas nos *Ditos e Escritos* e textos de intercessores tomam fios soltos de nosso artigo para indagar em que medida conseguimos manter vivo, na formação, um campo problemático – princípio de uma formação inventiva (Dias, 2012b).

Levamos a sério o que Deleuze (2016) nos diz acerca de duas consequências do pensar por dispositivos: o “repúdio dos universais” (p. 363) e a “mudança de orientação, que se desvia do Eterno para apreender o novo” (p. 364). Nessa linha, Deleuze (2016) enfatiza que para apreender a obra de Foucault não é possível deixar de fora suas entrevistas, pois enquanto nos livros ele nos fala de “linhas de sedimentação” ou “estratificação”, nas entrevistas traça “linhas de atualização” ou “criatividade” (pp. 367-368).

Em entrevista de 1983 a Dreyfus e Rabinow, Foucault (2014b) esclarece o que vem a ser seu retorno aos gregos, insistindo na categoria de problematização:

[...] não se encontra a solução de um problema na solução de outro problema apresentado em outra época por pessoas diferentes. O que quero fazer não é uma história das soluções. Penso que o trabalho que se deve fazer é um trabalho de problematização e de perpétua reproblemática (p. 217).

Em seguida, ressalta que o valor do trabalho do pensamento não é “denunciar o mal que habitaria secretamente em tudo o que existe, mas presentir o perigo que ameaça em tudo o que é habitual e tornar problemático tudo o que é sólido (Foucault, 2014b, p. 217).



Essa resposta nos ajuda a manter de pé o princípio – problematizar – de uma formação inventiva de professores. Nessa direção, seguimos com mais uma entrevista, de 1984, no decorrer da qual indaga Rabinow: “O senhor falou antes de uma ‘história das problemáticas’. O que isto quer dizer precisamente?”. Eis parte da resposta de Foucault (2004b):

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. (pp. 231-232).

Foucault (2004b) torce o uso tradicional da noção de problema – obstáculo que se apresentaria fora do pensamento – para fazer dela um efeito do próprio pensamento. Como nos diz Chevallier (2015), “é o pensamento que dá a si mesmo um problema” (p. 299). Uma problematização, acrescenta, é “a maneira na qual o pensamento se projeta adiante sob uma forma interrogativa, sem poder de modo algum antecipar o que advirá dela e das respostas que a história reterá” (p.308).

Dispositivo 3: encontros e conversas

Com as linhas deste terceiro dispositivo, damos a ver algumas estratégias singulares de formar professores, as quais privilegiam práticas éticas e políticas que envolvem exercícios regulares e trabalhos dotados de continuidade, porém sem efeitos de coerção.

Quanto a estratégias, afirma Foucault (2008): “para que uma determinada relação de forças possa não somente se manter mas se acentuar, se estabilizar e ganhar terreno, é necessário que haja uma manobra” (p. 255). Assim pensada, nossa estratégia de ação habita os territórios de formação, problematizando suas leis e normas.

Não se trata de contatos fortuitos para atender a necessidades impostas pelos cursos de formação, tampouco de uma investigação sobre a escola básica, mas de uma pesquisa-intervenção com a escola. Ela aproveita as brechas entre a macro e micropolítica e entra no território com a perspectiva de analisar e intervir sobre/com o que acontece entre estudantes e professores da universidade e da escola básica.

Análises no campo da representação, que buscam a neutralidade científica, o diagnóstico e a solução de problemas já dados não dão conta do dinamismo da instituição educativa. Já a pesquisa-intervenção, conforme a concebe Rocha (2012), intensifica a ruptura com modos tradicionais de investigar, além de ampliar as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas: ela surge como proposta transformadora das/nas políticas, pois propõe uma intervenção micropolítica.

Nessa perspectiva, é preciso abrir-se para as experiências, com o olhar atento aos pequenos gestos, àquilo que não está dito ou está dito em tom muito baixo. A professora-coordenadora e as estudantes bolsistas da universidade vêm para dentro da escola, assim como as professoras da escola passam a frequentar a universidade. O grupo de pesquisa conversa com professores e estudantes, funcionários, pais, diretores; atua em seus territórios, sente na pele suas tramas e dramas. Tais estratégias são registradas em diários de campo (Lourau, 1993), como vemos na escrita de uma professora de escola parceira:



Com esta metodologia, a intervenção começa em nós mesmos, por meio de leituras e discussões de múltiplas referências teórico-metodológicas [...]. Os pesquisadores começam problematizando o próprio modo de pensar ocidental, marcado pela representação, colocam em discussão a noção de conhecer, de aprender e de ensinar... Os novos conceitos e estudos nos intrigavam ou provocavam um certo desconforto ou mesmo incômodo. Afinal, fomos percebendo que conhecer era sair do lugar, mudar, ter outras atitudes, pensar diferente.[...] Problematizar era um conceito importante que precisava ser incorporado.

O diário é apreendido pela Análise Institucional como possibilidade de criar outros sentidos para fazeres e dizeres. Não tem sentido próprio nem figurado, já que se faz implicado, remetendo às múltiplas situações abordadas. O diário como método (ou o diário e o método) trabalha(m) nas bordas, lá onde a forma deixa de ser o que foi em algum momento naturalizado. Fazer vibrar essas bordas em um processo de contágio, abrir o diário para suas intensidades, trabalhar mais nas misturas que o compõem e menos em uma (suposta) pureza são indícios político-formativos para que o singular não se dissocie de sua face coletiva.

Cada fragmento de diário é a expressão de uma ação que se constitui em práticas abertas às intensidades e diferenças. Com os diários, mostramos que escrever, fazer e dizer correspondem a uma política formativa pela qual se apreende uma dimensão experiencial, em exercícios concretos, e também uma dimensão expressiva, que abre um entrelugar e um entretempo para forjar experiências modificadoras de si e do mundo.

Os fragmentos de diário não são textos inacabados; antes, têm uma modalidade outra de acabamento: a que está em jogo na espera, na problematização ou em alguma afirmação irreduzível de espreitar e acolher o desconhecido sem o reter/deter. Nosso modo de trabalhar, portanto, problematiza

o lugar do aluno-professor solucionador de problemas, tensionando os postulados hegemônicos da formação, como aquele que faz funcionar a máquina de propagação da informação e da explicação. O lugar comum da explicação comporta dois âmbitos indissociados. Um produz certo conforto no aprender. O aluno sente-se atendido com a explicação do mestre, produzindo um consenso. Outro âmbito, da explicação, freia o esforço do pensamento, pois, quando o professor explica, ao mesmo tempo que diz a resposta, ele forja no aluno a impossibilidade de pensar por si. Nessa perspectiva, a explicação que comporta a resposta embota o processo de invenção de problemas, muito importante para uma formação inventiva (Dias, 2011, p. 257).

Na pesquisa-intervenção, a proposta é dar visibilidade àquilo que é potência de transformação. Sendo assim, optamos por realizar, com a escola básica, projetos desenvolvidos pelas bolsistas e supervisionados por professoras da própria escola. Supervisionar e orientar estes trabalhos afirma a singularidade de se encontrar e conversar, como podemos ver nas palavras de uma professora parceira:

Fazer parte da supervisão requer orientar cada grupo sem direcionar, mas negociando e intervindo. A palavra seria observar sem pensar aprioristicamente o que funcionaria pela minha experiência como professora. Isso é tenso, mas fica guardado. Já vemos a



importância do grau de abertura que o projeto requer. Junto com este grau de abertura, a biblioteca composta por ensaios, textos e filmes que lemos e levamos como questões nas reuniões, é um capítulo à parte no projeto. Eles dialogam constantemente conosco e suas leituras não acabam quando o livro termina, ficam reverberando em nós, produzindo efeitos sonoros.

Ler, estudar, escrever, pensar, encontrar-se e conversar regularmente na escola, criar espaços de pesquisa, estabelecer com a direção reuniões periódicas, abertas aos professores, para discutir e analisar a escola básica, propor projetos com os alunos em que nos deslocamos do “faça como eu” para o “faça comigo” (Dias, 2011) são forças que mexem com uma escola instituída para não pensar, não analisar a si própria, não inventar nada.

4. Resultados

Com isso, vamos todas, estudantes-professoras e professoras, aprendendo que pesquisar, intervir, conhecer fazem parte do mesmo processo. Não há binarismos, mas problematizações que abrem para as multiplicidades e, ao mesmo tempo, para a singularização. A intervenção ocorre no grupo, na produção de outras subjetividades; incomoda o instituído, provoca o pensamento a experimentar a liberdade e a autogestão (Lourau, 1993). A intervenção continua em nós, como vemos expresso em um trecho de diário de pesquisa:

Hoje resolvi fazer uma experiência nas minhas aulas da 2ª série. A ideia era deixar para trás as verdades fechadas, e entrar em sala sem expectativa, deixando fluir o acontecimento. Foi uma sensação estranha, com quase 30 anos de magistério, me sentir uma novata, entrando na sala pela primeira vez. Não sabia o que poderia acontecer, estava só aberta para o imprevisível. Experimentei a leveza, mas também um pouco de insegurança, pois embora afetada com as ideias novas, não sabia até que ponto estavam incorporadas. Queria experimentar “o faça comigo” e sair do “faça como eu”, e estar no “entre” como propunha Rosimeri. Havia preparado a aula, mas não ensaiado direito como ensinou Deleuze. A técnica, copiei da Shirley que havia feito com os professores, no ano passado. Trouxe uma caixinha com frases dentro de envelopes coloridos. Como meu primeiro assunto era Iluminismo aproveitei temas como liberdade, cidadania, igualdade e outros sobre relacionamentos, etc. Com os alunos em círculo, falei brevemente sobre a proposta: Uma bolinha vai passar de mão em mão, enquanto ouvem uma música, quando ela parar o aluno ou aluna virá até a mesa, vai pegar um envelope, ler e opinar sobre o tema. Perguntei se alguém poderia ficar responsável pela música de um celular. Na semana anterior havíamos discutido sobre o uso do celular em sala, mas disse brevemente que aquele era um outro uso, um uso coletivo, necessário para o desenvolvimento da aula. Foi interessante vê-los discutir um pouco sobre o som, resolvendo entre eles, sobre o melhor tipo de música. Estavam meio envergonhados, mas aos poucos foram se abrindo para o debate. Procurei ficar quieta, não opinar, mesmo quando a bolinha parava em mim. Numa das salas me questionaram por que eu não respondia. Disse que naquele jogo era importante eles falarem o que pensavam. Segurei-me para não dar nenhuma lição de



moral, quando o tumulto se anunciava. Deixei acontecer, ou melhor, me deixei experimentar o acontecimento. Algumas vezes falava algo ou lançava uma questão só para provocar o debate. Uns 15 minutos antes de terminar a aula, pedi para comentarem sobre aquela experiência. Alguns não queriam. Houve um pouco de barulho. Falei então o quanto importavam as suas ideias e sensações, que elas precisavam ser registradas. Que agora precisavam do silêncio, quietude para ouvirem a si próprios, para poder pensar melhor e escrever. Foi muito bom experimentar o silêncio e a escrita dos alunos. (Dias, Peluso & Uchôa, 2013, p. 10).

Vale finalmente lembrar que a intervenção não se dá num único sentido, pois é um mergulho na situação concreta e seu desafio é tornar visível a experiência, sem representação. É uma mistura do que se anuncia/enuncia com o que se pratica. Com isso, cria-se uma política de trabalho, uma estilística, uma estética da existência (Foucault, 1994b).

5. Conclusões

Na aula de 17/2/1982 de *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2004a) evoca o quanto, no presente, nos referimos à necessidade de construir uma “ética do eu” (p. 306), sem o conseguir. Parece-lhe que essa impossibilidade decorre do fato de o Ocidente ter conservado apenas dois modelos: o da *epistrophé* platônica, que aponta para um outro mundo, e o da exegese cristã, voltada a vasculhar uma alma sujeita a tentações.

Além desses dois caminhos, resta-nos – Foucault o diz em outro momento – a objetivação científico-tecnocrático-profissionalizada, cujos começos remontam a um “momento cartesiano” fundador de nossa modernidade, o qual cinde o plano epistemológico do plano ético: o sujeito pode agora conhecer sem que, para tanto, seu ser de sujeito precise ser transformado, bastando-lhe regras formais de método e qualificações pedagógico-culturais (Foucault, 2004a, pp. 22-23).

Quanto ao problema contemporâneo da formação, tanto os modelos (platônico e cristão) de conversão quanto a ausência de aspiração ética ligada ao momento cartesiano veiculam somente impasses: “os professores não são mais idealistas, é preciso reencantá-los”; “fascinados com o dinheiro, carecem de dedicação, é necessário reorientá-los”, “hoje, somente quem não estuda quer ser professor, é preciso fornecer-lhes instrumentos metodológicos e técnicos renovados”.

Já o que Foucault (2004a) apelida “modelo do meio” (p. 314), ou seja, o cuidado de si helenístico-romano, poderia associar-se ao que, desde o início deste artigo, designamos como “formação inventiva”. Essa formação aposta na construção coletiva de um “equipamento” (*paraskeuê*) (p.387) que nos faculte seja retornar a nós mesmos como porto seguro, seja construir a nós mesmos durante toda a vida. Acerca da aparente oscilação, ouçamos Foucault (2004a): “O que significa retornar a si? Que círculo é esse, que circuito, que dobra é esta que devemos operar relativamente a algo que, contudo, não nos é dado, senão apenas prometido ao termo de nossa vida?” (p.302).

Em tais práticas e exercícios – é disso que se trata no “modelo do meio” – desaparecem os lamentos, porque há sempre algo a fazer, facultativo, alegre, voltado a engendrar um



cotidiano libertário. Ousamos dizer que esse cotidiano seria aquele que vê, na arte de constituir, hoje, uma ética do eu, “uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto [...] de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo” (Foucault, 2004a, p.306).

De que precisamos para nos engajar nessa tarefa? De algo que esteja à mão, como parte integrante de nosso corpo e nossa prática, servindo de armadura para os embates do dia a dia. Pois *paraskeuázein* significa “preparar para”, logo “formar”, e pode distanciar-se de nihilismos, crenças obedientes e tecnocracias, integrando-se, alternativamente, às artes libertárias de viver, pensar, agir e ser....neste mundo.

Referências

- Chevalier, P. (2015). Que quer dizer fazer uma história das problematizações? *Mnemosine*, 11 (2), 298-312.
- Deleuze, G. (2016). O que é um dispositivo? In G. Deleuze. *Dois regimes de loucos* (pp.359-369). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Dias, R. de O. (2011). *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Dias, R. de O. (2012a). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Dias, R. de O. (2012b) Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. *Psicologia e Sociedade*, 24, 67-75.
- Dias, R. de O.; Peluso, M. R. & Uchôa, M. H. (2013). Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. *Mnemosine*, 9 (1), 224-237..
- Foucault, M. (1994a). Entretien avec Michel Foucault. In M. Foucault. *Dits et Écrits vol. IV*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). Une esthétique de l’existence. In M. Foucault. *Dits et Écrits vol. IV*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2004a). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2004b). Polêmica, política e problematizações. In M. Foucault. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política* (pp. 225-233) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008). Sobre a história da sexualidade. In M. Foucault. *Microfísica do poder* (pp. 243-276). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2010). *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2014a). *Do governo dos vivos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2014b). Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. In M. Foucault. *Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade* (pp. 214-237). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Hadot, P. (2014). *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É realizações.
- Lourau, R. (1993). *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ.



Rocha, M. L. (2012). Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar. In R. de O. Dias. *Formação inventiva de professores* (pp. 42-51). Rio de Janeiro: Lamparina.

