

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários

SÁVIO DAMATO MENDES

# **Acontecimento: A Aula como Obra de Arte**

Juiz de Fora

2019

Sávio Damato Mendes

# Acontecimento: A Aula como Obra de Arte

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, área de concentração em Teorias da Literatura e Representações Culturais, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Professor André Monteiro Guimarães Dias Pires (UFJF).

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Damato Mendes, Sávio.

Acontecimento: A Aula como Obra de Arte / Sávio Damato Mendes. -- 2019.

177 p.

Orientador: André Monteiro Guimarães Dias Pires

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, 2019.

1. Acontecimento. 2. Aula. 3. Arte. 4. Vida. 5. Literatura. I. Monteiro Guimarães Dias Pires, André , orient. II. Título.

Sávio Damato Mendes

**Acontecimento: A Aula como Obra de Arte.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, área de Concentração em Teorias da Literatura e Representações Culturais, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovada em 15 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. André Monteiro Guimarães Dias Pires (Orientador)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dra. Ana Paula Grillo El-Jaick  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. Alberto Pucheu Neto  
PPG em Ciência da literatura da UFRJ

---

Prof. Dr. Eduardo Guerreiro Brito Losso  
PPG em Ciência da literatura da UFRJ

## AGRADECIMENTOS<sup>1</sup>

Agradeço a todos. E, em especial e particularmente, a algumas correntes de forças que me vieram de encontro nesse breve e longo período de desenvolvimento deste trabalho. São inúmero nomes, inúmeras variáveis, incontáveis forças que ajudaram direta e indiretamente para que os pensamentos aqui inscritos pudessem ganhar forma. Inicialmente agradeço à família, à minha mãe, Helena Celia Damato Mendes, pelo apoio, carinho e ajuda de sempre; à minha esposa, Flávia de Paiva Paula Damato, pelo carinho e paciência, pelas conversas e ajudas múltiplas; à minha filha e aos meus filhos. Na sequência, segue meu querido grande mestre, amigo e orientador André Monteiro Guimarães Dias Pires, cujas palavras e experiências vividas, em aula, nos corredores, bares e outros locais, me levaram a pensar, aprofundar e construir esta tese. Sem dúvida, todo o escopo teórico e prático nela inscritos não seriam possíveis sem a presença inspiradora, artística e viva desse admirável mestre. Agradeço também aos outros muitos mestres que tive a oportunidade de conhecer e conversar sobre este trabalho, dentre eles o querido Anderson Pires da Silva, que indicou o texto de Sergio Sant'Anna que compõe estas reflexões; aos queridos professores Doutores, partícipes deste trabalho por meio de suas observações e indicações bibliográficas na oportunidade do período de qualificação, Prof. Dr. Alberto Pucheu Neto e Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto; e, por fim, aos valorosos mestres, professores doutores que compõem a banca examinadora conclusiva, Prof. Dr. André Monteiro Guimarães Dias Pires (Orientador), Prof. Dra. Ana Paula El-Jaick, Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto, Prof. Dr. Alberto Pucheu Neto e Prof. Dr. Eduardo Guerreiro Brito Losso. Agradeço também aos Professores que aceitaram participar como suplentes de minha defesa, Prof. Dr. Anderson Pires da Silva; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bárbara Inês Ribeiro Simões Daibert; Prof. Dr. Edmon Neto de Oliveira e Prof. Dr. Roberto Correa dos Santos.

---



Fundação de Amparo à Pesquisa do  
Estado de Minas Gerais

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido com o apoio da Fapemig, por meio de bolsa de Doutorado

## **EPIGRAFE**

“Agora vos mando que me percais e vos encontréis a vós mesmo”  
(NIETZSCHE, 2011, p.79).

## RESUMO

Este trabalho é uma reflexão sobre a literatura, o fazer artístico, a arte, a aula e a vida. Esses elementos, em particular, por sua abrangência, os três últimos, fundem-se no escopo deste estudo para fundarem o conceito que chamamos pelo nome *Acontecimento: a aula como obra de arte*. Conceito esse que vem desenvolvendo-se ao longo de séculos, ganhando forma, visibilidade e enunciação, tornando-se matriz de um outro *Estrato de Saber*, de outra forma de ver, dizer e viver a aula. Em certa medida este trabalho pensa, em especial, por meio da literatura, mas também pensa passando por outras manifestações artísticas, sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo no entendimento do que é aula, culminando na manifestação do referido conceito, que avança através das contribuições de diversos pensadores contemporâneos, como também se constrói sobre os pilares dos pensamentos de antigos mestres como Nietzsche, Foucault, Deleuze e Roland Barthes, dentre outros. Não se trata de uma tentativa de catalogar as diversas formas de dizer o que é aula, tão pouco se trata de um receituário de como fazer uma aula ou a aula como obra de arte. Este trabalho é, antes de tudo, uma tentativa de ser aquilo que diz, ser acontecimento, aula, obra de arte e vida. Portanto, espera-se que o leitor saboreie, pense, conteste, afete e afete-se, para, ao final, seguir o conselho do mestre Nietzsche, nas palavras de Zarathustra, e deixe-nos para encontrar a si próprio.

**Palavras Chave:** Acontecimento. Aula. Arte. Vida. Literatura.

## ABSTRACT

This work is a reflection on literature, art, class and life. These elements, in particular, by their scope, the last three, merge in the scope of this study to found the concept that we call by the name *Event: the classroom as a work of art*. This concept has been developing for centuries, gaining form, visibility and enunciation, becoming the matrix of another Stratum of Knowledge, another way of seeing, saying and living the lesson. To a certain extent this work thinks in particular through literature, but also thinks through other artistic manifestations, about the changes that have occurred over time in the understanding of what is class, culminating in the manifestation of this concept, which advances through the contributions of diverse contemporary thinkers, but also builds on the pillars of the thoughts of old masters like Nietzsche, Foucault, Deleuze and Roland Barthes, among others. It is not an attempt to catalog the various ways of saying what is a lesson, so little is it a recipe of how to do a class or the class as a work of art. This work is, above all, an attempt to be what it says, to be an event, a lesson, a work of art and life. Therefore, the reader is expected to savor, think, challenge, affect, and be affected, in order to ultimately follow the advice of Master Nietzsche, in the words of Zarathustra, and leave us to find himself.



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ESPAÇOS; LOCAIS; PLANOS E IDENTIDADES: DO MUNDO À SALA DE AULA.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Identificando os objetivos do capítulo.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Brevíssima digressão histórica.....</b>	<b>15</b>
1.2.1– Continuando no homem o trabalho da natureza.....	15
1.2.2 – O sentido etimológico .....	17
1.2.3 – Paideia .....	18
1.2.4 – A partir do Século XVIII.....	20
1.2.5 – A origem das Universidades .....	21
<b>1.3 Definindo o espaço e o lugar que a <i>aula</i> ocupará sobre o plano conceitual.....</b>	<b>23</b>
<b>1.4 O Espaço, Local e Identidade .....</b>	<b>32</b>
<b>1.5 A arquitetura como discurso – a aula “entre quatro paredes”.....</b>	<b>36</b>
<b>1.6 O espaço-tempo da aula: “tempo livre”.....</b>	<b>38</b>
<b>1.7 Resistência – Primeiro interlúdio .....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO 2 – ACONTECIMENTO E EXPERIÊNCIA COMO OBRA DE ARTE.....</b>	<b>47</b>
<b>2.1. O que é Acontecimento?.....</b>	<b>59</b>
<b>2.2 Acontecimento: A Aula como Obra de Arte .....</b>	<b>61</b>
<b>2.3 O Ser aula. Há aula! .....</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO 3 – VIDA, ARTE, AULA, .....</b>	<b>65</b>
<b>3.1. Vida .....</b>	<b>65</b>
<b>3.2. Arte.....</b>	<b>68</b>
3.2.1 – <i>Bondenlos: uma autobiografia filosófica</i> .....	75
3.2.2– <i>Trem Noturno para Lisboa</i> .....	77
<b>3.3 Digressão: A súplica das forças – do feio ao belo; do feito ao defeito .....</b>	<b>80</b>
3.3.1– Digressão dentro da digressão – ensaio sobre a ausência – especulações incompletas sobre a falta, a ausência e a presença ...	83
<b>CAPÍTULO 4 – O PROFESSOR.....</b>	<b>98</b>
<b>4.1 As Mudanças nos Estratos do Saber.....</b>	<b>98</b>
<b>4.2 Resistência – Segundo interlúdio.....</b>	<b>101</b>
<b>4.3 Domando o professor - Resistência – continuação do segundo interlúdio.....</b>	<b>106</b>
<b>4.4 O Ator-Personagem-Professor – A Arte da Performance.....</b>	<b>112</b>

4.5	Sócrates .....	116
4.6	Outros pensamentos... ..	119
4.7	A arte didática - ler, escrever, escutar, falar, pensar,.....	121
4.8	Jacques Rancière – <i>O Mestre Ignorante</i> .....	124
4.9	O professor-artista-pesquisador – a pesquisa e a aula como obra de arte .....	130
<b>CAPÍTULO 5 – POR QUÊ? PARA QUÊ? COMO? .....</b>		<b>133</b>
5.1	A equação Caos-Acaso.....	133
5.2	Há aula!.....	135
5.3	A indisciplina potente .....	137
5.4	Resistência – terceiro interlúdio .....	142
5.5	Outros Princípios e Componentes do Conceito.....	154
5.6	“O Cuidado de Si” .....	156
5.7	“Como se chega a ser o que se é” .....	162
<b>CONCLUSÃO.....</b>		<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>173</b>

## INTRODUÇÃO

A proposta da presente tese não é simplesmente a elaboração da teoria de um novo conceito que envolve o entendimento do que é aula. Trata-se, antes, da observação de um conceito que vem desenvolvendo-se e ganhando contornos ao longo da história e cujos rastros podem ser identificados, dentre outros espaços de enunciação, também por meio dos textos literários. Dessa forma, além de descrever aspectos e características que envolvem o atual Estrato de desenvolvimento do conceito de aula, decodificando-o, uma vez que não é particularmente um conceito inteiramente nosso, mas vem evoluindo através de um largo lapso temporal ao longo da história, ganhando força, em especial, a partir dos pensamentos de Nietzsche, Foucault, Roland Barthes e Deleuze.

Pretendemos mapear a manifestação das variações do conceito de aula na contemporaneidade, sua manifestação como enunciação e visibilidade, em alguns textos literários, não literários e em algumas manifestações artísticas de diferentes Estratos de Saber, embora não se pretenda com isso fazer um mapeamento historiográfico. Tomaremos apenas os recortes temporais que nos são oportunos ao desenvolvimento das reflexões que propomos desdobrar.

Os textos literários que levaremos a foco guardam uma dupla função: ao mesmo tempo que são influenciados pelo “espírito do tempo” que lhes traz o horizonte de percepções que torna possível ver a aula sob determinado espectro do prisma, também interferem nesse espectro contribuindo para a criação de espaços não apenas de enunciação, mas também de visibilidade que os tornam, como observam Deleuze e Foucault, capazes de contribuir com a consolidação do Estrato de Saber no qual estão inseridos ou com a criação de novos.

Como observa Deleuze ao interpretar o trabalho de Foucault, “toda formação histórica diz tudo o que pode dizer, e vê tudo o que pode ver” (DELEUZE, 2010, p.125), portanto, no atual estágio enunciativo alcançado pelo conceito de aula podem-se notar percepções inéditas, resultantes de um acúmulo de percepções, enunciações e visibilidades, que lhe dão uma configuração única hoje que jamais fora observada e vivenciada, nos termos que agora o são, e, talvez, jamais voltarão a ser em outro tempo.

Portanto, não se trata aqui apenas da construção, ou apenas decodificação ou evidenciação, de um conceito, o qual chamaremos “Acontecimento: a aula como obra de arte”, mas da observação de uma, da atual, configuração que tal conceito assumiu e dos

desdobramentos ao longo da história que possibilitaram que tal configuração se formasse, observando tal desdobramento por meio de textos literários e de outras manifestações artísticas.

Vale ressaltar que ao nos referirmos, no título deste trabalho, à expressão “aula como obra de arte”, delimitamos o conceito de aula que estamos a observar sob uma condicional comparativa. A conjunção “como” está aí presente na função de um operador semântico de comparação para nos lembrar que não é de qualquer aula que tratamos, mas de um tipo particular de aula que guarda estreita relação com a noção de obra de arte, em especial um tipo de aula/arte que, como será possível perceber por meio de diferentes visões de aula registrados ao longo do tempo, dentre outros, em textos literários, emerge de forma nunca antes vista, aproximando-se da ideia de arte, a partir de meados do século XIX, em especial a partir do pensamento de Nietzsche, ganhando força e corpo nos séculos seguintes e naturalizando cada vez mais essa aproximação, como conceito, proposta estética e didática, no século XXI.

Será por meio de textos literários e da observação de outras manifestações artísticas correlatas às práticas desempenhadas pelos professores, como a função de ator, performance, músico, dentre outras, que se buscará demonstrar esse desdobramento teórico e histórico.

No primeiro capítulo, “Espaços, Locais, Planos e Identidades: do mundo à sala de aula”, evidenciaremos a influência dos espaços na construção e reformatação das identidades e estabeleceremos os desenhos do plano sobre o qual o conceito trabalhado se assentará, bem como os elementos que com ele se relacionam. Será também o momento em que refletiremos sobre uma primeira forma de resistência e de resistir à essa resistência.

No segundo capítulo, “Acontecimento e Experiência como obra de arte”, abordaremos a experiência e o acontecimento, em seu aspecto programático, desprogramático, imprevisível, e, por vezes, caótico, observando os elementos vitais para a construção de uma aula como obra de arte e sua estreita relação com o conceito de vida como potência criadora e criativa.

No terceiro capítulo desdobraremos e apontaremos enlaces que permitirão equivaler os conceitos de Vida, Arte e Aula. Também traremos algumas obras literárias que já trazem essa equivalência, demonstrando como já se torna perceptível a construção de uma enunciação e uma visibilidade desse novo Estrato de Saber, antecedido, pré-visualizado, por meio da literatura.

No quarto capítulo, “O professor”, aprofundaremos um pouco mais em reflexões sobre esse personagem-conceito, esse elemento nuclear na construção do pensamento do *Acontecimento: a aula como obra de arte*. Além disso, pensaremos sobre questões didática, de aplicação e desenvolvimento. Traremos ainda, como suporte complementar e extensor de nossas reflexões, novas obras literárias, filosóficas e didáticas que, além de tratarem de temas

correlatos à aula de forma artística, tornam-se por si mesmo obras artísticas, posturas artísticas que se fazem vida, aula e arte.

No quinto capítulo, “Por quê? Para quê? Como?”, traremos uma reflexão mais acentuada dos métodos e experiências de abordagem da aula, bem como a função do caos, do acaso e da indisciplina nesse tipo de composição estética. Sobretudo, é o momento em que discutiremos a função de importantes elementos aos quais chamaremos princípios, em torno do pensamento e aplicação do “cuidado de si” e da proposta nietzschiana do “tornar-se o que se é”, e sua relação com os conceitos até aqui trabalhados.

Na conclusão, por fim, evidenciaremos as nuances que tal conceito adquiriu na atualidade, suas resistências e possibilidades de desdobramentos futuros. Enfatizando as formas de resistência aos sistemas, as dobras possíveis, as forças a incidirem sobre si mesmas. Buscando, portanto, as formas que dispomos para forçar o pensamento a pensar, para forçar a passagem de um determinado Estrato de Saber a outro que lhe seja superior em potência, dimensão e força. Será o momento de estabelecer os campos de visibilidade e enunciação limites de nosso tempo, as rupturas, os enunciados-ruptura, que estão na vanguarda de novos Estratos.

Pretendemos demonstrar como criar em sala de aula formas de forçar uma dobra no Fora, de modo que o discurso se converta no próprio campo de experimentação e encontro de novas forças. Como construir liberdades a partir de algo (a linguagem) que, como observar Barthes, é opressiva e fascista por natureza? Esta será uma das questões tratadas neste trabalho como um todo.

Por fim, serão evidenciados os elementos formadores dos espaços de enunciação e visibilidade na contemporaneidade, no limiar de conhecimento que recortamos, propondo caminhos de fuga do sistema, sinalizando formas de romper o sistema linear, abrindo-se a campo a atualização de novas virtualidades. Será, na conclusão, mas não apenas nela, também o momento de arrematarmos respostas a questões como as que, segundo Tatiana Levy, também eram, de forma similar, as que preocupavam Foucault, como o “que podemos ver e enunciar hoje? Que poderes é preciso enfrentar para fazer da aula uma obra de arte e quais são nossas possibilidades de resistência hoje? Quais são nossos modos de existência, nossos processos de subjetivação hoje?”.

## CAPÍTULO 1 – Espaços; Locais; Planos e Identidades: do mundo à sala de aula.

### 1.1 Identificando os objetivos do capítulo

Neste capítulo observaremos algumas das fibras que compõem o tecido da noção de aula, em especial as que se ligam à construção do espaço onde a aula se desenrola. São muitas as questões que podem ser abordadas ao falarmos de espaço, dentre elas, questões que envolvem os conceitos de tempo e lugar, que estão intimamente ligados a outros, como a formação e a reformatação da (s) identidade (s), tanto individuais quanto coletivas. Refletindo sobre o espaço destinado à aula, buscaremos também traçar paralelos com algumas funções da aula e da escola, alguns de seus desafios e as formas de resistências negativas<sup>2</sup>, físicas, políticas e ideológicas que necessitam ser enfrentadas.

Sigamos, neste primeiro momento, portanto, a desestratificar e processar o primeiro fio das fibras desse *Estratos de Saber*<sup>3</sup>, aquele que envolve a noção de aula em seus primórdios,

---

<sup>2</sup> Diferenciamos aqui a palavra “resistência” sucedendo-a pelo adjetivo “negativa” com o objetivo de diferenciar duas formas de resistência as quais faremos referência neste trabalho: a primeira, a resistência negativa, diz respeito às formas de resistência que buscam impedir a existência do *Acontecimento: a aula como obra de arte*, e até mesmo buscam combater a existência da aula e da escola com suas funções clássicas, no que se refere ao tempo, ao espaço e a sua destinação cultural. A segunda forma de resistência, a positiva, a qual faremos referência mais adiante, diz respeito à resistência a essas forças da resistência negativa, ou seja, uma resistência positiva, de luta contra o sistema repressor e dominador que busca estreitar as mentes, dominar, limitar, engessar as experiências por meio da construção de sistemas lineares e de dispositivos *Panópticos*.

<sup>3</sup> Este conceito, *Estrato de Saber*, é uma formulação de Foucault, formado pela combinação do que é visível e enunciável em cada período histórico. Para maiores esclarecimentos, vejamos, na interpretação de Deleuze, como isso ocorre: “Uma ‘época’ não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem. São os dois aspectos essenciais: por um lado, cada estrato, cada formação histórica implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma; por outro lado, de um estrato a outro varia a repartição, porque a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime. Por exemplo, ‘na idade clássica’, o asilo surge como uma nova maneira de ver e de fazer ver os loucos, bem como uma nova maneira de ver e de fazer ver os loucos, bem diferente da maneira da Idade Média, ou do Renascimento; e a medicina, por sua vez, assim como o direito, a regulamentação, a literatura, etc., inventam um regime de enunciados que se refere à desrazão como novo conceito. Se os enunciados do século XVII inscrevem a loucura como grau extremo da desrazão (conceito-chave), o asilo ou internamento insere-a num conjunto que une os loucos aos vagabundos, aos pobres, aos ociosos, a todas as espécies de depravados: há aí uma ‘evidência’, percepção histórica ou sensibilidade, tanto quanto um regime discursivo. E mais tarde, em outras condições, será a prisão como nova forma de ver e de fazer ver o crime, e a delinquência como nova maneira de dizer. Maneira de dizer e forma de ver, discursividades e evidências, cada estrato é feito de uma combinação das duas e, de um estrato a outro, há variação de ambas e de sua combinação. O que Foucault espera da história é esta determinação dos visíveis e dos enunciáveis em cada

observando a seguir a influência da constituição e alteração da formatação/delimitação do espaço em que se dá a aula, tanto em seu aspecto físico e arquitetônico como na identificações ideológicas com determinados grupamentos identitários que ocupam esse espaço e observando, ainda, como as modificações infligidas a esse espaço influem na possibilidade de que a aula se torne um espaço / local / momento / acontecimento de composição estética do saber que nos permitiria pensar a aula como obra de arte.

Tomemos, inicialmente, o caminho de uma pequena digressão etimológica e histórica:

## **1.2 Brevíssima digressão histórica**

### 1.2.1– Continuando no homem o trabalho da natureza

Primeiramente, é preciso considerar que a educação é algo que acompanha o homem por tempos incalculáveis, é parte de sua estratégia de sobrevivência, existindo bem antes do conceito de aula ou educação:

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser.

Os bichos do mundo aprendem de dentro para fora com as armas naturais do instinto. Mas a isto eles acrescentam maneiras de aprender de fora para dentro, convivendo com a espécie, observando a conduta de outros iguais de seu mundo e experimentando repetir muitas vezes essas condutas da espécie, por conta própria. Entre os que nos rodeiam de perto ou de longe, não são raros os bichos cujos pais da prole criam e recriam situações, para que o treino dos filhotes faça e repita os atos da aprendizagem que garantem a vida, como a mãe que um dia expulsa com amor o filho do ninho, para que ele aprenda a arte e a coragem do primeiro voo.

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das

---

época, que ultrapassa os comportamentos e as mentalidades, as ideias, tornando-as possíveis” (DELEUZE, 2005, p.58).

trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano(...).

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender (BRANDÃO, 2013, p.79-102).

Quando falamos de *aula* para além do sentido cotidiano comumente aplicado ao termo, não nos referimos pura e simplesmente à essa palavra, mas a todo complexo conjunto de conceitos que lhe cercam e estruturam. Estamos tratando de um elemento, educação, que acumula milênios de evolução<sup>4</sup> social e cognitiva, que somou, e continua a somar, incontáveis estratégias evolutivas para possibilitar a sobrevivência e evolução da espécie humana. Trata-se de uma tecnologia do poder criada nos primórdios da organização social para que pudéssemos desenvolver novas ferramentas, novas armas de manipulação das forças, e, portanto, elemento essencial que tornou possível a expansão da vontade de potência, da qual falaremos mais adiante.

---

<sup>4</sup> O vocábulo “evolução”, neste trabalho, é utilizado no sentido de transformação. Não indica necessariamente uma melhora em relação ao estágio anterior, mas uma transformação que pode ser favorável ou desfavorável dependendo do contexto.



### 1.2.2 – O sentido etimológico

Adicionalmente, convém observar, em sentido etimológico, o que nos diz, sobre a palavra aula, Antônio Geraldo da Cunha, em seu *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua portuguesa*, em sua 8ª impressão, de junho de 1997, cuja primeira edição é de julho de 1982: “**Aula** *sf.* ‘*ant.*<sup>6</sup>. corte, palácio’ ‘sala em que se leciona’ ‘lição de uma disciplina’ XVI. Do *lat.* *aula* ‘pátio, palácio’ ‘curral, gaiola’, *deriv.* Do *gr.* *aulé* ‘pátio, morada’” (CUNHA, 1997, p.83).

Como se nota facilmente nesse recorte etimológico, a palavra aula tem em sua etimologia forte relação com espaço, fechado ou aberto, tanto no termo grego quanto no latino (*pátio, morada, palácio, sala em que se leciona, curral, gaiola*), o que revela a íntima relação que tal termo, ainda em seus primórdios, já guardava com a base onde se assenta o conceito em foco, o espaço, mesmo em seu ramo etimológico mais antigo, na Grécia.

Vale observar, como apêndice, algumas características educacionais que se desenvolveram na Grécia ao longo do tempo, mesmo antes de surgir qualquer noção ou conceito em torno da palavra aula, mas, ainda assim, guardando estreita relação com sua gênese:

Em Atenas, por volta do VI século a.C., a educação deixa de ser uma prática coletiva, de estilo militar, destinada apenas à formação do cidadão nobre. Até então, mesmo no apogeu da democracia grega, a propriedade é restritamente comunal; pertence aos cidadãos ativos do Estado. O poder pertence aos estratos mais nobres destes cidadãos ativos, e a vida e o trabalho colocam de um lado os homens livres, senhores e, de outro, os escravos ou outros tipos de trabalhadores manuais expulsos do direito do saber que existe na paideia.

Durante muitos séculos os "pobres" da Grécia aprenderam desde criança fora das escolas: nas oficinas e nos campos de lavoura e pastoreio. Os meninos "ricos" inicialmente aprenderam também fora da escola, em acampamentos ou ao redor de velhos mestres. Além das agências estatais de educação, como a Efebria de Esparta, que educava o jovem nobre-guerreiro, toda a educação fora do lar e da oficina é uma empresa particular, mesmo quando não é paga. Particular e restrita a muito pouca gente. Apenas quando a democratização da cultura e da participação na vida pública colocam a necessidade da democratização do saber, é que surge a escola aberta a qualquer menino livre da cidade-estado.

A escola primária surge em Atenas por volta do ano 600 a.C. Antes dela havia locais de ensino de metecos e rapsodistas que aos interessados ensinavam "a fixar em símbolos os negócios e os cantos". Só depois da invenção da escola de primeiras letras é que o seu estudo é pouco a pouco incorporado à educação dos meninos nobres. Assim, surgem em Atenas escolas de bairro, não raro

---

<sup>5</sup> Sf. = Substantivo feminino.

<sup>6</sup> Ant. = Abreviação para antigo (a, as).

"lojas de ensinar", abertas entre as outras no mercado. Ali um humilde mestre-escola, "reduzido pela miséria a ensinar", leciona as primeiras letras e contas. O menino escravo, que aprende com o trabalho a que o obrigam, não chega sequer a esta escola. O menino livre e plebeu em geral pára nela. O menino livre e nobre passa por ela depressa em direção aos lugares e aos graus onde a educação grega forma de fato o seu modelo de "adulto educado". Citação de Sólon, legislador grego:

"As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregarem-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios."

Esta concepção Xenofonte, historiador, poeta, filósofo e militar grego, criticaria quase dois séculos depois: "Só os que podem criar os seus filhos para não fazerem nada é que os enviam à escola; os que não podem, não enviam" (BRANDÃO, 2013, p.301-321).

Nesse contexto precário, rudimentar para os padrões atuais, é que surgem os primeiros vestígios de um ensino regulamentar, não direcionado à formação de guerreiros, mas visando o desenvolvimento do intelecto, com mestres e locais destinados para o estudo. Ainda que os locais sejam flutuantes e não formalmente mantidos por um governo, e ainda que a continuação nos estudos seja privilégio das classes abastadas, que podem se dar ao luxo de "não fazer nada".

### 1.2.3 – Paideia

"Paideia". Por esta palavra busca-se condensar todo um conjunto de ideias, de concepções e projetos para a criação do homem em seu mais elevado grau, para a consciente criação de uma sociedade, de uma educação capaz de elevar o homem, de formar o ideal de homem grego, de uma cultura. Embora a palavra "cultura", como comumente é hoje entendida, e desde a aplicação dos ideais igualitários positivistas é utilizada, não seja adequada para se referir à criação do conceito que envolve a palavra *Paideia*. Na verdade, para compreender o significado do termo *Paideia* na Grécia helénica e sua importância fundadora em nossa história ocidental como comunidade de ideias dali derivada, faz-se necessário preliminarmente afastarmos-nos da tentação de utilizar como analogia aceitável o simplismo do conceito de cultura como hoje é compreendido, uma vez que "o que hoje denominamos cultura não passa de um produto deteriorado, derradeira metamorfose do conceito grego originário" (JAEGER, 1994, p.8).

Em primeiro lugar, para estabelecer, em algum grau, por ínfimo que seja, um parâmetro de diferença e comparação, faz-se necessário observar, com o filólogo alemão Werner Jaeger, que foi na Grécia do período helênico quando se “estabelece pela primeira vez de modo consciente um ideal de cultura como princípio formativo” (JAEGER, 1994, p.8), bem como, também faz-se necessário, nesse contexto de reflexão sobre o mundo grego e o papel que ele teve na formação do pensamento ocidental, aceitar o conceito de história observado sob o ângulo de uma história como fundamentação das ligações criadoras entre comunidades de ideias que tem uma origem comum, “uma história que se fundamenta numa união espiritual viva e ativa e na comunidade de um destino, quer seja o do próprio povo, quer o de um grupo de povos estreitamente unidos. Só nesse tipo de história se tem uma íntima compreensão e contato criador entre uns e outros” (JAEGER, 1994, p.6).

Trata-se, segundo Jaeger, de um momento singular de valorização do homem como singularidade, que em sua esteira fundamentará todo um modo de pensar ocidental, materialmente manifesto em diferentes momentos, passando desde o pensamento cristão ao renascimento e à contemporaneidade. E, mais do que a valorização, é o momento em que a intuição grega, por perceber as formas e a essência das coisas, vive a “sua consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem as suas forças corporais e espirituais” (JAEGER, 1994, p.13), colocando-se a serviço da percepção do que é a forma e a essência do homem e, ainda mais, do desenvolvimento dos meios capazes de conscientemente “colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o esculturo as suas pedras” (JAEGER, 1994, p.13). É a educação como construção, formação, como obra de arte conscientemente esculpida para demonstrar não apenas a forma, mas a essência, a ideia, o espírito vivo daquilo que se chamaria de “humanismo”: “Acima do Homem como ser gregário ou como suposto *eu* autônomo, ergue-se o Homem como ideia. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos” (JAEGER, 1994, p.14-15).

Complementarmente, ao falarmos do papel do artista, dos filósofos e dos poetas na pedagogia grega, faz-se necessário destacar que não são os artistas escultores, pintores ou arquitetos que representam a ideia de cultura e sociedade contida na palavra *paideia*, mas sim os artistas dos sons e das palavras, como poetas e filósofos, por exemplo, “pois o fator decisivo em toda a *paidéia* é a energia” (...) “Assim, a história da educação grega coincide substancialmente com a da literatura. Esta é, no sentido originário que lhe deram os seus criadores, a expressão do processo de autoformação do homem grego” (JAEGER, 1994, p.18-19).

#### 1.2.4 – A partir do Século XVIII...

As palavras “aula” e “sala de aula” surgem apenas em outro contexto, entre os séculos XVI e XVIII d.C., dois mil e quatrocentos anos depois da escola, em grande parte devido às mudanças no sistema de ensino Europeu a partir do fim da Idade Média, quando as aulas deixam de ser ministradas por professores particulares em ambiente residencial (o que se tornou prática comum durante toda a idade média) e passa-se a se instituir locais específicos para o ensino, conforme aponta Edileuza Fernandes da Silva, em seu artigo “A Aula no Contexto Histórico”, publicado no livro *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*.

Segundo a autora, na Europa da Idade Média, não havia ainda uma estrutura física específica, governamentalmente estabelecida, para o atendimento aos estudantes. Por isso, muitos, provenientes do campo, de famílias aristocráticas, organizavam-se em grupos que escolhiam e remuneravam seus professores de forma particular. As universidades eram itinerantes e funcionavam em instituições eclesiásticas ou em casas particulares. A partir do século XV, as pensões onde esses estudantes moravam são transformadas em internatos, como medida de proteção contra as tentações do mundo exterior (Hamilton 1989 apud SILVA, 2008, p.17-18), e é então que surgem os primeiros locais reconhecidamente destinados à função de produzir aulas. Embora os primeiros registros do termo “aula” associados a “sala em que se leciona” ou “lição de uma disciplina”, como nos ensina Cunha, só apareçam a partir do século XVI.

Nesse momento, século XV, ainda segundo Silva, emerge pela primeira vez a preocupação com uma arquitetura que privilegiasse os espaços comuns a todos para oração, claustros e transmissão de conhecimentos, com assentos enfileirados e um espaço central para o professor. Todavia, o termo “sala de aula”, substantivamente, começa a ser utilizado, especificamente na língua inglesa, somente no final do século XVIII, aí sim como referência explícita ao local onde ocorria a aula universitária com foco no ensino de elementos da cultura clássica, como o latim, a lógica e a retórica (Hamilton 1989 apud SILVA, 2008, p.17-18). A instituição de escolas, ainda que o espaço não tenha sido previamente pensado para esse fim, já surge, ou ressurgiu, após o declínio da Grécia clássica, “nos finais do século VIII”, quando “Carlos Magno, que reinou de 768 a 814, ordenou que todas as catedrais e mosteiros estabelecessem escolas para educação do clero” (GRANT, 2002, p.22).

É curioso observar, como adendo, o papel historicamente relevante desempenhado pelos movimentos ligados ao cristianismo para a sobrevivência dos fundamentos científicos e filosóficos oriundos da Grécia. Houve um momento crucial na história, no qual todo o

pensamento grego colocava-se em uma encruzilhada frente a ascensão do cristianismo. Ou seria considerado como um pensamento pagão perigoso, portanto passível de destruição inapelável, ou, pelo contrário, seria utilizado de algum modo em favor do cristianismo:

O fato de os Cristãos escolherem aceitar o conhecimento pagão, dentro de certos limites, foi uma decisão importantíssima. Poderiam ter antes dado ouvidos a Tertuliano (ca. 150 - ca. 225) que inquiriu mordazmente: “ Que tem afinal Atenas a ver com Jerusalém? Que semelhança existe entre a Academia e a igreja? ” Com o triunfo total do Cristianismo no final do século IV, a Igreja poderia ter reagido contra o conhecimento grego pagão em geral, e a filosofia grega em particular, ao verificar o quanto desta última era inaceitável ou, talvez mesmo, ofensivo. Poderia ter posto em marcha um grande movimento para suprimir o conhecimento pagão como um perigo para a Igreja e as suas doutrinas. Mas não o fez. Por quê?

Talvez a resposta esteja na lenta disseminação do Cristianismo. Após quatro séculos como membros de uma religião diferentes, os Cristãos tinham aprendido a conviver com o conhecimento secular grego e a utilizá-lo em benefício próprio. A sua educação tinha sido influenciada pelas literaturas e filosofias pagãs, gregas e latinas (GRANT, 2002, p.4).

A decisão dos cristãos em não ver no conhecimento grego um adversário, mas como algo que poderia ser utilizado para compreender as verdades do cristianismo, e até mesmo como um modo menor de pensamento a servir de exemplo, possibilitou que as bases da ciência e da filosofia se propagassem e se mantivessem pelos séculos a fora.

### 1.2.5 – A origem das Universidades

Por fim, concluindo este breve apêndice historiográfico, vale registrar, ainda que saltando fora da ordem cronológica por um instante, algumas considerações sobre a origem das universidades no século XII:

As cidades tornaram-se uma força poderosa na vida econômica, política, religiosa e cultural do continente europeu. Dado que as universidades europeias eram criações urbanas, poder-se-ia inferir que seriam de algum modo o produto das forças descritas, mas isso seria incorrecto. As cidades eram apenas uma condição necessária, mas não suficiente, para o emergir de universidades. A urbanização pode ter oferecido uma matriz essencial para o início e o florescimento das universidades, mas dificilmente se consideraria uma garantia para o processo ocorrer de facto. Desde as sociedades primitivas do Antigo Egito e da Mesopotâmia que diversas civilizações urbanas surgiram e desapareceram, mas nenhuma produziu algo de comparável às

universidades da Europa. Na verdade, as universidades dificilmente se podem considerar essenciais para que uma civilização atinja um elevado grau de realização cultural. (...)

Embora o Ocidente Latino herdasse a sua ciência e filosofia natural dos Gregos e dos Árabes, a universidade foi uma invenção que se gerou em condições peculiares ao Ocidente no século XII. A vida comercial florescente nos centros urbanos tornara aconselhável, até mesmo necessário, que aqueles que praticavam o mesmo negócio ou mister se organizassem em guildas ou corporações. Os advogados medievais designavam frequentemente a essas organizações por *universitas*, isto é “totalidade” ou “todo”, pretendendo assim significar que a guilda em questão representava todos os praticantes legais desse negócio ou mister.

Os mestres e os estudantes constituíam uma parte vital da sociedade do século XII. Estabeleceram escolas importantes em várias catedrais da Europa Ocidental, especialmente em especial em Paris, Chartres e Orleães. (...)

Em Paris e noutros locais, mestres e estudantes viram as vantagens de uma associação e usaram a *universitas* de um negócio ou mister como modelo para a sua própria organização. No final do século XII, havia já organizações “de facto” de mestres, estudantes, ou mistas, conhecidas por “universidades” (GRANT, 2002, p.40-41).

Assim, percebemos que a sistematização de formas e instituições destinadas à transmissão e desenvolvimento de determinados tipos de conhecimentos considerados em cada época como essenciais à vida social ou individual, seguiu um longo caminho, iniciado bem antes da invenção da escola na Grécia, prolongando-se por séculos até a criação das Universidades no século XII e por mais outros séculos até a difusão de escolas e universidades que encontramos no século XXI. Essa criação e reformatação dos espaços destinados à educação, e até mesmo a criação da palavra “aula” e da expressão “sala de aula”, são sinais de mudanças sócio culturais profundas, de modificações na forma de entender, ver e dizer o que deveria ser ensinado. Ou seja, representam mudanças naquilo que Foucault e Deleuze chamavam de Estratos de Saber, neste caso, sobre um ramo de conhecimento específico e decisivo, com lastros em todos os outros, o conhecimento sobre a percepção daquilo que seria entendido por aula em cada um desses períodos históricos, mesmo antes da palavra que identificaria esse conceito fosse criada.

### 1.3 Definindo o espaço e o lugar que a *aula* ocupará sobre o plano conceitual.

Especificamente sobre aquilo que atualmente chamamos de aula, no sentido particular que daqui em diante propomos estabelecer como conceito neste trabalho, para sua elaboração e existência, como aponta Deleuze em seu livro *O que é a Filosofia*, faz-se necessário apontarmos delimitativamente o plano sobre o qual os componentes conceituais que compõem esse conceito<sup>7</sup> são colocados em relação e estão em interação entre si. Tal necessidade de delimitação espacial é uma exigência estrutural essencial na construção de qualquer conceito, como nos ensina Deleuze:

O conceito é, portanto, ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema (DELEUZE, 2013, p.30).

O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. O plano não tem outras regiões senão as tribos que o povoam e nele se deslocam. É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável (DELEUZE, 2013, p.47).

O plano é o espaço onde os componentes do conceito *Acontecimento: a aula como obra de arte* se colocam em interação e, simultaneamente, um componente que influi na composição e elasticidade de interações das forças existentes em tais componentes e no diagrama<sup>8</sup> de forças

---

<sup>7</sup> Referimo-nos aqui ao conceito que designamos, neste trabalho, com o nome de *Acontecimento: a aula como obra de arte*, o qual explicaremos e desdobraremos na sequência.

<sup>8</sup> “O que é um diagrama? É uma exposição das relações de forças que constituem o poder, segundo os caracteres analisados anteriormente. ‘O dispositivo Panóptico não é simplesmente uma charneira, um local de troca entre um mecanismo de poder e uma função; é uma maneira de fazer funcionar relações de poder numa função, e uma função através dessas relações de poder’ (apud FOUCAULT, 1977, p. 208). Vimos que as relações de forças, ou de poder, eram microfísicas, estratégicas, multipontuais, difusas, que determinavam singularidades e constituíam funções puras. O diagrama, ou máquina abstrata, é o mapa das relações de forças, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não-localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos, ‘ou melhor, em toda relação de um ponto a outro’ (apud FOUCAULT, 1982, p. 122). Certamente, nada a ver com uma ideia transcendente, nem com uma superestrutura ideológica; nada a ver tampouco com uma infra-estrutura econômica, já qualificada em sua substância e definida em sua forma e utilização. Mas não deixa de ser verdade que o diagrama age como uma causa imanente não-unificadora, estendendo-se por todo o campo social: a máquina abstrata é como a causa dos agenciamentos concretos que efetuam suas relações; e essas elações de forças passam,

que aí se estabelece. O espaço, portanto, também é considerado como atualização do plano de imanência<sup>9</sup>, base sobre a qual se assentam e se estabelecem relações entre os componentes de qualquer conceito. O espaço e seu recorte singular no plano específico que suporta o conceito de aula em tela, portanto, como já anunciado, será o primeiro componente focado neste momento, capítulo, de nosso estudo.

É preciso, inicialmente, como princípio geral, estabelecer que não há inércia na existência do espaço, qualquer que seja ele. Ao contrário do que poderia supor o senso comum, não são apenas os homens, os seres em geral ou as coisas que estão a deslocar-se pelo espaço. O espaço está em constante deslocamento. As paisagens estão em constante transformação, o solo está a deslocar-se sob nossos pés, ainda que nossos olhos não possam apreender tal movimento. O movimento e a mudança são mesmo a única constante, uma vez que, como já observava Heráclito, “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio” (SANTOS, 2001, p.87), pois é sempre novo o rio, são sempre novas as águas a passarem, assim como também é sempre novo o ser a si banhar (SANTOS, 2001, p.87). Também, de modo análogo, não é possível pisar duas vezes sobre o mesmo solo, pois são sempre novas as camadas, os elementos que o compõem, as paisagens que o cercam, assim como os passos, os pés e o próprio passante são sempre outros.

Qualquer que seja a estrutura observada como espaço, ou plano, sua inércia é apenas uma aparência, uma ilusão. A inexistência da inércia absoluta, mesmo nos corpos mais sólidos

‘não por cima’, mas pelo próprio tecido dos agenciamentos que produzem” (DELEUZE, 2005, p.46 apud MENDES, 2014, P.14-15).

<sup>9</sup> “(...) o plano de imanência, para Deleuze, não está ligado a nenhum sujeito ou coisa, é imaterial, inconsciente e impessoal. O transcendental que ele é não pode ser confundido com conceitos da filosofia clássica, relacionando-o a um mundo ideal, um fora do mundo. O plano, ou campo, de imanência está no mundo, está no real, ou antes, toda realidade, toda diversidade de acontecimentos de toda ordem preservam nele uma parte de si.

Mas, afinal, do que é formado o campo de imanência? De virtualidades. É, ele mesmo, virtual na medida em que os acontecimentos que o povoam são virtualidades. O que são virtualidades? Seriam possibilidades? Certamente que não. Este é um ponto importante a ser frisado. O virtual não é uma mera possibilidade por acontecer. Não é sinônimo de possível. Enquanto o possível se opõe ao real como algo que pode, que está por acontecer, só lhe faltando a oportunidade para existir, o virtual é real em si mesmo. Não depende de uma oportunidade, de um processo para existir. Seu processo é a atualização pela diferenciação. Virtual é “o conceito puro da diferença”:

O virtual não se opõe ao real, mas somente ao atual. O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual. Do virtual, é preciso dizer exatamente o que Proust dizia dos estados de ressonância: "reais sem serem atuais, ideais sem serem abstratos", e simbólicos sem serem fictícios. O virtual deve ser mesmo definido como uma estrita parte do objeto real - como se o objeto tivesse uma de suas partes no virtual (DELEUZE, 1988, p. 196 apud MENDES, 2014, P.14-15).

O campo de imanência, também chamado de plano de consistência ou de composição, portanto, é formado por essas virtualidades em constante atualizar-se. O atual é a diferenciação de algo desse campo virtual, transcendental, para o plano dos eventos, também chamado plano de organização” (MENDES, 2014, P.14-15).



e fincados à terra não é apenas um preceito filosófico, não se trata somente de rever o pensamento dos pré-socráticos, em especial de Heráclito, trata-se ao mesmo tempo de uma evidência física das ciências contemporânea, trata-se, sobretudo, de uma estratégia, de uma tecnologia utilizada pelo poder para estabelecer suas relações, seus engates maquínicos. Entendendo aqui o conceito de poder nos rastros das interpretações de Deleuze: “O poder é uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é uma ‘relação de poder’” (Deleuze, 2005, p.78) ”.

A título de memória, vale considerar que em determinado momento histórico houve certa negligência em relação à importância do espaço nas relações de poder, sendo, entretanto, sabemos hoje ao considerar os estudos de Foucault, Deleuze, dentre outros, ser o estudo do espaço fundamental para compreender as relações das forças que formam o poder e sua atuação em cada Estrato de Saber, seja no espaço específico onde se dá o acontecimento da aula ou em espaços outros, assim como no estabelecimento das identidades individuais, sociais, nacionais ou globais, como já observa Foucault:

Seria preciso fazer uma “história dos espaços” – que seria ao mesmo tempo “história dos poderes” – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. É surpreendente ver como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como problema histórico-político: ou o espaço era remetido à “natureza” – ao dado, às determinações primeiras, à “geografia física”, ou seja, “a um tipo de camada “pré-histórica”, ou era concebido como local de residência ou de expansão de um povo, de uma cultura, de uma língua ou de um Estado. Em suma, analisava-se o espaço como solo ou como ar; o que importava era o substrato ou as fronteiras. Foi preciso Marc Bloch e Fernand Braudel para que se desenvolvesse uma história dos espaços rurais ou dos espaços marítimos. É preciso dar continuidade a ela e não ficar somente dizendo que o espaço pré-determina uma história que por sua vez o modifica e que se sedimenta nele. A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada.

Entre as razões que fizeram com que durante tanto tempo houvesse uma certa negligência em relação aos espaços, eu citarei apenas uma, que diz respeito ao discurso dos filósofos. No momento em que se começava a desenvolver uma política sistemática dos espaços (no final do século XVIII) as novas aquisições da física teórica e experimental desalojavam a filosofia de seu velho direito de falar do mundo, do cosmos, do espaço finito ou infinito. Este duplo asenhoramento do espaço por uma tecnologia política e por uma prática científica lançou a filosofia em uma problemática do tempo. A partir de Kant, cabe ao filósofo pensar o tempo (FOUCAULT, 2015, p. 322-323).

Hoje, nesta primeira metade do século XXI, ao contrário do que ocorria, segundo Foucault, no século XVIII, torna-se fundamental não só para a filosofia, para as ciências

diversas, como para a literatura, pensar o espaço, mas também, complementarmente, ao contrário do que se deu no passado, pensar o tempo como um correlato, um espaço-tempo, para que se possa compreender melhor os dispositivos que se formam a partir dos diagramas de forças a formarem os atuais Estratos de Saber. Assim, ao pensarmos a aula que se dá, seja onde for, é preciso considerar que ela ocorre em um onde e também em um quando. Em um espaço temporal. Em um tempo que também é espaço e vice-versa.

Não há tempo sem espaço, assim como não há espaço que não se mova no tempo. Ao se mover, os espaços, em sua dimensão cósmica, fazem com que o tempo exista. E isso torna-se claro a partir dos enunciados da teoria da relatividade especial<sup>10</sup>, de Albert Einstein, da teoria do tecido espaço-tempo e da relatividade geral.<sup>11</sup> O tempo, em certa medida, é o rastro do deslocamento dos espaços. Não há matéria inerte, seja a nível atômico ou cósmico, tudo se move, os tempos e espaços são movediços.

Mas, teria tudo isso relação com uma aula de literatura, por exemplo? Ao falar de literatura, seja ao se referir a um texto “solto”, xerocado, a um livro ou ainda aos múltiplos sentidos que se pode produzir a partir de uma leitura, é de espaço em deslocamento que se fala.

---

<sup>10</sup> “Segundo Einstein: ‘todos os nossos juízos, nos quais o tempo desempenha um papel, são sempre juízos de eventos simultâneos. Consideremos, por exemplo, quando digo: ‘Aquele trem chega aqui às sete horas.’ O que quero dizer de fato é algo como: ‘O ponteiro pequeno de meu relógio apontado para o sete e a chegada do trem são eventos simultâneos’. Einstein sugeriu que era possível vencer essas dificuldades simplesmente substituindo a palavra ‘tempo’ por ‘a posição do ponteiro pequeno do meu relógio’. E isso só é adequado quando estamos falando do lugar onde o relógio está localizado. ‘Mas não mais se aplica quando tentamos ligar no tempo uma série de eventos que estejam ocorrendo em lugares diferentes’, explicava. ‘Tampouco é satisfatório para relacionar horários de eventos em lugares distantes daquele relógio’. (...) suas reflexões sobre a relatividade tinham sido estimuladas enquanto ia para o trabalho certo dia, de bonde, olhando distraidamente para trás, onde ficava localizada a famosa Torre do Relógio medieval de Berna. O que teria ele visto se o bonde estivesse viajando à velocidade da luz? De acordo com a teoria da relatividade especial, que estava desenvolvendo, o relógio na torre pareceria ter parado. Enquanto isso, o relógio em seu bolso continuaria a se movimentara para a frente (embora, na realidade, se movimentasse mais devagar. Uma consequência da teoria de Einstein foi que, à medida que a velocidade se aproximava da velocidade da luz, o tempo se tornava mais lento, chegando a zero na velocidade da luz.) O tempo não era de modo algum o mesmo para todos os observadores quando as velocidades se aproximavam da velocidade da luz. Isso, no entanto, induz à objeção óbvia: mas e o tempo ‘real’? A Torre do Relógio e o relógio deveriam obviamente estar de acordo com relação ao tempo ‘real’? Mas, como Einstein já havia argumentado, não existe tempo ‘real’. O tempo absoluta não existe. O tempo somente se aplica ao local em que está sendo medido. *Não existe outra forma de medi-lo*” (STRATHERN, 1998, p.53-55).

<sup>11</sup> “Em 1907, Minkowski escreveu um livro intitulado *Espaço e tempo*, no qual deixava claro que o tempo deveria ser tratado como uma quarta dimensão. Demonstrou que nem o tempo nem o espaço podiam ser vistos como tendo existências separadas. O tempo não existia isolado do espaço ao qual se referia; da mesma forma, o espaço não existia exceto no tempo. O universo tinha que ser visto como decorrência da fusão ‘espaço-tempo’. Minkowski criou a matemática que sustentava suas ideias. Tudo isso evidenciou como inspiração e estímulo para Einstein. Outros começavam a invadir seu território. Mas os cálculos de Minkowski propiciaram-lhe um profundo *insight*. Subitamente, percebeu como era possível incorporar a gravitação à relatividade. Newton havia considerado a gravidade como a força que atraía os objetos uns aos outros. Mas e se os objetos, ao contrário, se movimentassem em um campo gravitacional? A matéria podei então fazer com que o espaço se curvasse. Einstein considerou essa inspiração ‘o pensamento mais feliz de minha vida’. Nasceria a teoria da relatividade geral – embora mais de seis anos ainda tenham se passado antes que o trabalho fosse concluído (STRATHERN, 1998, p.59-60).

Isso em variados sentidos, pois um texto, a palavra grafada em uma folha, estas mesmas que estão aqui a conduzir nosso pensamento, estão instaladas em um espaço, mas jamais estão inertes. Assim como o próprio espaço em que estão inseridas, deslocam-se e fazem deslocar. São aglomerados de átomos a moverem-se vertiginosamente sem que observemos. O que nos faz lembrar a breve anedota de Manuel Bandeira, reproduzida por Guimarães Rosa, em seu livro *Tutaméia*, ao descrever a observação e escuta intrigada de um louco:

Quando o visitante do Hospício de Alienados atravessava uma sala, viu um louquinho de ouvido colado à parede, muito atento. Uma hora depois, passando na mesma sala, lá estava o homem na mesma posição. Acercou-se dele e perguntou: ‘que é que você está ouvindo?’ O louquinho virou-se e disse: ‘Encoste a cabeça e escute’. O outro colou o ouvido à parede, não ouviu nada: ‘Não estou ouvindo nada.’ Então o louquinho explicou intrigado: ‘Está assim há cinco horas’. Afinal de contas, a parede são vertiginosos átomos, soem ser (ROSA, 1967, p.11).

São átomos vertiginosos e deveriam o ser, como de costume. Mas, se não temos olhos ou ouvidos para vê-los e ouvi-los, nossos olhos, por outro lado, também outros tantos átomos em movimento a comporem nossas células, se movem e movem nossos pensamentos em múltiplas direções. É um balé vertiginoso no qual as palavras, algumas vezes, formam o estopim inicial. Esse, certamente, não é um privilégio apenas da literatura, outras artes, como a pintura, a música, a escultura, o cinema, a dança, também podem produzir tal estopim. Mas não se trata apenas disso, entre palavras, tintas, notas, acordes, argilas, movimentos, performances, encontram-se átomos, pensamentos, forças sorratamente em interação, poder. É da (e na) relação das forças que se dá o poder.

Onde, então, mais especificamente, em uma aula de literatura que siga esse pensamento, se encaixaria a função da língua em tudo isso? A língua, como a literatura, é emaranhado de forças em relação, rizoma de forças, diagrama de forças que posto em um espaço forma outros espaços, outras aulas, uma instância onde se esconde o poder, por vezes repressora e fascista, como, singularmente, alertava Roland Barthes, no livro *Aula*, ao lembrar que “a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 2013, p. 15). A linguagem, formada pela língua ou por qualquer outro meio de expressão, com todo fascismo que lhe é inerente, não é apenas enunciado, é também, em sua unidade e conjunto, macro e microestruturas, visibilidade e enunciação formada na relação das forças, que são em si também uma relação de poder, um espaço onde o poder se forma e se esconde, obrigando a dizer, ainda que em silêncio.

A literatura, por outro lado, segundo a concepção de Roland Barthes, é o trapacear a língua e o poder que nela se esconde, é “essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 2013, p.17).

Embora nunca se escape completamente do poder por este estar na relação das forças, e serem as forças o que compõe todas as coisas, é possível, por outro lado, por meio da literatura e de outras artes potentes<sup>12</sup>, curvar as forças, instalar dobras em seu interior, lutar, gerar mecanismos de resistência contra as formas de dominação que buscam nos forçar a só ver, ouvir e dizer dentro de engrenagens rígidas. É a produção de realidades paralelas, de tempos e espaços múltiplos e não lineares a partir da manipulação de átomos, da produção de novas, de variadas intensidades e encontros de forças que movimentam o pensamento.

Na trama das forças que permeia e se esconde aqui, na palavra escrita, está o mais significativo diagrama de forças a traçar os limiares do saber de cada formação histórica, uma vez que as camadas sucessivas dos Estratos históricos de conhecimento próprios a cada tempo encontram no texto, literário ou não, uma singular, e talvez única, configuração de poder, de tempo e espaço, de enunciação e visibilidade que expressam o diagrama de forças formado em cada recorte espaço temporal da história.

Sobre o espaço no qual se inscreve a linguagem, espaço como suporte físico, é preciso considerá-lo também como um decalque, uma singularidade, uma atualização de um virtual que se dá no campo de imanência. O espaço, onde se colocam combinações de forças as quais também lhe dão forma, de movimentos e intensidades, velocidades variadas, como o próprio pensamento, é também acontecimento a se desdobrar no Plano de Imanência.

Não há espaço em si. Todo espaço é correlativo ao conjunto de forças que formam os limites de seu(s) plano(s) e seu(s) tecido(s). Toda atualização do plano de imanência é também criação de espaço, sendo o espaço, portanto, essencialmente criado, é também parte da máquina, peça na engrenagem das forças. Não há acontecimento que se dê fora do espaço e todo espaço é também acontecimento.

Portanto, pensar o espaço-tempo, seja por meio de uma aula, um texto literário, uma performance, música, pintura, ou qualquer outra expressão artística, é pensar também nas

---

<sup>12</sup> Por “artes potentes”, entenda-se aquela que seja capaz de atingir o *Fora na, e por meio da, linguagem*. Sobre este tema, veja mais em: MENDES, Sávio Damato. *Variações do Fora*. 2014. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Programa de pós-graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

configurações do poder, seus limites e resistências em cada Estrato. É observar o mapa do rizoma, ter nas mãos o diagrama que irá influenciar e ser influenciado por todos os outros diagramas de forças a se estenderem por todos os campos do conhecimento humano, seja nas artes, ciências, religiões, filosofias, pensamentos, em fim.

A arte tem o poder, na relação de forças que lhe é inerente, de forjar significados e significantes, conceitos que poderão ser utilizados como força e estratégia para criar espaços, tempos e relações de identidade. George Lakoff e Mark Johnson, no livro *Metáforas da Vida Cotidiana*, também apontam nessa direção ao demonstrar a influência das estruturas linguísticas nas formulações metafóricas e de conceitos que usamos e que governam nosso consciente e inconsciente, portanto, nossas identidades:

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões de intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana. Se estivermos certos, ao sugerir que esse sistema conceptual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora.

Baseando-nos, principalmente, na evidência linguística, constatamos que a maior parte de nosso sistema conceptual ordinário é de natureza metafórica (2002, p.46).

Para se ter uma ideia de como expressões metafóricas na linguagem cotidiana podem iluminar a natureza metafórica dos conceitos que estruturam nossas atividades cotidianas, examinemos como o conceito TEMPO É DINHEIRO manifesta-se no inglês contemporâneo.

*Você está desperdiçando meu tempo. Você está me fazendo perder tempo. (You are wasting my time.)*

*Esta coisa (engenhosa) vai ter poupar horas. (This gadget will save you hours.)*

*Eu não tenho tempo para te dar./ Eu não tenho tempo para você (I don't have the time to give you.)*

*Como você gasta seu tempo hoje em dia. Como você usa o seu tempo hoje em dia? (How do you spend your time these days?)*

TEMPO É DINHEIRO, TEMPO É UM RECURSO LIMITADO e TEMPO É UM BEM VALIOSO são todos conceitos metafóricos. Eles são metafóricos uma vez que estamos usando nossas experiências cotidianas com o dinheiro, com recursos limitados e bens valiosos para conceptualizar o tempo. Essa maneira de conceber o tempo não se impõe de forma alguma como uma necessidade a todos os seres humanos; ela está ligada à nossa cultura. Há culturas em que o tempo não é pensado desse modo.

(...) Estamos adotando a prática de usar o conceito metafórico mais específico, neste caso, TEMPO É DINHEIRO, para caracterizar o sistema como um todo. Entre as expressões listadas acima, referentes à metáfora TEMPO É DINHEIRO, algumas se referem especificamente a dinheiro (*gastar, investir,*

*orçar, lucrar, custar*), outras a recursos limitados (*usar, esgotar, ter suficiente de, usar tudo*), e outras ainda a bens valiosos (*ter, dar, perder, agradecer (o bem recebido)*). Esse é um exemplo de como as implicações metafóricas podem caracterizar um sistema coerente de conceitos metafóricos e um sistema coerente de expressões metafóricas correspondente a esses conceitos. (2002, p.51-52).

George Lakoff e Mark Johnson utilizam-se de uma série de outras metáforas, além das citadas acima, envolvendo situações diversas, para demonstrar como as metáforas são utilizadas e como a partir de seu uso pode-se perceber o sistema de valores e os conceitos que regem as atividades cotidianas de uma sociedade. Em outras palavras, esse estudo traz evidências da importância da palavra, das construções linguísticas, ficcionais ou não, para a construção das formas como agimos, vemos e dizemos o mundo, ou seja, como o entendemos em cada época e como nos relacionamos construindo identidades e relações sociais, culturais e didáticas.

Por isso, dentre outros motivos, é que a linguagem, por meio do texto literário, torna-se um campo privilegiado para observarmos as mudanças ocorridas ao longo do tempo no entendimento do que é aula. Ao pensarmos o conceito de “Acontecimento: a aula como obra de arte” a partir de textos literários e de outras manifestações artísticas, falando de arte, não é só de arte e aula que tratamos, mas de todo complexo diagrama de forças que permite a cada período histórico ver e enunciar aquilo que somente a esse período, por sua configuração singular de forças, de poder, seria possível perceber e enunciar sob o ângulo específico que lhe é próprio, como observa Deleuze:

Uma “época” não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem. São os dois aspectos essenciais: por um lado, cada estrato, cada formação histórica implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma; por outro lado, de um estrato a outro varia a repartição, porque a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime. Por exemplo, “na idade clássica”, o asilo surge como uma nova maneira de ver e de fazer ver os loucos, bem diferente da maneira da Idade Média, ou do Renascimento” (DELEUZE, 2005, p.58).

Aula, portanto, neste conjunto contextual, é também espaço, visibilidade, percebido de forma singular em cada período histórico, em cada Estrato. Aulas são espaços múltiplos, é espaço físico, mas também é espaço social, emocional e psíquico. O mesmo espaço pode abrigar (e pode ser) simultaneamente múltiplos outros espaços sobrepostos, amalgamados.

São as substâncias, corpos, ações e pensamentos que preenchem os espaços, que os definem. Eles não são definidos pelas paredes que o delimitam, ou por linhas de fronteira. Os espaços desempenham funções diversas, a depender das substâncias que os ocupam, e é a partir

delas que os entenderemos, os definiremos, os limitaremos, delimitaremos ou expandiremos sob o prisma de um determinado Estrato.

Uma sala de aula pode ser percebida (em termos de visibilidade e enunciação) como uma prisão para o corpo e a mente insatisfeitos, não saciados. Ou, ao contrário, tornar-se horizonte aberto, universo em expansão ilimitada, terreno de aventuras e exploração.

O mesmo espaço, a mesma sala, pode ser ou não de aula; pode ser ou não de arte. Não existe espaço neutro. O espaço é uma composição. Composição é criação. O espaço é criação. Quando conceitualizado, é também atribuição de valores. Escolha pelo belo ou / e pelo feio. Pela economia, fartura ou desperdício. É escolha! Mesmo quando destruídos, outros espaços são criados.

O primeiro conteúdo de uma aula (ainda que não verbalizado) é, simultaneamente, o espaço e acontece no espaço. É o espaço criado para que nele a aula aconteça e aquele espaço criado pelo acontecimento da aula. Uma aula como obra de arte é essencialmente criadora de espaços, talvez infinitos.

E, vale considerar, uma aula não se dá apenas no espaço físico, na sala a ela destinada. Pode ocorrer no espaço de tempos diversos; no do texto inscrito no espaço da folha de papel ou em outros dispositivos que a suportem. Analogamente, o texto que ocupa espaço também cria espaços e possibilita que se crie espaços (e aulas), como vimos.

Se é verdadeira a afirmação, atribuída a Lavoisier, de que nada se cria ou destrói, e sim se transforma, o é também a de que toda transformação modifica e ocupa espaço, é espaço. Somos espaço. Enquanto escrevo estou a criar espaço, não apenas o que ocupo na folha em branco, mas, principalmente, aqueles das possibilidades de leituras. Crio o leitor que ainda não existe, que passa a existir em função desta escrita. Se ela não acontecesse não haveria esse leitor, você. Mas, uma vez que escrevo crio também o futuro leitor, o futuro do leitor que passa agora por aqui (talvez sem perceber que jamais poderá voltar a passar, ao menos como o mesmo leitor, pois seu espaço, seu ser espaço e seu ser no espaço, já se modificam). Este momento, o da leitura, é o momento da fusão temporal, da criação de novos espaços, novos pensamentos (espaços) que estão a acontecer, a criar agora no devir produzido pela escrita sempre a avançar no tempo em busca do devir de um próximo, ou do mesmo (outro) leitor, um próximo (novo) espaço por surgir. Escrevo para criar a aula como obra de arte e crio por transformar a energia, os encontros de forças, para compor o novo espaço para leitor que ainda não existe, como ensina Deleuze: “a criação de conceitos faz apelo por si mesma a uma forma futura, invoca uma nova terra e um povo que não existe ainda” (DELEUZE, 2010, p.139).

Pensamos aqui no Plano sobre o qual o conceito de “Acontecimento: a aula como obra de arte” se desenvolverá, no espaço e também em sua relação com o indivíduo, com o outro (o de fora e o de dentro), com a alteridade, com a percepção e influência, da formação, dispersão e reformulação do pensamento nas diversas formações identitárias.

#### 1.4 O Espaço, Local e Identidade

Sobre a relação do espaço com a formatação e reformatação identitária (que também são questões de espaço-tempo) é preciso considerar brevemente, como uma digressão algo formal necessária ao mapeamento dos conceitos que margeiam os pensamentos deste capítulo, as transformações que o entendimento de identidade alcançou ao longo do tempo.

Neste ínterim, lembramos Stuart Hall, em seu livro *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*, ao abordar a questão da formação das identidades com a suposição da existência de uma crise identitária como parte de “um processo de mudança mais amplo, de modo que se pode dizer que as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (HALL, 2003, p.8). Segundo o autor, isso ocorre não apenas em decorrência das facilidades alcançadas no deslocamento de pessoas por entre diferentes espaços físicos, mas também pelo deslocamento que se dá, com mais intensidade na atualidade, por diferentes terrenos de identificação ideológica. Hall chama atenção, nesse aspecto, para a “erosão da ‘identidade mestra’ da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos da libertação nacional” (2003, p.21), dentre outros. De modo que o trânsito da identificação do sujeito com um ou outro movimento movimentava também sua identificação identitária.

Stuart Hall aponta três concepções de identidade que se sucederam ao longo do tempo: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (...).

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas



importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava(...). A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público.

(...) o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2003, p.10-13).

Essas identidades, para o autor, surgem como efeito do pensamento moderno com o surgimento “entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII” do que chama de “indivíduo soberano” (HALL, 2003, p. 15). Esse indivíduo torna-se possível, segundo ele, quando as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes dessa libertação acreditava-se que as estruturas eram divinamente estabelecidas; não estando, portanto, sujeitas a mudanças fundamentais (HALL, 2003, p.25).

Hall considera ainda que, embora no mundo moderno a identidade cultural se dê em relação com as culturas nacionais em que estamos inseridos desde o nascimento, não nascemos com essa cultura nacional em nossos genes, mas, pelo contrário, “são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2003, p.48). Sendo a cultura nacional “um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepções que temos de nós mesmos” (HALL, 2003, p.50). É nesse sentido também que aponta Homi K.Bhabha em seu livro *O Local da Cultura*, ao dizer que “a força narrativa e psicológica que a nacionalidade apresenta na produção cultural e na projeção política é o efeito da ambivalência da ‘nação’ como estratégia narrativa” (1998, p.200). A narrativa, o discurso, têm o poder, na relação de forças que lhes são inerentes, de forjar significados que poderão ser utilizados como força e estratégia para criar relações de identidade em dado espaço.

Tratando mais especificamente sobre a questão do espaço, o Hall chama atenção para um conceito que é importante também para a reflexão global que desenvolvemos neste estudo sobre a aula como obra de arte, aquilo “que Giddens (1990) chama de separação entre espaço e lugar” (HALL, 2003, p.72), citando a explicação de Giddens sobre essa questão, que reproduzimos abaixo por julgarmos relevante para a reflexão que promovemos:

O “lugar” é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas:

Nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas pela presença – por uma atividade localizada... A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão “ausentes”, distantes (em termos de local), de qualquer interação face-a-face. Nas condições da modernidade(...), os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza (GIDDENS, 1990, p.18 apud HALL, 2003, p.72).

Essas reflexões sobre a diferença entre espaço e local, enfatizando o local como algo mais específico e familiar, ligado às práticas sociais, somadas a outra reflexão de Hall, que reproduzimos a seguir, sobre os três elementos que para Ernest Renan formam o princípio espiritual da unidade de uma nação, far-nos-ão avançar em nossas reflexões no que se refere ao local onde ocorre a aula como acontecimento e à relação de identificação identitária que os alunos, professores e outros profissionais ligados à educação formam com esse espaço de acontecimentos.

Para Ernest Renan, assim como para Hall, “constituem o princípio espiritual da unidade de uma nação: a posse em comum de um rico legado de memórias..., o desejo de viver em conjunto e a vontade de perpetuar, de uma forma indivisiva, a herança que se recebeu” (RENAN, 1990, p. 19 apud HALL, 2003, p. 58).

Partindo de um espaço mais amplo para pensar um espaço mais “contido”, mas não menos complexo, que é o espaço da sala de aula, onde uma pluralidade de identificações identitárias juntam-se atualmente a maneira de um mosaico, formando a identidade-aluno/estudante/professor, torna-se possível considerar o espaço da aula também como um local, uma vez que ali (aqui) desenvolvem-se práticas sociais específicas que tornam esse espaço familiar. É possível também, no rastro desse paralelismo, perceber que tal local é englobado pelo mesmo espírito de unidade que compõe os elementos identitários de uma nação, sendo, portanto, como uma “micronação” composta por um local e uma população restritos e específicos, uma vez que há o legado de memória; o desejo de ali estar e de perpetuar o conhecimento adquirido. Trata-se, efetivamente, da construção de um tipo de identificação identitária própria do que, como citamos, Hall chama de identidade do sujeito pós-moderno, uma vez que nesse contexto “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (Hall, 2003, p.10-13). No momento da aula, assume-se não somente a identidade aluno (não obstante em outro momento

ou contexto de sua vida possa o aluno ser professor, engenheiro, ator, bailarino, escultor, etc.), mas também uma identidade que o vincula a determinado curso, série e disciplina que cursa como discente, além de outras identidades ligadas as suas crenças ideológicas.

A sala de aula, ao reunir a pluralidade de identidades heterogêneas que transitam no meio social, forma um microcosmos, no qual, no interior de uma determinada nação, múltiplas identificações identitárias podem conjugar, ainda que por alguns instantes, de uma identificação identitária comum àquele grupo que ali está reunido. Ainda que no correr da aula outras identidades se façam ressaltar, como a identidade cultural de um estrangeiro que se manifeste em seu idioma nativo no transcurso da aula, ainda assim, uma vez que esteja integrado, sobrepõe-se a identidade aluno.

Resumindo, ao falarmos da aula, ou da sala de aula, tratamos de um espaço que se torna local e que guarda em seu conjunto de forças identidades variadas que por um momento tangenciam suas forças para formar um diagrama singular de identidades. Desse modo, as relações de poder que atuam nesse local, formatando-o em termos de enunciação e visibilidade, contribuem também para que se forme um microcosmo singular de identificações identitárias. Essa relação, é preciso considerar ainda, expande-se de uma sala de aula a outra, englobando o conjunto que forma as salas de aula, por exemplo, do curso de letras, como desdobramento de uma identidade mais ampla que seria a do graduando do curso de letras, ou do pós-graduando. Seguindo esse mesmo raciocínio, o conjunto dos cursos de graduação comporiam uma identidade ainda mais ampla que daria origem ao corpo discente que se identifica como estudante de uma determinada universidade, identificando-se como universitário.

Portanto, as legiões de migrantes identitários a deslocarem-se, no contexto da identidade contemporânea do sujeito intitulado por Hall como pós-moderno, pela sociedade ou pelo mundo, levam consigo bem mais do que resíduos de seu solo natal presos às solas dos pés e calçados, levam elementos de variação identitária. O homem desloca-se pelo espaço, mas o espaço também se desloca pelo homem.

Não há homem, ou qualquer ser, existente fora do espaço e é em sua relação com o espaço, estando eles, homem e espaço, em deslocamento, que se compõem as variações identitárias. O homem é espaço. Falar em formação do espaço como local, assim como de tempo e de deslocamento é falar também, quando se focaliza o aspecto humano, da formação de espaços identitários internos e externos.

Se, por um lado, a sala de aula pode ser esse espaço privilegiado de encontro de diversos rastros migrantes, por outro, há espaços que também se tornam “de aula”, muito distantes de qualquer sala / local/ território, onde a aula convencional normalmente acontece. Se, no

convencionalismo desse espaço tradicional da sala de aula temos a necessidade do encontro entre dois atores, dois componentes, professor e aluno, há outros espaços onde esses componentes tendem a fundir-se, ao menos aparentemente, no mesmo indivíduo que se torna professor e aluno de um dado saber. Essa é a imagem/espaço do pesquisador. A figura do pesquisador, entretanto, pertence a um outro núcleo de forças que nos reservamos a tratar em outro momento, mais adiante. Por agora, convém voltarmos nosso olhar sobre a economia das forças que formam o espaço-tempo intitulado aula e algumas mudanças na percepção desse espaço ao longo do tempo.

## 1.5 A arquitetura como discurso – a aula “entre quatro paredes”.

Viñao Frago e Antonio Escolano, no livro *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*, relembram a afirmação de F. Giner sobre o que seria, no final do século XIX, o ideal de espaço escolar:

O lugar que a escola teve de ocupar na sociedade foi um ponto de especial preocupação para os reformadores dos fins do século XIX e inícios do século XX. F. Giner justificava a afirmativa rousseuniana segundo a qual as cidades eram “abismos da espécie humana” e formulava como ideal de toda a moradia o “aproximar-se, até o último grau possível, da vida ao ar livre”. A escola também deveria se configurar conforme esse critério pedagógico, e mais de acordo com concepção do médico e do higienista, em oposição ao que ele chamava a “ditadura do arquiteto”. Em lugar dos “casebres imundos”, disseminados na proporção de “um em cada duas ou três léguas”, nos quais “se asfixia, de corpo e alma, uma centena de crianças sob a guarda de um infeliz trabalhador braçal”, tem-se de programar um bom número de locais decentes, seguindo o axioma de que “o único ar puro é o ar completamente livre (...), o ar do campo” (Giner, 1884, p. 6-10). (...) E esses locais-escola só deverão ser usados para as aulas que se deve dar em “salas-fechadas”, cumprindo nesse sentido uma função análoga à que cumpre o “gabinete” para o astrônomo, o engenheiro, o arqueólogo, o historiador ou o arquiteto – “nenhum dos quais colhia ali a maioria de seus dados, os quais eram recolhidos ora ao ar livre, ora no museu, ante o monumento, na sociedade, no arquivo..., em suma, no meio da realidade aberta, variada e inesgotável”. No mesmo sentido, “a primeira escola é a vida” e os locais em que ela se instala estarão abertos ao ar e ao sol (...) (2001, p.30).

Ainda segundo Viñao Frago e Antonio Escolano as correntes arquitetônicas ligadas ao modernismo, no IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna de 1933, realizado em

Atenas, Grécia<sup>13</sup>, voltaram a questionar a posição central que a escola deveria ocupar no conjunto urbanístico, enfatizando a importância de localizar as escolas em espaços livres, “dentro de quarteirões de vivendas correspondentes, na zona de espaços verdes” (2001, p.32-33), ideia que, ainda segundo esses autores, já havia sido defendida em 1878 por Enrique M. Repullés.

No desdobramento dessas ideias, é preciso refletir, ainda, que há, entre o espaço e o grupamento social que fará dele um local, um processo de dupla assimilação. Os grupamentos sociais sempre se dão e estabelecem suas relações, práticas cotidianas e familiares, dentro de um determinado espaço que se tornará, exatamente por esse vínculo, como observamos, um local. Por outro lado, a inserção de um grupamento social dentro dos limites de um espaço pré-definido traz implicações para a identificação desse grupo com o que será seu local. Um local dito como sala de aula já traz consigo uma série de condicionantes que funcionam como dispositivos<sup>14</sup> a exercerem um certo tipo de controle disciplinar sobre os corpos e as mentes ali reunidos, como também observam Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.26).

A arquitetura é um discurso e reflete os ideais e valores que expressam as visibilidades e enunciados próprios de cada época e os quais pretende-se fazer impor aos indivíduos utilizadores dos espaços arquitetados. A arquitetura é, fundamentalmente, no sentido conceitual que Agamben dá ao termo, um dispositivo. É preciso lembrar que a instituição escola, assim como a Universidade, como observa Foucault, também seguiu a mesma lógica do Panopticon empregada nas prisões, nos hospícios e hospitais, ou seja, uma estrutura física e de distribuição de funcionários que possibilitasse “assegurar uma vigilância que fosse ao mesmo tempo global

---

<sup>13</sup> CONGRESSO INTERNACIONAL DA ARQUITETURA MODERNA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Congresso\\_Internacional\\_da\\_Arquitetura\\_Moderna&oldid=39416624](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Congresso_Internacional_da_Arquitetura_Moderna&oldid=39416624)>. Acesso em: 5 de maio de 2018.

<sup>14</sup> A palavra *dispositivo* aqui empregada refere-se ao conceito trabalhado por Agamben em “O que é um dispositivo?” in: *O que é contemporâneo e outros ensaios*.: “Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2014, p.39).

e individualizante, separando cuidadosamente os indivíduos que deviam ser vigiados” (FOUCAULT, 2015, p.319).

Se é verdade que nem todas as instituições voltadas para a educação, nos dias de hoje, adotam a estrutura física de um *Panopticon* da forma como era e é concebida nos presídios – “uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel” (FOUCAULT, 2015 p.319) ou segundo a lógica da “escola militar de paris, em 1751”, onde “cada aluno devia dispor de uma cela envidraçada onde ele podia ser visto durante a noite sem ter nenhum contato com seus colegas, nem mesmo com os empregados” (FOUCAULT, 2015, p.320) –, é também verdade que a estrutura de vigilância, embora fisicamente modificada, segue a mesma lógica, uma vez que “cada um, de acordo com seu lugar, é vigiado por todos ou por alguns outros; trata-se de um aparelho de desconfiança total e circulante, pois não existe ponto absoluto. A perfeição da vigilância é uma soma de malevolências” (FOUCAULT, 2015, p.334). Os alunos, uma vez em sala, são vigiados pelo professor, que exige disciplina; o professor é vigiado por todos; o supervisor ou chefe de departamento é vigiado pela direção ou por todo conjunto discente e docente da Universidade, além de terem de prestar contas a uma série de mecanismos governamentais, como ao MEC, às pró-reitorias, às secretarias de educação, e ao próprio reitor ou diretor que, por sua vez, também deve prestar contas a outros órgãos, dispositivos de controle que lhe são superiores na hierarquia governamental, passando por diversos órgãos de controle judiciário e institucional. Essa lógica estende-se até a figura da presidência nacional da república, no caso do Brasil, que também é controlada por parlamentares, pela mídia e pela opinião pública. Todos estamos inseridos em um sistema de controle total, direta ou indiretamente, geralmente ambos.

## **1.6 O espaço-tempo da aula: “tempo livre”.**

Outro ponto importante a ser considerado quando pensamos o espaço-tempo da aula pode ser desdobrado seguindo os passos de Jan Masschelein e Maarten Simons, no livro *Em defesa da Escola*, a partir da etimologia grega da palavra “escola”: “(skholé): tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, lugar de ensino” (2017, p. 25). A partir dessa descrição, Masschelein chama-nos atenção para aquilo que considera ser a quinta-essência da escola, portanto, também da aula, o “tempo livre”.

Esse “tempo livre”, contudo, não deve ser entendido como um tempo ocioso, como enfatizam os autores: “nós não tiramos tempo livre para sugerir uma espécie de tempo de relaxamento” (MASSCHELEIN; SIMONS, p.28), e acrescentam, (...) “o próprio tempo de relaxamento se transformou em tempo produtivo” (MASSCHELEIN; SIMONS, p.28), (...) “a indústria do lazer é, de modo indicativo, um dos setores econômicos mais importantes” (MASSCHELEIN; SIMONS, p.28).

Na verdade, trata-se de uma ruptura no tempo e no espaço linear, uma ruptura com o tempo-espaço próprio da sociedade de produção e consumo, e da família. Espaços e tempos que são rotineiramente, fora da escola, ocupados por uma série de atribuições sociais e familiares características, dentre as quais a necessidade mercadológica de produzir e consumir. Na escola, por outro lado, o indivíduo está livre da lógica de utilização do tempo da família e da produção e consumo, “o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.26). Por isso, por essa separação, por essa libertação, é que dizemos, segundo Masschelein e Simons, ser a invenção da escola a fundação de um tempo livre, sendo também o fio que liga o passado grego que originou essa ideia com as instituições educacionais atuais:

A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aquele que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. E é esse formato de tempo livre que constitui a ligação comum entre a escola dos atenienses livres e a coleção heterogênea das instituições escolares (faculdades, escolas secundárias, escolas primárias, escolas técnicas, escolas vocacionais, etc.) da nossa época (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.29).

Essa invenção permitia originalmente, e ainda permite, que pessoas de diferentes origens sociais possam contar com um tempo livre das obrigações ordinárias impostas pelo espaço social convencional, “é uma invenção (política) específica da *polis* grega” e “surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga”, “não mais era a origem de alguém, sua raça ou ‘natureza’ que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.26).

Essa inovação, sem dúvida, causou fortes críticas e a ira das classes dominantes. Reação que, ainda hoje, é possível perceber nos ataques e tentativas de destruição institucional que a escola sofre, como é o caso de reformas que buscam atribuir uma função técnica-mercadológica

ao ensino, tentando embutir nas disciplinas uma lógica utilitária, mercadológica, no sentido de ter uma aplicação imediata para o mercado de trabalho.

Masschelein e Simons chamam atenção ainda para duas capacidades características do espaço escolar, a *suspensão* e a *profanação*. A primeira, diretamente ligada à possibilidade intrínseca de suspensão, a essa invenção da possibilidade de suspender o tempo e espaço linear, além de suspender os antecedentes históricos de cada aluno, “dá às pessoas a chance (temporariamente, por um curto espaço de tempo) de deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.31). Essa mesma lógica da suspensão aplica-se também ao professor e ao assunto por ele trabalhado, “o professor é alguém que trabalha em um mundo não produtivo, ou, pelo menos, não inicialmente produtivo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.31-32), no sentido mercadológico. O professor trabalha trazendo o aluno para o presente imediato, onde o passado ou as expectativas felizes e infelizes quanto ao futuro não estão em foco no instante da aula, estão em suspensão, e essa possibilidade é libertadora (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.34):

É através dessa suspensão que as crianças podem aparecer como alunos, os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes como a matéria na escola. É essa suspensão e essa *construção* de tempo livre que instilam a igualdade no escolar, desde o início.

(...)

A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.36).

A segunda capacidade é a de arrancar objetos de seu contexto de uso tornando-os acessíveis à observação atenta, profanando (no sentido que Agamben dá ao termo), ou seja:

Um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público. O conhecimento, por exemplo, mas também as habilidades que têm uma função especial na sociedade, são tornados gratuitos e disponíveis para o uso público. A matéria de estudo tem precisamente esse caráter profano (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, P. 36).

Há ainda, complementarmente, um outro aspecto que deve ser considerado ao pensarmos o espaço: todo espaço que é transformado em lugar é, assim como uma obra de arte, composto por forma e conteúdo.



Na forma estão os limites físicos, o desenho de suas fronteiras, sua geografia, a arquitetura que o compõe, como observa Ernest Fischer, em *A Necessidade da Arte*, “a forma de um objeto social – um produto do trabalho humano – é diretamente conexo à sua função” (1981, p. 174). A função, como observamos ao falar da estrutura do Panopticon e das estruturas arquitetônicas em geral, sem dúvida, exerce grande influência na forma que um espaço, tornado local, assumirá no dia-a-dia das relações sociais a que se destina, tanto se pensarmos nos interesses que envolvem os desenhos das fronteiras de um Estado-nação, como ao pensarmos na estrutura arquitetônica de uma Universidade ou sala projetada para aulas, no que se refere ao espaço interno da sala onde serão dispostas carteiras, ao espaço destinado ao quadro, à circulação de luz e ar.

Entretanto, a função não é o único elemento determinante, da mesma forma que não é apenas o elemento estético que deve ser considerado, como também observa Fischer, “a proporção e a simetria de uma casa (ou de qualquer outro produto do trabalho), pois, não resulta de um anseio estético gratuito pela forma: são determinados pela estrutura do material, tal como pela experiência e o passado do construtor” (FISCHER, 1981, p.175).

Dessa forma, as experiências anteriores, as novas tecnologias, bem como materiais e ideologias somam-se à função pretendida a fim de dar formas, e novas formas, ao local, considerando-se, inclusive, a economia e equilíbrio de forças que ali devem se instalar, tanto em seu interior, como conteúdo, quanto na distribuição de forças das estruturas arquitetônicas.

Desse modo, as modificações que se possa impor ao espaço, ainda que mínimas, como a mudança na organização do mobiliário (das carteiras, por exemplo), podem também trazer impactos na construção da aula:

O lugar construído torna-se um sistema fechado, não flexível nem adaptável, no qual as necessidades de apropriação territorial do ser humano e de configuração de espaços pessoais e alheios, comuns e compartilhados, tornam-se inviáveis. Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo em relação ao meio escolar — as fronteiras, o que se situa dentro e o que se situa fora —, ou seu espaço interno — entre as diversas zonas edificadas e não edificadas, entre os espaços interiores —, ao abrir ou fechar, ao dispor de uma ou outra maneira as separações e os limites, as transições e as comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não apenas os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o próprio lugar (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.138).

Construir o espaço escolar de modo a permitir que os espaços sejam remodeláveis, possibilitando ao professor remodelar a sala sempre que desejar, é promover bem mais do que

a simples apropriação do espaço convertido em local, é transformar a própria percepção estética e política da aula:

Isso significa fazer do mestre ou professor um arquiteto, isso é, um pedagogo e, da educação, um processo de configuração de espaços. De espaços pessoais e sociais, e de lugares. Ao fim e ao cabo, o espaço — assim como a energia, enquanto energia — não se cria nem se destrói, apenas se transforma. A questão final é se se transforma em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo. Em um espaço dominado pela necessidade de ordem implacável e pelo ponto de vista fixo, ou em um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade que limite. Em um espaço, em suma, para a educação, um âmbito que não pertence ao mundo da mecânica, mas ao mundo da biologia, ao mundo dos seres vivos (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.139).

Em consequência, ao pensarmos a aula como acontecimento e experiência estética, é fundamental levar em conta esses elementos físicos que envolvem o microcosmos que ali se apresenta. É preciso não perder de vista o palco, o cenário e o teatro de forças ao pensarmos na performance física e mental dos atores que estão a viver suas experiências, professores e alunos, antes de pensarmos em como a aula torna-se um acontecimento estético capaz de equivaler-se a uma obra de arte.

Neste contexto, vale lembrarmos o pensamento de Ernest Fischer sobre a necessidade vital da arte para essa expansão do ser em busca de se tornar total, elemento vital no agenciamento das forças, que precisa ser considerado:

É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem *total*. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que *tenha significação*. Rebelar-se contra o ter de se consumir no quadro da sua vida pessoal, dentro das possibilidades transitórias e limitadas da sua exclusiva personalidade. Quer relacionar-se a alguma coisa mais do que o “Eu”, alguma coisa que, sendo exterior a ele mesmo, não deixe de ser-lhe essencial. O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu “Eu” curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu “Eu” limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade.

Se fosse da natureza do homem o não ser ele mais do que um indivíduo, tal desejo seria absurdo e incompreensível, porque então como indivíduo ele já seria um todo pleno, já seria tudo o que era capaz de ser. O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem

sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (FISCHER, 1981, p.13).

Podemos assim considerar o espaço/local da sala de aula sob um duplo aspecto: por um lado como plano para o desenvolvimento do conceito de aula, suporte onde se dá uma determinada experiência artística, pois toda obra de arte também necessita de um suporte para se inscrever e suportar suas forças, como já observamos. Segundo, como um centro de resistência (negativa) que ao abrigar e suportar as forças em expansão que lhe são impostas, frequentemente impõe limites físicos, psicológicos, sociais e políticos a essa expansão. Estes são apenas alguns dos limites e resistências (negativas) que a aula como obra de arte tem de superar, sendo exatamente sua configuração como acontecimento e como obra de arte o caminho para essa superação.

### **1.7 Resistência – Primeiro interlúdio**

Ao pensarmos no “Acontecimento: a aula como obra de arte” como arte, como um “meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo” (FISCHER, 1981, p.13), como expressão da vontade de potência / poder, e, especialmente, em suas formas de resistência (positiva), falamos, em primeira instância, de vontade de potência / poder, uma vez que “a vontade de poder só pode externar-se em resistência; ela procura, portanto, por aquilo que lhe resiste” (Nietzsche, 2008, p.331).

Surgem, então, algumas questões inescusáveis, como: Que poderes é preciso enfrentar e quais são nossas possibilidades de resistência hoje? O que podemos ver e enunciar sobre a aula hoje? Questões que, segundo Tatiana Levy, eram também as que interessavam a Foucault, embora direcionadas a outros campos que não a aula.

Sobre as formas de resistências (os poderes que é preciso enfrentar), vale frisar que o primeiro ponto de resistência que precisa ser enfrentado para que a aula seja uma obra de arte surgiu já na Grécia, concomitante ao surgimento da escola e de seu conceito etimologicamente fundador, ser o espaço do tempo feito livre:

Precisamente por causa da democratização e equalização, a elite privilegiada tratava a escola com grande desprezo e hostilidade. Para a elite, ou para

aqueles que estavam satisfeitos em permitir que a organização desigual da sociedade continuasse sob os auspícios da ordem natural das coisas, essa democratização do tempo livre era uma pedra no sapato. Assim, não só as raízes da escola repousam na antiguidade grega, mas também o mesmo acontece com uma espécie de ódio dirigido à escola. Ou, pelo menos, o impulso contínuo para domar a escola, ou seja, restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário. Dito de outro modo: mesmo hoje, parece haver tentativas de paralisar a escola como “tempo livre” entre a unidade familiar, de um lado, e a sociedade e o governo, de outro. Por exemplo, muitos dizem que a escola, como uma instituição, deveria ser uma extensão da família, ou seja, deveria fornecer um segundo “ambiente de educação” suplementar ao provido pela família. Outra variante da domesticação da escola reza que ela deve ser funcional para a sociedade, ser meritocrática em seus processos de seleção e, assim, reforçar o mercado de trabalho e proporcionar bons cidadãos (MASSCHELEIN, 2017, p. 27).

Essa mesma postura contra o tempo livre, não produtivo no sentido capitalista do termo, também aparece sendo combatida na crítica de Nietzsche ao sistema de ensino de sua época (embora direcionado às universidades), e a resistência a essa dominação tem reflexos também em sua vida e em suas perspectivas como docente. Aparentemente angustiado, o pensador, após se tornar professor titular na Universidade e no Padagogium da Basileia, a convite do professor de filologia, de Ritsche, (DIAS, 1993, p. 27), em 1870, nove anos antes de abandonar aquela Universidade, escreve uma carta a Rohde, seu amigo, na qual considera:

Preste atenção às ideias que rumino. Permanecemos por mais alguns anos nesta vida universitária, consideremo-la um sofrimento rico em ensinamentos, que é preciso suportar com seriedade e com certa expectativa. Que seja particularmente uma aprendizagem da profissão de educador, tarefa na qual estou empenhado. Mas meu objetivo, eu o coloquei um pouco mais alto. Com o passar do tempo vejo por mim mesmo o que significa a teoria schopenhaueriana sobre a sabedoria universitária. Não há na universidade lugar para um indivíduo radicalmente autêntico e nada de verdadeiramente revolucionário poderá ter aí seu ponto de partida. Portanto, só seremos verdadeiramente mestres se usarmos de todas as alavancas possíveis para nos arrancar desta atmosfera e se formos verdadeiramente homens e não apenas intelectuais, mas sobretudo homens superiores. Com respeito a isso, também sinto necessidade de ser absolutamente verdadeiro. E é por isso que não suportarei por muito tempo o ambiente das universidades (NIETZSCHE, IN: DIAS, 1993, p.32).

Sobre esse posicionamento de Nietzsche, Rosa Dias esclarece que o incômodo se dá devido às características do sistema educacional da época, que privilegiava a formação de um “homem teórico”, que “separa vida e pensamento”, enquanto Nietzsche pretende o exato oposto, unir o pensamento à vida, formar homens e não teóricos ou técnicos. O conhecimento

deveria ser, no entendimento de Nietzsche, aplicado para tornar a vida melhor, como ocorria com o pensamento nas filosofias gregas, e não apenas usado de forma utilitária.

A ideia da escola, e da Universidade como local de preparo para a vida (no sentido de permitir ao indivíduo encontrar uma filosofia de vida que lhe proporcione aproximar-se de algum tipo de felicidade. Vida, nesses termos, entendida aqui em seu sentido potente), como tempo livre para a construção do conhecimento, como vemos também na insatisfação de Nietzsche, foi e é motivo de ataques, muitas vezes vitoriosos, daqueles que não desejam que a escola seja outra coisa senão uma fábrica produtora de mão de obra. Segundo Rosa Dias, as críticas de Nietzsche vão ainda mais longe, apontando outros focos de resistência contra à educação que tem por objetivo a formação cultural de conhecimentos para a vida potente:

O crescente desprezo pela formação humanística e o aumento da tendência cientificista nas escolas; a proliferação de estabelecimentos destinados à educação, sinônimo de diminuição da qualidade de ensino; a instrução dirigida por questões históricas e científicas, e não por um adestramento prático; o abandono do ensino na formação de um sentido artístico da língua, em favor de um duvidoso estilo jornalístico; a ênfase dada à profissionalização, no intuito de criar pessoas aptas a ganhar dinheiro – tudo isso impede que o sistema educacional volte-se para a cultura.

Segundo Nietzsche, o homem deve fazer tudo pela sua existência e sobrevivência, mas tudo o que fizer com esse objetivo não pode ser chamado de cultura: “Toda educação que deixa entrever no fim da carreira um cargo de funcionário, ou ganha-pão, não constitui uma educação para a cultura, como nós a compreendemos, mas uma indicação do caminho pelo qual se salva e se protege o indivíduo na luta pela existência” (DIAS, 1993, p.98-99).

Como se vê, a crítica de Nietzsche não se funda em uma proibição quanto à formação técnica e científica que vise a obtenção da subsistência, mas sim na confusão que se faz, tornando a preparação para o mercado de trabalho a função da escola e da Universidade, embora estas se digam muitas vezes centros de formação cultural e de preparação do indivíduo para a vida.

No Brasil, nestes anos iniciais do século XXI, quase cento e cinquenta anos após Nietzsche ingressar naquela universidade como professor e formular suas críticas ao sistema educacional alemão, é possível ver, analogamente, ataques políticos e ideológicos que buscam formatar/domar a escola e a universidade no sentido de torná-las servidoras exclusivas dos interesses mercadológicos endossados, muitas vezes, pelos governos, pelo ideal capitalista da produção, consumo e acumulação incessante de bens.

Neste ponto, torna-se possível, com Nietzsche, identificar as duas primeiras grandes forças, dois poderes que precisamos enfrentar, ambos políticos e ideológicos, que estabelecem

resistência à criação da aula como obra de arte: “O Estado e os negociantes são os primeiros grandes responsáveis pela depauperação da cultura” (DIAS, 1993, p.90). Acrescido a isso, talvez como resultado da operação dos poderes desses dois Leviatãs, Nietzsche estabelece sua crítica ao ensino superior, que, em nome de uma “liberdade acadêmica”, deixou de formar o indivíduo para a cultura (DIAS, 1993, p.101).

Como solução, ou antes, como possibilidade de resistência que possibilite a construção de um ensino humanista de alta qualidade que cumpra a dupla função de preparar o indivíduo para a vida e lhe proporcionar acesso aos bens culturais, portanto como forma de resistir a essas duas forças, Nietzsche propõe a educação para a arte:

O problema é que, apesar de existirem matérias que ensinem história da arte, a universidade não pode dar ao estudante um “adestramento artístico”.

E para que poderia servir o “adestramento artístico” do jovem? Em uma única palavra, para a vida – disciplinando o “instinto desenfreado de conhecimento”, que domina todos os outros instintos, a ponto de colocar a vida em perigo. Na universidade, um “adestramento artístico” contrabalançaria os efeitos nefastos da compulsão de saber a qualquer preço e disciplinaria o “instinto de conhecimento” a própria ciência. Pois a ciência, ao querer conhecer a vida custe o que custar, “destrói as ilusões” que ajudam o homem a viver. Incapaz de dar sentido e beleza à existência, de considerar a vida em seu conjunto, coloca por terra o único ambiente em que se pode viver.

Ao instinto desenfreado da ciência, que tudo quer conhecer, que revira a vida e a vasculha em seus mínimos detalhes, Nietzsche opõe a arte. Esta, ao contrário da ciência, não se interessa por tudo o que é “real”, não quer tudo ver, nem tudo reter – é anticientífica.

Mais importante ainda: a arte, em lugar de dissecar a vida, é fonte de dissimulação. Numa época em que vida e cultura estão separadas, a arte tem um papel fundamental: afirmar a vida em seu conjunto. Reforça certos traços, deforma outros, omite outros, tudo em função da vida, da transfiguração do real. Em suma, a arte nos liberta, ao passo que a dura e cotidiana experiência do real nos submete.

(...)

Por meio dessa educação para a arte, o jovem universitário seria capaz de, primeiro, contestar a pretensão científica de tudo conhecer; segundo, conduzir o conhecimento de modo a fazê-lo servir a uma melhor forma de vida; terceiro, devolver à vida as ilusões que lhe foram confiscadas; quarto, restituir à arte o direito de continuar a cobrir a vida com os véus que a embelezam (DIAS, 1993, p.102).

Acrescentando ainda, como forma de resistência às amarras institucionais que entrelaçam suas forças por todos os lados, como uma camisa de força, vale lembrar a solução proposta por Roland Barthes: “Há duas maneiras de subverter a legalidade do saber (inscrita na Instituição): ou dispersá-lo, ou doá-lo” (BARTHES, 2012, p.225). E os dois não se excluem. Eis aqui o ensino, o professor, o ato de lecionar (sempre doador e dispensor), como forma/proposta de resistência.

## CAPÍTULO 2 – Acontecimento e Experiência como obra de arte.

No espaço estudantil atual, seja universitário ou nos ensinos médio e fundamental, é comum ouvirmos alunos afirmarem: “teremos aula da disciplina X”. “Teremos aula”. Entretanto, o que é preciso para se “ter” “aula”? É suficiente que um professor ali esteja a falar sobre um tópico (“ensinando”) para os alunos? É mesmo possível ao professor “dar” “aula”? É nessa relação entre a “aula”, o “dar” e o “ter” que encontramos o senso comum atual no que diz respeito à noção de aula e também os primeiros desdobramentos no campo da reflexão filosófica e linguística que tais vocábulos inspiram. É possível que se “dê” aula ou “haja” aula ainda que esteja apenas o professor em sala? É possível “ter” aula ainda que o aluno esteja sozinho ou desinteressado? Onde acontece a aula? Na sala? No aluno? No professor? Nos espaços?

É nesse contexto de reflexões que trazemos a transcrição de dois trechos da fala / pensamento de Deleuze gravados em vídeo entre os anos de 1988-1989, o qual também já se encontra transcrições, no qual confere entrevista a Claire Parnet e nos fala brevemente sobre seu entendimento do que seria uma aula:

Acho que existem duas concepções de aula: uma concepção segundo a qual uma aula tem como objetivo obter reações imediatas de um público sob forma de perguntas e interrupções. É uma corrente, uma concepção de aula. E há a concepção dita magistral, do professor que fala. Não é uma questão de preferência, não tenho escolha. Sempre usei a segunda, a concepção dita magistral. É preciso achar outro termo porque... Digamos que é mais uma concepção musical. Para mim, uma aula é... Não interrompemos a música, seja ela boa ou ruim. Interrompemos se ela é muito ruim. Não interrompemos a música, mas podemos muito bem interromper palavras. O que significa uma concepção musical de aula? Acho que são duas coisas, na minha experiência, sem dizer que essa é a melhor concepção. É o meu modo de ver as coisas. Conhecendo um público, o que foi meu público, penso: “Sempre tem alguém que não entende na hora. E há o que chamamos de efeito retardado”. Também é como na música. Na hora, você não entende um movimento, mas, três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim. Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois, tudo se esclarece. Há um efeito retroativo (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 84).

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra

coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.

(DELEUZE; PARNET, 1988, p. 84-85) (Cf.: <https://youtu.be/1bt5CZgnVUc>).

Não se trata aqui simplesmente da aula como performance de um professor em uma sala cheia de alunos. É, também, mas não só. É, antes de tudo, musicalidade, emoção e deslocamento de centros de interesses.

É a partir dessas premissas que indagamos complementarmente: uma música, um livro, um quadro pintado ou uma fotografia podem ser uma aula? Uma conversa, pode ser uma aula? A fruição de uma paisagem fixa ou fugidia que passa pela janela do carro em movimento, pode? E o Flanar pela cidade? Para que uma aula aconteça é sempre preciso que alguém a dê e um outro a receba? Seria possível um indivíduo receber uma aula de si mesmo? Quando uma aula pode ser equivalente a uma obra de arte?

Talvez, um caminho para que possamos responder tantas questões e iniciar a aproximação da aula com a obra de arte seja compararmos a aula a uma odisseia, onde, se, por um lado, cabe o planejamento, a astúcia racional, como em Ulisses, por outro, também cabe amplo espaço ao acaso, ao “destino”, para o caos do impensado e impensável, para os golpes do inescrutável, que vêm a preencher o espaço limpo e esterilizado, (como aponta Adorno, 1985, p.57). Como também ocorre, talvez de forma mais explícita, no texto poético *Psicologia da Composição*, de João Cabral de Melo Neto, com a descrição da Fábula de Anfion (1947), na qual, o acaso, de forma inesperada, invade o deserto e a esterilidade desejada e procurada por Anfion:

Sua mudez está assegurada  
Se a flauta seca:  
Será de mudo cimento,  
Não será um búzio

*Anfion pensa  
Ter encontrado  
A esterilidade*

A concha que é o resto  
De dia de seu dia:  
Exato, passará pelo relógio,  
Como de uma faca o fio.



## 2. O ACASO

No deserto, entre os  
Esqueletos do antigo  
Vocabulário, Anfion,

*Encontro*

*Com o acaso*

No deserto, cinza  
e areia com um  
lençol, há dez dias

da última erva  
que ainda o tentou  
acompanhar, Anfion,

no deserto, mais, no  
castiço linho do  
meio-dia, Anfion,

agora que lavado  
de todo canto,  
em silêncio, silêncio

desperto e ativo como  
uma lâmina, depara  
o acaso, Anfion.

O acaso, raro  
animal, força  
de cavalo, cabeça  
que ninguém viu;  
o acaso, vespa  
oculta nas vagas  
dobras da alva  
distração; inseto  
vencendo o silêncio  
como um camelo  
sobrevive à sede,  
ó acaso! O acaso  
súbito condensou:  
em esfinge, na  
cachorra de esfinge  
que lhe mordida  
a mão escassa;  
que lhe roía  
o osso antigo  
logo florescido  
da flauta extinta:  
árida do exercício  
puro do nada

*O acaso ataca*

*e faz soar*

*a flauta*

(NETO, 1994, p.89-90).

Assim como o professor conservador apegado ao preciosismo da gramática e do conteúdo, ao passo a passo programado, Anfion tenta assumir o controle total do espaço por ele delimitado, limpando-o, esterilizando-o, retirando dele até mesmo a “última erva que ainda o tentou acompanhar” ou qualquer outro signo vestígio indesejado, impuro, tornando o espaço “castiço”. Mas essa tentativa é frustrada e frustrante, pois não pode persistir. No momento em que Anfion parece se encontrar no controle total, iluminado sob o sol do meio-dia, “lavado de todo canto, silêncio”, eis que o acaso surge com força, como um animal selvagem, invadindo o espaço, barulhento, enigmático, provocador, indagador, varrendo o castelo de cartas, pichando, sujando, trazendo a vida de volta ao espaço estéril. Assim é também a aula quando se deixa ser experiência e acontecimento como obra de arte, permite que o desconhecido e o acaso invadam o espaço, ou antes, convida-os a apropriar-se dele para que roam os ossos antigos da corcunda, conduzam as velas da jangada do conhecimento, lubrifiquem a flauta, “árida do exercício do puro nada”, trazendo nova musicalidade, dança delirante, vida pulsante, vibrante. A experiência que se fará aula e obra de arte é aquela do não experimentado, “trata-se, na experiência, de um ato que requer o desconhecer sempre” (SANTOS, 2015, p.39). E, para se abrir ao desconhecido, é preciso abrir-se à experiência do acaso.

Mas, se ainda não é suficiente para a clara explicitação do que afirmamos, do que queremos trazer à luz quando chamamos o acaso ao encontro da aula que se quer arte, tomemos outro exemplo que se aproxima ainda mais da afirmação da importância do acaso na aula e na arte, permitindo-nos visualizar os primeiros indícios, na literatura, da transformação do conceito de aula em conceito de obra de arte, os primeiros passos dessa fusão, formatando os primeiros contornos do conceito que chamamos de “Acontecimento: a aula como obra de arte”. Tomemos como exemplo, portanto, o conto “A aula”, de Sérgio Sant’Anna, publicado originalmente em 1991, no livro *Breve História do Espírito*.

Nesse texto emblemático, em especial para introduzir o pensamento que nos guia neste trabalho (a saber: o conceito *Acontecimento: a aula como obra de arte*, problematizado por meio de textos literários e de outras manifestações artísticas), o autor nos apresenta, em narrativa na terceira pessoa com intercalamento de discursos diretos do personagem, um professor universitário, personagem principal desse breve conto de 21 páginas, entre as páginas 61 e 82 da reimpressão de 2006 dessa obra.

O primeiro parágrafo do conto inicia-se com o professor trancado no banheiro dos professores, mirando-se no espelho, com um ovo, trevas e luz nas mãos: “Para começar, ele tinha em mãos apenas um ovo, e trevas, atravessadas por um feixe de luz. Como um prestidigitador, era com esse material que iria trabalhar” (SANT’ ANNA, 2006, p.61). A

princípio essas imagens, ovo, trevas e luz, fazem-se ininteligíveis para o leitor, que precisará aguardar algumas páginas para compreender seu sentido provisório, que se desdobrará até o fim da narrativa.

A história segue nos parágrafos imediatamente seguintes em sentido retroativo, do segundo ao décimo sexto parágrafo, quatro páginas adiante, tempo em que o personagem permanecerá trancado no banheiro e em suas reflexões, que precedem sua entrada em sala de aula para “dar” a aula.

A aula, entretanto, não se inicia com sua chegada à sala, já começou. Inicia-se muito antes, com os preparativos, com a vertigem, com o caos, com o acaso enchendo todos os espaços, com a vida, como no caso da fábula de Anfion, invadindo o espaço.

O segundo parágrafo descreve o subir dos degraus de entrada do que chama de escola, vertigem, pontadas e compressão no peito que antecedem seu trancamento no banheiro dos professores. O parágrafo seguinte retorna à sua chegada no estacionamento, que ficava próximo “de uma das enfermarias da Clínica Pinel, encravada em pleno território da universidade” (SANT’ ANNA, 2006, p.61), de onde ouve o cantarolar de uma interna. Retornando, enfim, dois parágrafos à frente, ao momento de seu despertar, “quando o despertador tocara, arrancando-o de um mundo infinitamente mais interessante e melhor” (SANT’ ANNA, 2006, p.62). Alguns momentos de confusão espaço-temporal o separam do instante em que percebe uma mulher a seu lado, uma ex-aluna, e se dá conta do tempo e espaço e de que teria uma aula por lecionar naquela manhã. Levanta, por um instante, o lençol para ver o corpo da moça, que se encolhe instintivamente e vira-se para o lado, sem acordar. Ele a cobre novamente e vai para o banheiro em busca de se livrar da ressaca. Toma um banho enquanto tenta lembrar da noite anterior e do sonho que tivera, “até à necessidade de organizar mentalmente pelo menos um embrião da aula inaugural do semestre que daí a uma hora devia dar” (SANT’ ANNA, 2006, p.62). Só ao final, com a perspectiva do todo, que ainda não pode ser sequer intuída pelo leitor, será possível perceber o contorno linear de um ciclo a se fechar neste ponto.

Após o banho o professor vai ao escritório e é “atraído pelas trevas atravessadas por um feixe radioso de luz” (SANT’ ANNA, 2006, p.63). Lança tal feixe e um óculos escuro em uma sacola e escreve um bilhete dizendo para que a mulher feche a porta ao sair. Para o leitor ainda é inacessível a materialidade de tal treva atravessada por um feixe de luz.

A narrativa retorna então ao banheiro dos professores, onde o personagem/professor, frente ao espelho, tenta se livrar da vertigem, supostamente provocada pela ressaca. Pensa em fugir, temendo a queda não só do corpo físico, mas aquela provocada pela humilhação pública de uma aula não planeja que poderia vir a fracassar:

Mas lhe faltava a audácia para fugir. Porque, de um lado, havia os alunos já aguardando na sala e, do outro, um chefe de departamento que o encarava com a desconfiança dos acadêmicos diante dos empíricos, para aplicar um rótulo bonitinho aqueles que fazem da imaginação e da fantasia uma realidade palpável, sua forma de ganhar o pão, o vinho e coisinhas mais, seja transmutando essas realidades da imaginação em peças escritas, seja ministrando-as a discípulos indefesos. Aqueles, enfim, os empíricos, que são capazes de tirar ovos de uma cartola, e trevas, para atravessá-las com raios de luz (SANT' ANNA, 2006, p.63).

Os parágrafos seguintes retornam à sua chegada ao estacionamento, relatando a escapulida que dera, entre o estacionamento e a escola, até um trailer, onde, após breve negociação com o vendedor de lanches, e sob o olhar desconfiado dos outros clientes, compra um sanduíche e um ovo inteiro, não cozido, à parte. Oferece, em seguida, o cheeseburgue a um gato esquelético e “não pôde deixar de pensar que o acaso, do qual acabara de ser instrumento, governava o destino dos seres, como aquele gato, que de repente, via cair diante da sua boca uma refeição requintada (SANT' ANNA, 2006, p.64).

Em seguida, segue seu caminho para a aula que, de igual modo, seria “regida pelas mesmas leis: as do acaso” (SANT' ANNA, 2006, p.64). Tinha agora um ovo, as trevas e um óculos escuro, trancados com ele no banheiro dos professores. Trazia também, no espírito, dúvidas, inquietações, medo, desejo de fugir e a vertigem. Retirou as trevas, colocou os óculos escuro, guardou o ovo, “destrancou a porta e saiu, iniciando sua caminhada resoluta para o cadafalso” (SANT' ANNA, 2006, p.65). A sala de aula, representada aqui pela imagem do cadafalso, traz consigo a ideia da incerteza e do caos, uma vez que a aula não havia sido preparada, sendo, pelo contrário, uma composição feita no improviso, ameaçando-o, portanto, com a possibilidade de um retumbante fracasso. O autor também flerta ligeiramente com a ideia da loucura ao descrever não apenas a vizinhança com o hospício que fica no terreno da universidade, mas também ao dizer que a universidade fora parte desse hospício no passado.

O professor entra em sala, “e assim ultrapassara o ponto sensato de fuga” (SANT' ANNA, 2006, p.66). Após os cumprimentos, acompanhado por “trinta pares de olhos inquiridores” (SANT' ANNA, 2006, p.66), tira a sacola do ombro, pendura-a na cadeira e vai “prender no quadro, com fita adesiva, as trevas atravessadas por um feixe de luz” (SANT' ANNA, 2006, p.66). É o momento em que o narrador revela tratar-se de um anúncio publicitário de cigarros da marca John Player Special, “com sua caixa negra com inscrições douradas” (SANT' ANNA, 2006, p.66). Ainda sem saber o que fazer, acende um cigarro. Se hoje essa atitude de fumar em sala pode parecer estranha, uma vez que já existem leis a proibir o fumo

em locais fechados, à época da narrativa, 1991, tais leis eram ainda impensadas no Brasil. O cigarro ali, como em um espetáculo teatral, era parte da performance, funcionava como um dispositivo cênico caracterizador do personagem e da ação.

Aos olhos do professor, a cada ano mais velho, parecia que os alunos, cada vez mais jovens, haviam bebido o elixir da juventude. De súbito, entre lembranças da noite anterior com a ex-aluna e dos fragmentos de sonhos, como um ator que empresta voz a um personagem “cedeu, então, lugar a ‘um outro’, o professor que abrigava dentro de si” (SANT’ ANNA, 2006, p.68), iniciando suas reflexões de improviso:

“Tomemos como princípio o Caos”, foi o que ele se ouviu dizer. “Também podemos nomeá-lo de *informe* ou *indiferenciado*. Quando se expressa ou se figura ou mesmo se torna distinta alguma entidade, são o verbo ou a luz que atravessam esse caos, estabelecem uma diferença no indiferenciado. Quanto ao verbo propriamente dito – para muito o verdadeiro pecado de origem –, talvez nunca devêssemos tê-lo pronunciado uma primeira vez. Porque, uma vez pronunciado, estaremos condenados a repeti-lo e repeti-lo sofregamente, buscando torná-lo a expressão perfeita de algo indizível, um saber e um conhecimento que se colocarão sempre além, para fora do nosso alcance, porque talvez não sejam mais do que a comunhão perfeita com aquele indiferenciado de onde viemos e para o qual retornaremos (SANT’ ANNA, 2006, p.68).

É então que retira o ovo da sacola e o exhibe. Risinhos nervosos percorrem a sala. O professor cria a imagem do ovo colocado sobre um campo de neve para ressaltar como aquele corpo parece indiferenciado a um observador desavisado. Apenas sua forma e volume o tornam visível à proximidade, nenhum contorno:

E mais instigante se torna ainda essa débil demarcação, quando refletimos que, em seu interior, se encontra a origem de toda a vida, que dará lugar a cada vez mais e mais vida, o verbo primeiro que dará lugar a mais e mais palavras (SANT’ ANNA, 2006, p.69).

Acrescentando ainda que “onde há vida, há o germe de sua destruição” (SANT’ ANNA, 2006, p.69). O silêncio percorre a sala enquanto o professor examina o ovo com atenção excessiva, como se pairasse o medo de que o esmagasse de súbito. Mas, não. Deposita-o sobre a sacola de pano. Após ressaltar que o ovo está “a marcar uma diferença no informe, uma forma no caos, que estamos habituados a figurar como negro e que, no entanto, como a cegueira, pode ser... branco!” (SANT’ ANNA, 2006, p.70), acende outro cigarro e segue para a publicidade presa no quadro, de modo a pensar também sobre o negro, que preenche o fundo da peça publicitária, atravessada pela luz, um detalhe do designer do produto e de sua inscrição em

letras douradas, enfatizando que o que visa o planejamento de marketing desse produto é afetar o consumidor em seu inconsciente, em “seu desejo de retornar à comunhão indivisível com o indiferenciado de onde viemos e para o qual retornaremos, o útero, enfim, no primeiro caso, ou a morte, no segundo (SANT’ ANNA, 2006, p.70-71). Associa, dessa forma, vida e morte, ovo e cigarro, fazendo chiste ainda da relação psicanalítica que alguns dizem existir entre o hábito de fumar e a busca inconsciente pelo prazer perdido da chupeta, do peito materno, da origem da vida, como um cordão umbilical unindo vida e não-vida.

Feitas essas considerações, o professor sente o gozo da conquista, o relaxamento “transformando sua ressaca, por segundos, num cansaço e fraqueza deliciosos, que o impeliam a simplesmente recolher seu ovo e suas trevas e se mandar para casa, para a cama, às verdadeiras trevas do sono (SANT’ ANNA, 2006, p.72-73). Mas resiste e pega novamente o ovo que, como a Esfinge, exige: “decifra-me ou te devoro” (SANT’ ANNA, 2006, p.73). A vertigem e um suor a pingar do rosto denunciam a insegurança do próximo passo ainda impensado. Fecha o ovo nas mãos como se o fosse esmagar, mas, seguido pela ansiedade da turma, alivia a tensão, lançando mão da velha questão: “o que veio primeiro, o ovo ou a galinha?” (SANT’ ANNA, 2006, p.73), para concluir, por razões evolucionistas, ser o ovo. Mantem-se sério diante dos risos da turma, como um ator que aguarda o tempo da piada. Reflete consigo mesmo, sem o pronunciar, que a aula, assim como o ovo, “também era um embrião que muitas vezes só iria germinar na mente de um aluno anos depois, às vezes nos momentos mais inesperados (SANT’ ANNA, 2006, p.75). E continua lembrando as teorias da origem da vida que associam o Big-bang a um átomo-ovo de imensa densidade que explode e expande-se dando origem a tudo. Lembra o último livro de James Joyce, *Finnegans Wake*, no qual associa a queda do homem à quebra do ovo-homem, “sob o trovejar tonitruante do verbo divino, expresso numa imensa palavra polilingue, infelizmente impronunciável(...) bababadalgharaghtakamminarronkonbronntonnerronnntvonnthunntrovarr...” (SANT’ ANNA, 2006, p.75-76). Para então concluir que a palavra primordial se encontra inscrita em nossa língua sob a forma do vocábulo ovo:

Mas creio não ser preciso ir tão longe para encontrarmos a palavra primordial que corresponde à forma primária e perfeita e ao verbo divino, que, por uma feliz circunstância, se acha inscrita em nossa própria língua, em geral tão propensa a verbosidades que mais escondem do que aclaram a essência das coisas.

Já estava prestes a terminar a aula, após uma hora, quando fora tomado por uma revelação, que “se não era uma certeza palpável, ao menos se constituía numa hipótese de tal

grandiosidade que poderia fazer de uma reles aula uma obra de arte” (SANT’ ANNA, 2006, p.79). É quando lança a suposição: “suponhamos, porém, que Deus não exista”! (SANT’ ANNA, 2006, p.79), o que produz um silêncio profundo na turma. E ele continua: “talvez Ele, Deus, esteja sendo gerado, muito aos poucos, por todas as energias atuantes no Universo, inclusive aquelas que acabam de emanar de nós aqui” (SANT’ ANNA, 2006, p.79). E diante da turma concentradíssima lança a questão paradoxal: “Mas quem terá gerado o ovo cósmico, o átomo primeiro, gerador de tudo, inclusive de Deus?” (SANT’ ANNA, 2006, p.79).

Ansioso, temendo agora que algum aluno lhe arrancasse a resposta, roubando-lhe assim seu ato derradeiro no espetáculo que encenava, apressasse em responder, após uma breve pausa cênica, com o ovo erguido contra a luz:

“Deus, Ele próprio, uma vez gerado, terá concebido, em sua onipotência, a semente primeira e a História subsequente que terminou por gera-Lo. Eis aí o elo perdido, fechando o circuito em que se fundem noções relativas como passado, presente e o futuro, circuito este que pode ser representado pela equação simples que vocês têm diante dos olhos no quadro, as três letras formando a palavra, a estrutura e o desenho do ovo. Ou se o desejarem, mais concretamente, ele em pessoa, se me permitem, em minha mão”

Ele afastou o braço e contemplou o ovo, como Hamlet, príncipe da Dinamarca, a caveira. Não havia ar de triunfo depois de sua vitória. Lembrou-se do Ovo Cósmico, do trovejar tonitruante de Joyce e, inadvertidamente, bocejou. E como se aquilo já estivesse escrito como um destino óbvio para si, uma causalidade necessária, apesar de todas as circunstâncias fortuitas – e mesmo sem conceder um significado preciso ou seu gesto definitivo, a não ser, talvez o de que, uma vez decifrado, o ovo deixava de ter interesse -, simplesmente abriu a mão e deixou que este ovo, sob o efeito da gravidade, caísse ao solo, espatifando-se com aquele barulhinho característico e algo sacrílego, em tais circunstâncias: ploft! E sentiu que um estremecimento, quase um grito contido, percorria a espinha dorsal da classe (SANT’ ANNA, 2006, p.80).

E o professor joga a sacola vazia sobre o obro, vira as costas e deixa a sala e os alunos atônitos para traz, em um gesto derradeiro que precede a queda das cortinas que encerra o espetáculo. Refez o caminho até o estacionamento com passos ágeis. Desta vez olha e sorri para a interna da clínica Pinel que continua a cantarolar, entra no carro e arranca para casa. Em casa, vê uma blusa no sofá, sinal de que a mulher ainda estava lá. Sente que uma parte de si esvaíra junto com a aula e, após um banho, como a fechar um ciclo iniciado com o despertar e o banho de horas antes, “conclui satisfeito, que uma aula era também, literalmente, um sacrifício, em que um professor se imolava, para renascer” (SANT’ ANNA, 2006, p.81). Ao sair do banheiro e entrar no quarto, vê o bilhete no mesmo lugar e a ex-aluna abrindo os olhos a questionar se ele iria sair:

Olhou para ela, entre o magoado e o surpreendido. Quer dizer, então, que era assim, como se nada houvesse acontecido? E teve vontade de contar-lhe que, enquanto ela estivera ali dormindo, ele andara mergulhado numa aventura repleta de riscos, em terreno minado e pantanoso, da qual não tivera nenhuma garantia de que pudesse sair ileso ou até retornar.

Mas contar para quê? Uma aula *empírica* era um percurso impossível de se refazer. Como bom guerreiro que fora, merecia o repouso. “Não, não vou sair”, disse apenas. E deixou-se cair na cama, mergulhando nas trevas da Penélope que lhe cabia, como se nada houvesse mesmo acontecido no entreato (SANT’ ANNA, 2006, p.82).

O ciclo, a aula, como um ovo em sua circularidade estética, poética, filosófica, delicada e viva, estava fechado.

Essa breve e rica narrativa, que fizemos questão de descrever com algum detalhamento, vale-nos como um ovo original do qual outras e outras vidas (aulas) e palavras se originam e afloram. É como um Corpo sem Órgãos, ponto de origem para novas conexões, como nos ensina Deleuze:

O corpo sem órgãos é um ovo: é atravessado por eixos e limiaries, por latitudes, longitudes e geodésicas, é atravessado por *gradientes* que marcam os devires e as passagens, as destinações daquele que aí se desenvolve. Nada é aqui representativo, tudo é vida e vivido: a emoção vivida dos seios não se assemelha aos seios, não os representa, assim como uma zona predestinada do ovo não se assemelha ao órgão que será induzido nela; apenas faixas de intensidade, potenciais, limiaries e gradientes (DELEUZE, 2010, p.34).

Assim, essa narrativa, escrita às margens fronteira do século XXI, 1991, traz-nos mais claramente a perspectiva do limiar do novo Estrato de Saber em que a aula se insere. Não se trata mais, embora ainda encontremos vestígios vastos desse outro entendimento, da aula como mera tentativa de transmissão de um saber – tentativa de controle e esterilização do espaço, como tenta Anfion –, não se trata do professor como figura prosaica que se acredita detentor do conhecimento, da corcunda, e do aluno como mero receptáculo. Trata-se, ao contrário, da construção de uma obra de arte originada, como a vida, do acaso e do caos essencial que transpassa a todos a todo instante.

Não estamos a dizer com isso que o improvisado seja sempre a base sobre a qual a aula como obra de arte se fundará. Uma obra de arte, muitas vezes, tem um planejamento, maior ou menor, mas a vertigem do mergulho no acaso, o medo, a insegurança do criador, fazem-se presentes até mesmo nas mais bem planejadas aulas (potentes) ou obras de arte (potentes), uma vez que o caos e o acaso, o imprevisível do imprevisto, o desconhecido, a vida, como na fábula de Anfion, fazem-se sempre presentes. A aula, como construção estética, é também um ovo do



caos, repleta de vida em potência de devires, de forças incalculáveis prestes a se articularem em linhas de forças que farão atualizar alguma virtualidade em suspensão presente no campo de imanência, como já nos alertava Deleuze.

Ao criar uma aula, faz-se, mesmo que sem o perceber, um mergulho no caos, no Fora, dando vazão às forças, à fratura original do que Deleuze chama “Corpo sem órgãos”, para possibilitar o desenhar de um novo alinhamento de forças. Esse conto/aula, em particular, alerta-nos para a formação de um novo diagrama de forças, para a composição de um novo *Estrato de Saber* que aproxima os entendimentos de aula, arte e vida. Estes são três conceitos fronteiriços que se aproximam cada vez mais nestas duas primeiras décadas do século XXI, formando zonas de indiscernibilidade entre si, que nos permitirão falar da aula como um conceito, com seus traços demarcatórios, seus componentes indivisíveis (professor e aluno), que são, na definição de Deleuze, os elementos essenciais para a formação de um conceito.

Resta ainda considerar outro elemento fundamental, derivado do acaso, que compõe a aula, a obra de arte e a vida: o risco.

Vejam, então, um significativo exemplo, que estimula nossas reflexões, em um poema de Roberto Corrêa dos Santos:

[boa noite ele disse. boa noite. o paraninfo disse boa noite. e repetiu. boa noite. o paraninfo deveria prosseguir. esperavam. o paraninfo suou pelo corpo inteiro. pediu licença em silêncio para retirar o paletó. e disse. disse mais uma vez. boa noite. cumprimento a todos. e para reavivar neste instante nossa por vezes esquecida sobre-humanidade (conseguiu dar um passo na voz além dos inícios). do cerne do silêncio ouviram a respiração do paraninfo escapar pelas caixas de som. continuou suando suando suando. tentou pronunciar algo. algo que o fizesse prosseguir apesar de bem diante do microfone cruel. não reconhecia mais suas palavras nem seu timbre. nem o papel no bolso que preferiu manter secreto. repetiu a frase em sussurro: boa noite. boa noite. boa noite repetiu antes de afastar-se heroico] (SANTOS, 2016. Acesso em 29 set. 2017).

O poema “Paraninfar”, descrito acima, assim como o conto “A aula”, de Sant’ Anna traz-nos esse outro lado, esse outro elemento fundamental, também estrutural tanto em uma obra de arte, quanto em qualquer aula: o perigo, o medo, o risco de não acontecer (ou de acontecer o não), de naufragar, de morrer, de se perder, de não conseguir chegar ao fim (risco do fim).

O professor do conto de Sant’ Anna sente a vertigem do desconhecido, sente o medo de falhar, mas alcança a aula, consegue vencer, triunfar, completar o ciclo. Contudo, na aula em forma de conferência, descrita no poema de Roberto Corrêa, vemos outra lição, a

impossibilidade do dizer, o não dito suando pelo corpo inteiro, “suando suando suando”. O próprio poema também é uma aula que acontece e ensina-nos sobre o perigo da aula não acontecer, de falhar.

Ou seria essa falha, esse não acontecer (ou antes, esse acontecimento do não), também um tipo de aula a emergir do inesperado caos-acaso? Esse risco é um gole no caos-acaso, ou antes, um caldo que é imposto pela onda, pelas ondas de caos-acaso que nos atravessam. Ensina-nos que a aula pode não acontecer, mas que esse “não” também pode ser aula, como demonstra Nietzsche, lembrado em um episódio singular descrito por um de seus alunos:

Nietzsche pedira a seus alunos que lessem durante as férias a descrição do escudo de Aquiles e que fizessem espontaneamente um trabalho sobre ele. Na volta às aulas, perguntou a um aluno: “você leu a passagem em questão?” O aluno, embaraçado, respondeu que sim, que tinha lido o texto, embora não o tivesse lido. “Bem, então”, disse Nietzsche, “descreva-nos o escudo de Aquiles”. Durante o silêncio que se seguiu, Nietzsche deixou passar os dez minutos que lhe teriam sido necessários para expor completamente o assunto, andando pela classe lentamente, com um ar atento, como tinha costume de fazer. Depois, sem perde uma palavra a mais, disse: “Bom, agora que o senhor nos descreveu o escudo de Aquiles, continuemos” (DIAS, 1993, p.57).

É preciso também saber fazer silêncio, saber atravessar, passear, andando lentamente pela sala ouvindo atentamente o silêncio, que é aula. É preciso saber perder o fio e deixar-se perder, para encontrar, talvez, o que se procura, talvez o que jamais se esperou encontrar. É preciso, por vezes, saber se perder para encontrar o inimaginável. Saber perder para ganhar. Saber errar o erro certo. Saber, para lembrar Voltaire, procurar no quarto escuro um gato preto que não está lá (e, quem saber, encontrar).

## 2.1. O que é Acontecimento?

Agora se torna inevitável pensar, para irmos mais fundo nas reflexões incitadas por essas últimas análises e citações, e para responder às questões que abrem este capítulo (as quais continuaremos a responder no quarto capítulo), sobre o conceito de *acontecimento*, tomando-o sob a ótica da filosofia, mais especificamente valendo-nos, como referencial, do entendimento de Deleuze sobre o tema.

Para Deleuze, acontecimento e pensamento estão em íntima relação. O estabelecimento, por Deleuze, do conceito de acontecimento reconstrói o entendimento, em relação à tradição filosófica ocidental, da relação do pensamento com a verdade e a vontade.

Na tradição do pensamento filosófico do ocidente, segundo nos aponta François Zourabichvili, em seu livro *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*, “convencionou-se, em filosofia, que pensamos naturalmente” (ZOURABICHVILI, 2016, p.39), estando a vontade naturalmente inclinada a buscar a verdade, o verdadeiro, e encontra-lo seria sua tendência natural. Sendo o erro, nesse contexto, um desvio, um tropeço causado por um evento externo ao pensamento, o desviando temporariamente do caminho da verdade: “em filosofia, portanto, a exterioridade é sempre clivada: tanto quanto o erro, a verdade tem sua fonte fora do pensamento, mas temos com ela uma conexão essencial e íntima e com ele, uma conexão acidental” (ZOURABICHVILI, 2016, p.40). Segundo o pensador, essa abordagem está ligada a uma noção de transcendência que lhe garante identidade, uma vez que a verdade já é dada, basta ao pensamento buscá-la (ZOURABICHVILI, 2016, p.41).

Entretanto, François também aponta o momento em que o pensamento filosófico entra em sua crise inicial, permitindo um novo redirecionamento que, no futuro, traria a abertura conceitual, como veremos, proposta por Deleuze: “Como, depois de Nietzsche, não suspeitar que haja um motivo moral no fundamento dessa imagem dogmática?” (ZOURABICHVILI, 2016, p.40), questiona François evidenciando o estopim da crise no pensamento filosófico.

Com Deleuze, os conceitos de pensamento, acontecimento, vontade, verdade e saber sofrem sua grande guinada epistemológica. E isso se inicia ao reposicionar-se a ideia de início do pensamento. Segundo Zourabichvili, Deleuze afirma, em *Diálogos*, que “pensar só ocorre no meio, sem começo nem fim” (DELEUZE apud ZOURABICHVILI, 2016, p.45), o que, em síntese, elimina a discussão sobre o estabelecimento de um início, reconfigurando, portanto, a ideia de origem do pensamento.

Outro ponto destacado por Zourabichvili é sobre o método de abordagem de um problema. O autor questiona, com Deleuze, o suposto valor da interrogação na formulação de uma questão:

Um problema, enquanto criação do pensamento, nada tem a ver com uma interrogação, que é tão somente uma proposição suspensa, o duplo exangue de uma proposição afirmativa considerada capaz de servir-lhe de resposta” (QPh?, 132). [33] Quando fazemos uma pergunta, e pressupomos a resposta como lhe sendo preexistente de direito em algum céu teórico-ontológico – como se o filósofo tivesse sua atenção repentinamente dispensada a um rincão até então negligenciado, como se este rincão esperasse seu olhar não para existir, mas para ter direito de cidadania entre os homens – não vemos que o conjunto pergunta-resposta já pertence a um contexto problemático que condiciona tanto uma quanto a outra (2016, p.56-57).

Chamando atenção para o fato de que é através “de certa problemática que uma questão devém possível e, sobretudo, que uma proposição toma sentido” (ZOURABICHVILI, 2016, p.57). O problema em si não preexiste à percepção, à conexão que se faz com as forças que o tornam um problema, “objetivar um problema vem a ser objetivar de maneira paradoxal uma pura conexão com o fora” (ZOURABICHVILI, 2016, p.58). E essa conexão é, antes de tudo, uma relação de forças, ou, dito em outras palavras, forças colocadas em relação. É este o ponto que é preciso compreender primeiramente para percebermos o que é, para Deleuze, pensar.

A força nunca é considerada de forma singular, é, ao contrário, heterogênea, plural, são sempre forças em relação, “a força só existe em relação, isto é, em exercício” (ZOURABICHVILI, 2016, p.68). A dinâmica do movimento e atuação das forças está na busca por dominar outras forças, afetar e ser afetada, dominar se deixar dominar, é “o fenômeno do afeto, isto é, de uma força que se exerce sobre outra, menos para destruí-la do que para induzir um movimento” (ZOURABICHVILI, 2016, p.68). É esse movimento, essa “microfísica do poder” (para lembrar uma expressão utilizada por Foucault), que é a dinâmica predominante em todos os níveis, passando pelo universo quântico ou cósmico, molecular, psíquico, social ou político. Nada escapa dessa dinâmica nuclear das forças. É o mecanismo da vontade de potência a se estender a todos os campos da vida, do real e do imaginário, “daí se segue que a vontade de potência se manifesta como um poder de ser afetado” (FOUCAULT apud ZOURABICHVILI, 2016, p.68). Desse modo, como destaca François, “os conceitos de força e de afeto estão em conexão lógica, na medida em que a força é justamente o que afeta e é afetado” (ZOURABICHVILI 2016, p.70).

O pensamento se produz quando somos afetados por algo, quando alguma força estabelece conexão com alguma das forças que nos compõem, “pensar nunca será engendrado

no pensamento, se este não for inicialmente afetado” (ZOURABICHVILI, 2016, p.71). É o acontecimento desse encontro de forças, desse afeto, afetar e ser afetado, que produz o pensamento, uma vez que “pensar depende de um encontro, de uma violência, de forças desconhecidas que esvaziam nossas certezas” (LEVY, 2011, p.123).

A verdade, neste contexto, não surge como um algo dado ao qual se precisa alcançar, mas é criada no encontro das forças, “depende de um encontro com alguma coisa, um acontecimento, que force a pensar e que garanta a autenticidade do que é verdadeiro” (LEVY, 2011, p.127).

## **2.2 Acontecimento: A Aula como Obra de Arte**

Pensar é criar. Criar novas conexões, novas possibilidades, novos devires. É neste ponto que reencontramos o tema central do presente estudo, o conceito de “Acontecimento: a aula como obra de arte”, uma vez que a aula, aquela que se efetua como verdadeira obra de arte, é, acima de tudo, criação de pensamentos e estes se dão no acontecimento do encontro das forças com o Fora, no afetar, com o inesperado do caos-acaso sempre por vir, em devir.

A aula que advém como obra de arte é aquela em que o acontecimento surge como eixo central, não o conteúdo propriamente dito. A matéria (conteúdo) deve ser atravessada por correntes de forças que sejam capazes de produzir afetos, de afetarem e serem afetadas, de conectar-se às forças presentes e “ausentes” a fim de que o pensamento aconteça. É preciso encontrar e dispersar forças ativas capazes de ativar o pensamento. Essa função de provocador de incêndios epistemológicos, de ignição e estopim cabe muitas vezes ao professor. Professar não é repetir o já pensado, enumerar pensamento impotentes, mas forçar o pensamento a pensar, provocar conexões, abalar, mover as forças dos estudantes, e as suas próprias, de encontro ao Fora para que sejam capazes de estabelecer e criar novas conexões.

O que chamamos pelo nome de “Acontecimento: a aula como obra de arte” é a engenharia da artimanha que possibilitará o acontecimento do multiplicar de conexões que resultarão nesse estopim (e a intenção de o proporcionar) que fará acontecer a criação de novas conexões que engendrarão novos pensamentos.

Dentre outras formas através da qual se manifesta o resultado do *Acontecimento: a aula como obra de arte*, dizemos que é aquele “algo que aconteceu” (acontece), é “música”, é

“entender”, como já lembramos com Deleuze ao citarmos sua fala sobre a aula (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 84).

A aula como obra de arte acontece, mas, nem sempre, o acontecimento se dá simultaneamente para todos, e, tão pouco, da mesma forma e intensidade. Às vezes, o efeito do “Acontecimento: a aula como obra de arte” ocorrerá minutos depois, outras vezes, meses ou anos. A experiência do conhecimento e da arte, ou, a experiência dessa fusão desencadeadora de novos pensamentos, que se dá no encontro aula-vida-arte, é uma experiência da arte que depende, dentre outros fatores, dos focos de interesse daqueles que dela participam; depende do olhar, do sentir, do pensar, do viver de cada vivente. São múltiplas as possibilidades de se viver a experiência da arte, como nos ensina Roberto Corrêa dos Santos:

Pode-se plantar um arbusto e estar-se em experiência de arte; pode-se oferecer um bolinho de arroz na rua aos passantes e estar-se em experiência de arte; pode-se construir em grupo um carro antropopáico para com a fumaça proteger a todos dos maus ventos e estar-se em experiência de arte; pode-se cavar um buraco na parede com a forma do corpo de quem cava e estar-se em experiência de arte; pode-se quebrar um muro abandonado e estar-se em experiência de arte; pode-se separar-se do amado indo cada qual para uma direção diversa tendo em conta um ponto de referência, a Muralha da China, por exemplo, e estar-se em experiência de arte; pode-se passar o dia em uma Galeria junto ao feroz coitado e estar-se em experiência de arte; pode-se cobrir de lona o prédio e estar-se em experiência de arte; pode-se enviar a cama em que dormia para quem em outro país pediu-a por e-mail dizendo precisar nela deitar e estar-se em experiência de arte; pode-se nadar na Lagoa, na Baía de Guanabara, no Piscinão de Ramos e estar-se em experiência de arte; pode-se construir um real coelho luminoso e estar-se em experiência de arte; pode-se remeter ao mundo um objeto único para o uso que for e estar em experiência de arte; pode-se viver com alguém, e amando, por quarenta e cinco anos e estar-se em experiência de arte; pode-se dispor-se em sala de aula ou auditório a exercer a docência e estar-se em experiência de arte; pode-se inaugurar com coisas únicas e lugares e horas diversos o Museu do Mundo para leva-lo mais tarde ao específico sítio do fora e estar-se em experiência de arte; podem-se engessar livros que se não vendem e estar-se em experiência de arte; pode-se conduzir um homem desses que habitam praças até certo luxuoso apartamento para sob verbal contrato dormirem os dois ali pelo piso da sala bem no cerne da festa e estar-se em experiência da arte; pode-se recolher um a um todos os colares de contas que iluminaram e iluminam a vida dos negros do Brasil e estar-se em experiência de arte; pode-se de súbito seguir para as entranhas de Pequim e lá ver o mundo escapar mas com leonino animal da terra retê-lo e estar-se em experiência da arte; podem-se transmutar as batidas do coração e projetá-las em edifícios do mundo que desse modo também pulsam e pulsam e pulsam e estar-se em experiência da arte; pode-se inventar um azul só seu e fazer o dom ser dom doando-o e estar-se em experiência de arte; pode-se permitir em pequena corda penderem delicadas lanternas acesas e metonímica mime-se ativa das noites de ouro das favelas e estar-se em experiência de arte; podem-se costurar saias e saias e saias rodando e rodando com elas até o ponto de ver-se uma deusa com elas performatizar-se ungindo e estar-se em experiência de arte; podem-se colher frases-poemas muitos e soltos nas partes públicas da Terra e espalhá-las como pólen vívido de vida mais e estar-se em experiência de arte; pode-se descoser todo um velho tecido retirando-lhe os fios de algodão e por esse método cobrir lentamente e com amor sereno as madeiras da cama com que subirá o homem aos céus do céus quando partir e estar-se em experiência de arte; pode-se propor que dois jovens homens se engatem um frente ao outro de modo tal que só caminhem pela bial em alegres pulo e afeto e estar-se em experiência da arte; pode-se abrir a janela de algum apartamento como se de minaretes e registrar o dia de vida havendo e a haver de

meninos em seu habitares de tijolo cru e vãos sem janelas bem ao alto dos morros e estar-se em experiência de arte; pode-se na carnadura do mesmo-e-diverso-livro-este-que-escapa repetir-e-repetir-e-repetir-e-repetir-e-repetir e restar-se em experiência de arte; podem-se cravar em cérebros de bois agudas e consagradas mensagens latinas de duração longuíssima e estar-se em experiência de arte; pode-se escolher um rapaz no meio das coisas abandonadas levando-o, e estar-se em experiência de arte; podem-se cortar de telas as partes com nuvens montando-se o acervo que formará painéis de obras sem paisagem senão aquela de quem olha para o alto sem titubeios e estar-se em experiência de arte; pode-se recuperar a história floral da pintura com curvos adesivos e diferidas cores e estar-se em experiência de arte; pode-se formar o casal por anos e anos unidos no pacto de se verem todos os dias e horas apenas quando em viagem pelo mundo e estar-se em experiência de arte; pode-se atar o fio de cabelo de uma menina no fio de cabelo de outra reconstruindo o mito púbere-xifópago-capilar e estar-se em experiência de arte; pode-se valer-se de uma escavadeira ao invés do pincel e estar-se em experiência de arte; pode-se ir escrevendo e escrevendo escrevendo a banal lembrança a esmo e estar-se em experiência de arte. E assim é. (SANTOS, 2015, p.43-45).<sup>15</sup>

Pode-se, ainda, do leitor, testar a paciência e a sapiência perante uma longa citação, por a prova sua capacidade de estar e ficar e transpor as forças, e estar, ainda assim, em experiência da arte... dentre outras tantas numerosas, talvez inumeráveis e infindáveis formas e não formas.

### 2.3 O Ser aula. Há aula!

É preciso que se faça surgir o “Ser aula”, uma entidade abstrata, “esquizofrênica”, dotada de visões e audições incomuns, capaz de possuir, incorporar-se ao corpo dos presentes, capaz de nos deslocar para outras dimensões da realidade, de forçar pensamentos que nos coloque em transe epistemológico, em devir. O Ser aula é aquele capaz de produzir em nós, como sugere Deleuze, visões e audições inapreensíveis, que nos tornem capazes de ver, ouvir, falar, escrever, dançar, compor no teatro das forças, para um povo que ainda não existe, que torne nossa carne e pensamentos um puro devir.

O “Ser aula” se dá como acontecimento no momento, na fissura que nos permite vislumbrar o novo, que nos leva à percepção de um outro Estrato de Saber, por vezes evanescente e incorpóreo, mas real, repleto de forças em potência de criação conectiva. O “Ser aula” ou o “Há aula”, é o embrião, é o ovo de um novo Estrato de Saber que vem à luz da consciência, é rastilho de pólvora que ilumina fulgurante e fulminante o entendimento e deixa

---

<sup>15</sup> Cabe enfatizar, talvez, que esta não é uma enumeração exaustiva, e sim exemplificativa.

suas marcas, cicatrizes, rastros, cheiros, sabores que não mais se dissiparão, novas trilhas conectivas que tendem à ampliação. É chama e brasa ardente a iluminar permanentemente a sombra da noite da ignorância, da inércia do não pensamento, é fruto que deixa o sabor na boca e na memória do saber.

O “Ser aula”, entretanto, não deve ser confundido com o conceito “Acontecimento: a aula como obra de arte”. Ele é um de seus componentes. A aula que seja equivalente ao conceito “Acontecimento: a aula como obra de arte” é produzida de forma a possibilitar o existir do “Ser aula” em cada indivíduo que participe da experiência de seu acontecimento. O “Ser aula” não existe fora do indivíduo, ele não tem corpo próprio”. Não existirá, ao menos não de forma completa, “Acontecimento: a aula como obra de arte” sem esse nascimento. É uma consequência e um elemento integrador, como a luz e o calor são consequências e elementos integrantes da combustão, embora não sejam combustão.



## CAPÍTULO 3 – Vida, Arte, Aula,

Antes de avançarmos e exemplificarmos, ainda que ligeiramente, em outras expressões artísticas algumas das mudanças ocorridas ao longo da história sobre o entendimento do que é uma aula, passando por diferentes Estratos de Saber até atingir o atual Estrato que identificamos com a formação do conceito que chamamos “Acontecimento: a Aula como Obra de Arte”, é fundamental que façamos um breve resumo de alguns conceitos fundamentais e fronteiriços, tais como os que envolvem o significado que adotamos neste trabalho para os termos *Vida*, *aula* e *arte*, para então compreendermos os enlaces e contornos que os envolvem.

### 3.1. Vida

É mesmo necessário conceituar vida? Certamente. Por onde começar?: É um conceito amplo, sem dúvida, com diferentes e diversas caracterizações nas diversas áreas de conhecimento.

A biologia, por exemplo, considera como um ser possuidor de vida aquele que é capaz de conseguir alimento e se reproduzir (ainda lembro disso dos ensinamentos das primeiras escolas). Em outras palavras, um ser dotado da capacidade de buscar condições para manter sua própria vida e expandi-la por meio da criação de descendências, embora os limites para o que poderia ser considerado vivo, onde começa e termina a vida, ainda seja muito debatido.

Para Nietzsche a vida é a manifestação da vontade de potência, tudo o que é vivo busca formas de conseguir mais vida, viver mais e melhor, não só por um tempo maior, mas também ocupando mais espaço, experienciando mais e melhor, a própria multiplicação é uma consequência disso.

Para Deleuze, o que chama campo de imanência é sinônimo de vida, uma espécie de máquina buscando estabelecer novas conexões maquínicas para ampliar seu alcance, sua vida. Tudo isso é vida, mas não para por aí.

Viver é ter vida. A vida, nesses termos, é algo que se tem. E também que se perde. Ter vida significa entrar no jogo. E o jogo da vida é viver. Não se pode ter vida e não viver. Ou pode? Viver significa experienciar; usufruir; sentir; estar em relação em cada momento com as

forças que nos cercam a cada momento; intervir nas forças; afetar e ser afetado. Viver é estar em relação com as forças. E, como já vimos com Deleuze e Foucault, toda relação de forças é uma relação de poder. Viver é poder. Vida é poder. Estes dois elementos estão em perpétua relação. Não há vida sem poder, sem relação de forças. Embora possa existir poder, relação de forças, sem que haja vida (ao menos no sentido orgânico). Muitas forças estão em relação sem que isso resulte em vida (orgânica). Mas, na vida, sempre há relação de forças que, por definição, é a manifestação do poder. Não se trata, portanto, de renunciar ao poder, de querer saltar para fora dele, pois isso equivaleria a saltar para fora da vida, para um nada utópico. Trata-se de curvar as forças para que dela possamos forçar novas relações de forças que possibilitem o proliferar e multiplicar da vida. Mais vida, vida melhor, essa parece ser a meta do ser vivente, da vontade de potência. Portanto, viver não é simplesmente ter vida, estar vivo, é interferir no movimento e no encontro das forças para que se viva mais e melhor. Vida são essas possibilidades de viver.

Pensar o “Acontecimento: a aula como obra de arte” é, em seu aspecto teórico, como já sugerimos de relance, um desdobramento das proposições nietzscheanas. Os conceitos de vida e arte encontram em Nietzsche uma combinação que enfatiza a vida, por meio da força vital a qual ele chama “vontade de potência” ou “vontade de poder”. Para a pensadora Rosa Dias, “o conceito de vida adquiriu uma nova significação – vontade de potência – quando Nietzsche privilegiou as forças criadoras em relação às forças inferiores de adaptação” (ROSA, 2011, p.14). Nietzsche, autointitulado “educador da humanidade”, busca preparar o homem para enfrentar a queda da estrutura de crenças transcendentais que regia o mundo, propondo, como alternativa ao niilismo passivo, que cada um esculpa sua própria existência como uma obra de arte.

Rosa Dias, em seu livro *Nietzsche, vida como obra de arte*, observa que é a partir da máxima de Píndaro “como alguém se torna o que é”, que se dará o direcionamento do pensamento de Nietzsche nesse sentido. Ao refletirmos sobre “a vida como obra de arte” em Nietzsche, encontramos, portanto, a dobra teórica que nos possibilita pensar a aula como obra de arte como equivalente a um desdobramento da vida como obra de arte, pensando as relações de força / poder a atuarem por meio da linguagem artística (e da própria vida), interferindo nas construções do pensamento e do saber.

Uma das questões que precisam ser consideradas e delineadas em contornos mais precisos neste capítulo é: o que entender por vontade de poder? Deleuze, em seu estudo publicado no livro *Nietzsche e a filosofia*, se posiciona sobre essa questão observando a relação entre forças como a base para o termo. Vejamos:

Nietzsche acredita que era necessário complementar o conceito de força com um querer interno, que ele chamou de Vontade de Poder. A VP<sup>16</sup>, assim, é atribuída à força ao mesmo tempo como complemento e como algo de interno. Entretanto, não é um predicado: não é a força que é sujeito, não é a força “quem quer”, mas a VP. Ela é ao mesmo tempo genética com relação à força – por ela brotam as diferenças de quantidade das forças em relação – e diferencial, ainda com relação à força – essas diferenças de quantidade expressam-se, na relação, como qualidades. A VP é o princípio para a síntese das forças; nessa síntese as forças tornam a passar pelas mesmas diferenças, e o diverso se reproduz. A síntese é, portanto, a das forças, da sua diferença e da sua reprodução – isto é, o eterno retorno; o eterno retorno é a síntese de que a VP é o princípio. Note-se que a VP é um princípio essencialmente plástico, que não é maior do que aquilo que condiciona; ele se metamorfoseia com o condicionado, ele se determina em cada caso com o condicionado; a VP não é separável de tais e tais forças.

Inseparável, entretanto, não quer dizer idêntico. Separar a VP da força é cair na abstração metafísica; confundi-las é recair no mecanicismo [esquecer que a diferença e a relação é que são essenciais na força]. As relações da força com a força são relações de dominação; mas essas relações permanecem indeterminadas enquanto não se acrescenta à força um elemento que as determine sob o duplo aspecto da gênese recíproca das diferenças de quantidade e da gênese absoluta de sua qualidade respectiva. A VP é o elemento genealógico da força e das forças. É pela VP que uma força se abate sobre outra, que uma força comanda outra, e é ainda por ela que uma força obedece outra (DELEUZE, 1976, p.19).

A vontade de poder, como observa Deleuze, não é própria apenas do homem, como já sinalizamos anteriormente, mas da vida, das próprias forças que, em sua interação, darão origem ao poder. É essa força que se multiplica em intensidades variáveis que fará a máquina da vida se mover.

Em síntese, o que é vida para Nietzsche? “Vida é vontade de poder” (NIETZSCHE, 2008, p.54). É a vontade de poder que faz com que algo se diferencie, fazendo com que a vida seja um processo de diferenciação, de atualização de virtualidades. Por isso é possível dizer que “A Vontade de poder é o princípio para a síntese das forças” e que “nessa síntese as forças tornam a passar pelas mesmas diferenças, e o diverso se reproduz” (DELEUZE, 1976, p.19).

---

<sup>16</sup> Abreviação utilizada por Deleuze para Vontade de Poder.

### 3.2. Arte

Para que uma obra de arte exista é preciso que haja criação. A criação, para Nietzsche, e para nós, “é a vontade de vir-a-ser, crescer, dar forma, isto é, criar e, no criar, está incluído o destruir” (DIAS, 2011, p.65). Para Nietzsche a arte, como a vida, é uma expressão da vontade de potência e o criar é também expresso por meio do interpretar, uma vez que este é uma ação da vontade de potência / poder:

A vontade de poder interpreta: na formação de um órgão trata-se de uma interpretação; ele delimita, define graus, diferenças de poder. Meras diferenças de poder ainda não poderiam sentir a si mesmas como tais: há de existir um algo que quer crescer, que interpreta cada outro algo que quer crescer a partir de seu valor. Nisso são iguais – Na verdade, interpretação é um meio próprio de assenhorar-se de algo. (O processo [Prozess] orgânico pressupõe um ininterrupto interpretar) (NIETZSCHE, 2008, p. 328).

Sobre este ponto, os conceitos de “interpretar” e “criar”, vale ainda recorrer mais uma vez ao pensamento esclarecedor de Rosa Dias:

Interpretar é criar. Existir é criar. Pensar é criar e dar. Perguntamos o que criamos? Criamos o mundo, desde que não o pensemos como entidade abstrata; criamos as coisas, que não são realidades neutras, mas valores. Não há no mundo entidades subjacentes que um olhar observador pudesse descobrir e explicar. A “coisa”, a substância é ficção pela qual o imobilizamos e o submetemos ao conceito. Cremos poder captar o real, que se teria constituído por si próprio, esquecendo que fomos nós que criamos isto que chamamos de realidade. A única “realidade” é a vontade de potência de onde se origina todo o devir, tudo o que está para acontecer, tudo o que é. A vontade de potência, como força que interpreta, produz sem cessar alguma coisa que não existe ainda (DIAS, 2011, p.57-58).

Portanto, o “valor” que se pode atribuir a algo não está nesse algo, mas lhe é inserido por interpretação, por reinvenção, criação, combinação de intensidades de forças, “por um meio próprio de assenhorar-se de algo”, por um delimitar. Nietzsche observa ainda que “contra o positivismo, que fica no fenômeno ‘só há fatos’, eu diria: não há fatos, só interpretações [interpretationem]” (NIETZSCHE, 2008, p. 260).

Como se pode perceber com Rosa Dias, o conceito nietzscheano de interpretação como criação é tomado como ponto de partida para a própria compreensão do mundo, das coisas circundante, sendo também aplicado à arte, ao texto:

A arte de interpretar um texto é uma recriação. Não há leitura sem interpretação e toda interpretação equivale a uma dominação, a uma nova apropriação. Não há uma leitura sem reescritura, sem uma recriação, que nada mais é do que a doação de uma nova forma, uma reconfiguração de um novo estilo. Um texto pode ser visto de diferentes pontos de vista. Há forças que se apoderam de um texto dando a ele um sentido restrito e negativo, e outras que o fazem com a finalidade de manter com ele uma relação de afinidade. Essas são as que fazem com que o texto sobreviva. Elas utilizarão o texto original como pretexto para uma nova criação.

A filosofia entende por vontade uma faculdade que produz a ação, que dá origem às novas interpretações. Para Nietzsche, essa vontade consciente não cria nada; ela opera nos espaços da reinterpretação. A interpretação que nega a vida é tão somente produto de uma avaliação da vida que se deu a partir dos fenômenos da consciência. [...] os filósofos, ao instituir o conceito de vontade consciente como princípio da ação, privilegiaram o aspecto de conservação da vida, enquanto Nietzsche tinha como pano de fundo para seu conceito de vontade de potência o aspecto de intensificação da vida. [...] o verdadeiro agente da ação é a vontade de potência. Essa, como agente da ação, é um querer, um fazer, uma atividade, e não um sujeito: “Não há nenhum ser atrás do fazer, do atuar, do devir, o ‘agente’ foi ficticiamente acrescentado ao fazer, o fazer é tudo” (ROSA, 2011, p.42-43).

Dessa forma, criar é uma ação de conexão com novas forças, é um acontecimento. Por isso, nunca se atua sozinho frente a “sua” obra de arte, mesmo e ainda mais se a obra for sua própria vida, a aula, ou seu conhecimento em construção. O indivíduo está sempre em constante relação conectiva com outras forças e sistemas de forças que o rodeiam e atravessam e o compõem, afetando e sendo afetados. Ele próprio é sistema de forças. São (somos) máquinas em movimento, forças que interagem para formar sistemas organizados (ou desfazê-los, destruindo para criar), diagramas de forças. Como observa Deleuze: “Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas” (2010, p. 11).

A vontade de potência, descrita por Nietzsche, permeia toda máquina, todo processo maquínico da vida, toda criação, toda aula, toda obra de arte. É desejo de conexão com novas máquinas; é potência de multiplicidades de devires presentes no campo de imanência buscando formas de se diferenciar em novas atualizações, como enfatiza Deleuze. É com todo um complexo sistema de forças que se tem de agir quando se dispõe a criar, a romper, a dobrar o Fora, a fazer a força incidir sobre si mesma, a fazer da vida (da aula) uma obra de arte.

São também as relações de forças que permitem a formação de novos Estratos de conhecimento a cada época. De acordo com Deleuze, cada Estrato de Saber só transita para um novo Estrato se encontra as condições de criação de novos espaços de visibilidade e enunciação que farão com que novas ondas de possível, de pensamentos impensáveis até então, tomem forma. É processo de diferenciação, atualização de virtualidades.

Tatiana Levy, pensando sobre Foucault, Nietzsche e Deleuze, resume a importante relação entre as dimensões do saber, do poder e do Fora, iluminando essas formas conceituais:

O plano do poder é constituído, segundo o filósofo (Deleuze), não por formas (e por isso não pode nunca ser possuído), mas por relações de forças. Vale ressaltar que esta é uma concepção nietzscheana, que liga o poder à vontade de potência, ao poder da força de afetar e de ser afetada. O poder não é uma forma visível ou dizível a que se tem acesso. Não se tem poder justamente porque ele não se constitui como forma. Se o saber, por um lado, é feito de enunciados e visibilidades, ou seja, de formas relativamente rígidas que compõem os estratos. O poder, por outro lado, é feito de relações de forças móveis e, por isso, é informe, não-estratificado, diagramático.

Entre o saber e o poder, como entre o ver e o falar, há diferença de natureza, mas há também uma relação, que é antes uma não-relação. O poder é o elemento informal que atravessa as formas do saber. Há, portanto, em Foucault, um complexo Poder-Saber que une os diagramas e os arquivos. As relações de forças virtuais dos diagramas são atualizadas, isto é, ganham forma nos arquivos de duas maneiras: no visível e no dizível. Pode-se assim afirmar que o diagrama das forças é virtual, uma vez que é constituído de forças não-visíveis e não-dizíveis, e que ele se atualiza nas duas formas do saber. Há, portanto, dois planos no complexo Poder-Saber: uma microfísica das forças (virtual) e uma combinação variável do “ver” e do “dizer” (atual). Em outras palavras, um diagrama suprassensível que se formaliza num arquivo audiovisual.

O plano do poder é constituído, como foi visto, por relações de forças. No entanto, parece que Deleuze faz ainda uma separação dentro do poder, que é entre os diagramas e a linha do Fora. Se por um lado os diagramas são compostos por relações de forças móveis que se encontram num perpétuo devir, por outro, estão sempre presos no complexo Poder-Saber. Enquanto que a linha do Fora, por sua vez, se coloca à margem de tal complexo. Ela aparece em Foucault justamente como uma possibilidade de sair dos limites do saber e do poder (LEVY, 2014, p.3).

Assim, ao pensarmos sobre a estrutura de forças que forma o Estrato atual do conhecimento, com foco no limiar específico da aula como obra de arte, podemos observar a necessidade, e entrever formas, de transpor a linha do Fora, engendrando aberturas a posteriores novos Estratos de Conhecimento, dando passagem para a formação desses novos diagramas, esses novos encontros e combinações de forças, transpondo, transbordando os limites, as linhas demarcatórias, rompendo as resistências dos sistemas. Sobre este ponto, Deleuze afirma:

Transpor a linha de força, ultrapassar o poder, isto seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças: uma “dobra”, segundo Foucault, uma relação da força consigo. Trata-se de “duplicar” a relação de forças, de uma relação consigo que nos permita resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder. Foi o que os gregos inventaram, segundo Foucault. Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras

ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (mesmo o suicídio faz parte delas). É o que Nietzsche descobria com a operação artística da vontade de potência, a invenção de novas “possibilidades de vida” (DELEUZE, 2010, p.127).

Os últimos trabalhos de Foucault, de acordo com Deleuze, têm a preocupação de buscar uma saída para fora do poder. Será nas linhas do Fora que ele encontrará esse caminho. Faz-se necessário, neste ponto, mencionar outro importante conceito para compreender plenamente o que propomos sob o título “Acontecimento: a aula como obra de arte”. Trata-se do conceito de subjetivação, fundamental também para perceber a relação que Foucault estabelece entre as dimensões do Saber, do Poder e do Fora, assim como para compreender o “como fazer” da vida e da aula uma obra de arte:

O que pertence ao lado de fora é a força, e esta se caracteriza por sua relação com outras forças, pelo seu poder de afetar e de ser afetada. Quando o fora dobra, constituindo suas pregas, o que ocorre é uma relação da força consigo mesma, um poder de se afetar, um afeto de si por si. Este processo da força de se auto-afetar é precisamente o que Foucault entende por subjetivação. Sobre este processo, afirma Deleuze: “Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma ‘dobra’ da força. Trata-se da constituição de modos de existência” (DELEUZE, 1998, p. 116). Subjetivar é construir pregas, é vergar a força, dobrar o lado de fora (LEVY, 2014, p.4).

Portanto, criar novos modos de existência, que é exatamente o que fazemos ao pensar e fazer da vida e da aula uma obra de arte, é forçar a força a incidir sobre si mesma, forçar uma dobra, “vergar a força”, “subjetivar”. É voltar a lupa sobre um determinado Estrato de construção de conhecimento, vital para a sociedade contemporânea, e perceber, e forçar os pensamentos que se encontram e os que estão vedados no espaço de enunciação e visibilidade, forçando a criação de novos Estratos.

Há muitas, talvez infinitas, formas de efetuar essa dobra. Em nosso caso, neste estudo, será particularmente por meio da literatura, e, eventualmente, por outras artes correlatas, e também por meio da aula, que buscaremos pensamentos os quais permitam acesso a novas camadas de possível, a novos Estratos de conhecimento ao mesmo tempo que possibilitem pensar os Estratos precedentes e o presente, buscando os meios para romper o sistema dominante, criando espaços para o Fora infiltrar novas atualizações, abrindo campo ao novo, à ruptura do pensamento, ao engate de novas conexões à máquina da vida, a novos enunciados, a novas “épocas” em devir, por fim, à vida como obra de arte.

Deleuze aprofunda a relação entre vida e arte ao pensar as relações de forças a atuarem nos sistemas dominantes e fora deles, pensando os mecanismos de diferenciação e atualização de devires que são parte do que chama “campo de imanência”. Pensando a aula como obra de arte e as forças que entram em interação para formar o saber, estamos não apenas a repensar as práticas de aquisição e produção de conhecimento como também a repensar a função social que a arte e a aula assumem no atual Estrato de Saber a se desenrolar no início deste século chamado XXI. Repensando, assim, os próprios conceitos de literatura e arte em sua função, conceito e acontecimento.

O conceito, o qual denominamos “Acontecimento: a aula como obra de arte”, está relacionado a isto: vida. Trata-se da abertura da percepção para a aproximação dos conceitos de vida, arte e aula. Esses três elementos-conceitos, no atual Estrato de Saber que o entendimento do que é aula atingiu, tendem a fundir-se. É a essa fusão que fazemos referência ao indicarmos a expressão “Aula como Obra de Arte” como um conceito e como a marca da abertura de um novo Estrato de Saber, ou seja, de uma nova forma de ver e dizer o que é aula.

As marcas dessa abertura estão por todos os lados e podem ser especialmente percebidas por meio dos textos literários. Essa abertura de percepção, embora torne-se cada vez mais evidente a partir do século XXI, mesmo que ainda não seja predominante nas salas de aula, pode também ser percebida em lampejos que ocorrem ao longo das décadas do século antecedente. Pode-se mesmo dizer, como já dissemos, que é a partir da percepção de vida originada com a visão de Nietzsche que essa percepção, esse novo Estrato, começa a florescer.

Refletindo sobre essa dimensão estética que a aula busca cada vez mais assumir no século XXI, de acordo com a tese que estamos a desenvolver, observamos o artigo “Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação”, de Verussi Melo de Amorim e Maria Eugênia Castanho, o qual, por si só, ao tratar da questão estética e do belo em relação com a aula e a educação, oferece testemunho e evidência do interesse reforçado que afirmamos existir no século XXI em torno do tema. Repensando e relacionando a aula à obra de arte, esse texto, que está longe de ser o único, juntamente com diversos textos literários e filosóficos, como ocorre, por exemplo, no conto “aula” de Sérgio Sant’ Anna, reforça nossa hipótese sobre a consolidação, no século XXI, desse novo Estrato de Saber que emerge desde o século XIX, um Estrato que, com suas enunciações e visibilidades, permite singularmente a esta época ver a aula como acontecimento e obra de arte.

No referido artigo as autoras relacionam a percepção do belo (conceito que problematizaremos a seguir) à relação entre a capacidade do sujeito de perceber algo como belo a partir do que lhe é apresentado como objeto estético capaz de provocar seus sentimentos



quanto observador, citando, entre outros autores, Duarte Júnior, para quem “a beleza habita a relação. (...) A beleza está entre o sujeito e o objeto. (...) Para que a consciência sinta a beleza é necessário que seja tocada pelo ‘aparecer’ de um dado objeto” (2013, p.104). A partir dessa percepção é enfatizada a capacidade da beleza, a partir de sua vivência e interpretação de seus códigos, de apurar a percepção do sujeito sobre si mesmo, tornando-o mais sensível e perceptível aos detalhes do mundo que lhe cerca, de modo que “ao experimentar, por meio da arte, sentimentos e sensações pouco vividos na vida cotidiana, o homem é convidado a dispor sobre os acontecimentos mundanos uma lupa, como a mirar-lhe mais profunda e detidamente” (2013, p.105).

Nessa linha de pensamentos, a experiência artística, e não o simples estudo da arte, é proposta como vivência necessária em sala de aula e capaz de ampliar o horizonte de percepções do discente, modificando sua relação e percepção do mundo e ampliando sua capacidade de ler os códigos artísticos e se sensibilizar com as sutilezas do belo no cotidiano, afirmando ser a arte “uma provocadora de sentimentos, feita especialmente para sobre eles agir, para convidar o homem à experiência estética. Portanto, a ela nos voltamos quando pretendemos pensar uma outra maneira de fazer educação” (2013, p.109).

É nesse contexto de reflexões que o artigo “Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação”, de Verussi Melo de Amorim e Maria Eugênia Castanho, coloca a arte não apenas como uma didática a ser aplicada em sala de aula, mas como uma proposta de vivência, lembrando as palavras de Foucault, citado pelas autoras do referido texto:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida: que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser objeto de arte, e não nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p.61 apud VEIGA, 2011, p.106).

É nesse sentido também que se direcionam os pensamentos de Nietzsche, como nos demonstra Rosa Dias, em seu livro *Nietzsche, Vida como Obra de Arte*, ao destacar a proposta de Nietzsche de pensar “a arte de se criar a si mesmo como obra de arte” (2011, p.109):

A arte deve, sobretudo e principalmente, embelezar a vida, ou seja, tornar a nós mesmos suportáveis e, se possível, agradáveis para os outros: com essa tarefa diante de si, ela nos modera e nos contém, cria formas de trato, vincula os não educados a leis de decoro, limpeza, cortesia, do falar e do calar no momento certo. Depois a arte deve ocultar ou reinterpretar tudo que é feio, o que é doloroso, horroroso, nojento, que, apesar de todos os esforços, sempre

torna a irromper, em conformidade com a origem da natureza humana: deve assim proceder em particular, no tocante às paixões e angústias e dores psíquicas, e no que é inevitavelmente ou insuperavelmente feio deve fazer com que transpareça o significativo. Após essa grande, imensa tarefa da arte, o que se chama propriamente obra de arte, a das obras de arte, não é mais do que um apêndice: um homem que sente em si um excedente de tais forças embelezadoras, ocultadoras e reinterpretantes procurará, enfim, desafogar esse excedente em obras de arte; assim também fará, em circunstâncias especiais, todo um povo. Mas agora iniciamos a arte geralmente pelo final, agarramo-nos à sua cauda e pensamos que a arte das obras de arte é o verdadeiro, que a partir dela a vida deve ser melhorada e transformado – tolos que somos! Se damos início à refeição pela sobremesa e saboreamos doce após doce, não surpreende que arruinemos o estomago e até mesmo o apetite para o bom, substancial, nutritivo alimento que nos oferece a arte! (NIETZSCHE, 2000, §174 apud DIAS, 2011, p.109-110).

Desse fragmento, é possível depreender que a arte de embelezar a vida não é uma atividade cosmética, exercida sobre uma realidade descolorida e sem graça; não é a arte de esconder, envolvendo com véus a paixão e a miséria dos insatisfeitos. Nietzsche não está aqui reabilitando o apolíneo. Embelezar a vida é sair da posição de criatura contemplativa e adquirir os hábitos e os atributos de criador; ser artista de sua própria existência (DIAS, 2011, p.110).

Deleuze, no rastro de Nietzsche, aprofunda essa reflexão entre vida e arte ao pensar as relações de forças a atuarem nos sistemas e fora deles, pensando nos mecanismos de diferenciação e atualização de devires que é parte do que chama “campo de imanência”.

Ao se pensar a aula como obra de arte; a vida transformada em arte; os espaços transformados em locais; os planos onde a aula se dará e nas forças que entram em interação para formar a aula e o saber, repensamos não apenas as práticas de aquisição e produção de conhecimento, como também a função social e artística que a literatura e outras artes assumem no atual Estrato de Saber. Repensamos o próprio entendimento de literatura e arte, como função, conceito, acontecimento, vida.

Segundo Rosa Dias, em Nietzsche, a arte assume a função de escultora da vida, com direcionamento das forças individuais, da vontade de potência, possibilitando o buscar “tornar-se o que é”, fazendo, assim, da existência uma obra de arte.

Dessa forma, para seguir a dobra teórica que nos possibilita pensar “a aula”, e “a vida”, como obra de arte, buscamos as relações de poder a atuarem por meio das linguagens, mas, ressaltamos, em um lócus particular: a arte que se proponha a problematizar a aula, a pensar e ser uma aula como obra de arte, como engrenagem a maquinar-se em busca de mais e mais vida, vontade de potência engendrando novos corpos, novos fluxos de forças em interação.

Dentre todas as artes a literatura parece ser um espaço privilegiado para que possamos perceber essas forças, essa intrincada relação entre a aula, a arte e a vida, como também já nos

indicavam os gregos, como podemos observar a partir do que nos ensina Werner Jaeger, já na introdução de seu livro *Paidéia: a formação do Homem Grego*, no qual afirma:

Os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação; para eles, tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior (JAEGER, 1994, p.1).

### 3.2.1 – *Bondenlos: uma autobiografia filosófica*

Neste livro, escrito pelo professor e filósofo Vilém Flusser já nos anos finais de sua vida, inclusive não se sabe se completamente acabado devido à sua morte inesperada, traz-nos um pouco das impressões sobre seu papel na cultura brasileira, como professor e escritor, e algumas de suas impressões sobre a vida e as pessoas. É o retrato de uma vida, portanto, por si só, uma aula. Mas, para além de sua contribuição, destacamos apenas uma pequena porção desse texto, aquelas em que Flusser reflete sobre sua experiência como professor:

Não sei distinguir claramente entre falar e escrever, entre ser professor e ser escritor como duas formas de engajamento. Falo como se estivesse escrevendo. A aula acadêmica em escolas brasileiras tem 50 minutos. Este o espaço dentro do qual devia articular-me. Dado tal desafio formal, tendia a esquecer que havia alunos na minha frente. Via apenas os 50 minutos, como no Suplemento do Estadão via apenas as quatro páginas datilografadas. O desaparecimento dos alunos se devia também ao número desumanizados (mais de 100 por aula). Mas, curiosamente, quanto mais os esquecia, tanto mais os prendia. Uma espécie de fascínio deve ter emanado de mim, do qual me dou conta apenas na retrospectiva. Coisa altamente suspeita, inclusive no sentido weberiano: meu carisma me tornou não líder, mas sedutor da juventude. Mas na época não me dava conta disso. Estava fascinado pelo desafio estético da forma da aula, e relegava o resto para o horizonte do meu engajamento.

(...)

Minha atitude estética perante os cursos era pedagogicamente suspeita. Não correspondia às metas visadas pelos estabelecimentos que me pagavam. (...) Até na qualidade de “titular de cadeira”, na Pentecostada, fui sempre elemento estranho. Jamais venci minha aversão a toda forma de academicismo. Fui tolerado, a despeito disto, durante vários anos, principalmente porque os alunos exigiam minha presença (por razões que não coincidiam necessariamente com as metas dos estabelecimentos). Mas a influência dos alunos diminuía, e minha posição de “funcionário” se enfraquecia, em consequência.

Embora as aulas tenham representado para mim o verdadeiro desafio, jamais perdi os receptores de vista. Jamais esqueci minha meta: provocar inquietação nos receptores. Para mim é esta a tarefa do intelectual em geral, e o professor em particular: provocar zonas de subversão intelectual em seu torno. Um dia encontrei um papel impresso sobre a minha mesa com os dizeres "My mind is made up; don't confuse me with facts". Foi para mim triunfo. Portanto: o tema a ser discursado era secundário, tanto formal quanto existencialmente. Importava provocar dúvidas, e isto era alcançável esteticamente. Visava libertar a juventude para ser ela mesma (FLUSSER, 2007, p.203-204).

Com esta breve citação não pretendemos englobar a totalidade das experiências didáticas de Flusser, na verdade, nem ele mesmo tem essa pretensão em sua autobiografia filosófica. Talvez sequer existam documentos que nos possibilitasse tal empreendimento caso o desejássemos. O fato é que isto está longe de nossos objetivos neste trabalho. O que nos interessa, por outro lado, é o puro empreendimento estético, ou melhor, o exemplo de uma vida, uma vivência e um modo de ver a aula, que nos reforça a visão do surgimento de um vislumbre de um novo Estrato do Saber, de uma nova forma de ver e dizer a aula, da aula convertida em experiência artística por meio, dentre outros procedimentos possíveis, da experimentação estética e filosófica.

Flusser, em sua narração, não nos dá acesso aos meandros de sua construção estética durante as aulas, talvez exatamente por não ser possível reproduzi-la em uma autobiografia por ter sido uma experiência, um acontecimento multidimensional, acontecendo com diferentes formas, tempos e espaços em cada um dos diferentes participantes, inclusive para o professor.

Como então, nessa hipótese, seria possível reproduzir a multiplicidade de uma aula como obra de arte, de uma aula com potencial de multiplicar-se indefinidamente, desdobrando-se em novas aulas, em novas visões e audições apenas para os olhos e ouvidos daqueles dispostos a viver o acontecimento da aula como obra de arte? Não é possível.

A aula como obra de arte é acontecimento evanescente, é combinação, colisão e recombinação de forças. Cada força, ao se combinar com outra, em suas intensidades e velocidades variadas, convertem-se em novas forças, criam novos emaranhados, novos diagramas de forças que se dispersam e reagrupam em constante busca do novo. Só a vivência do acontecimento, só sendo parte, estando e sendo parte do acontecimento da aula como obra de arte para compreender esse fenômeno. Tudo o mais, toda tentativa em trocar em miúdos, ainda que literariamente, tal experiência, mostrar-se-á nova experiência, desdobramento novo da experiência que se busca retratar. Pode-se assim, portanto, proporcionar ao leitor, ao aluno, a vivência sempre nova de uma nova experiência, do acontecimento de uma nova aula como

obra de arte, mas as aulas já acontecidas, como as águas do rio, jamais voltarão como era no início.

### 3.2.2– *Trem Noturno para Lisboa*

Outro livro particularmente interessante é o romance *Trem noturno para Lisboa*, publicado originalmente na Suíça, em alemão, no ano de 2004, e, no Brasil, em 2012, de autoria de Pascal Mercier, pseudônimo de Peter Bieri, professor de filosofia nascido em Berna e atualmente residente em Berlim.

O romance, narrado em terceira pessoa com narrador onisciente, mesclando discurso direto e indireto, tem como eixo central a vida de seu protagonista, o professor de línguas clássicas antigas, grego, latim e hebraico, Raimund Gregorius.

O professor Gregorius, agora com 57 anos, passara os últimos trinta e oito anos lecionando no liceu da cidade de Berna, onde também estudara. Professor exemplar, considerado o melhor dentre os melhores, impecável, irretocável, previsivelmente linear em sua conduta e conhecimento, tido como um verdadeiro exemplar erudito.

Certo dia, porém, um encontro inesperado com uma desconhecida mulher portuguesa, muda tudo:

O dia a partir do qual nada mais continuaria como antes na vida de Raimund Gregorius começou como outro qualquer. Às quinze para as oito, vindo da Bundesterrasse, entrou na ponte de Kirchenfeld, que ligava o centro da cidade ao liceu (...)

(...) Gregorius olhou em frente, para as torres esguias do Museu Histórico da cidade de Berna, para cima, onde ficava a montanha, e para baixo, para o rio Aar, com suas águas verdes como as geleiras. Um vento forte empurrou as nuvens baixas e virou o seu guarda-chuva do avesso, enquanto a chuva lhe dava chicotadas no rosto. Foi então que ele notou a mulher no meio da ponte. Tinha apoiado os cotovelos no parapeito e, sob a chuva torrencial, lia algo que parecia ser uma carta. Tinha que segurar o papel com as duas mãos. Quando Gregorius se aproximou, ela amassou o papel e subitamente, transformando-o numa bola que atirou para longe com um movimento brusco. Sem querer, Gregorius acelerara o passo e estava agora a poucos metros de distância dela (...) Agora a mulher se apoiava com os braços esticados no parapeito, enquanto os pés deslizavam para fora dos sapatos. *Ela vai saltar*. Gregorius entregou o guarda-chuva a uma lufada de vento que o carregou para longe da ponte, deixou cair a pasta cheia de cadernos escolares no chão e soltou uma série de impropérios Ruidosos que não faziam parte do seu vocabulário habitual. A pasta se abriu e os cadernos se esparramaram pelo asfalto molhado. A mulher virou-se. Por instantes, assistiu imóvel como os cadernos iam escurecendo, encharcados. Em seguida, tirou uma caneta do bolso do sobretudo, avançou

dois passos, inclinou-se até Gregorius e escreveu-lhe uma sequência de números na testa (MERCIER, 2012, p.11-12).

A mulher não se matou. Seguiu o professor até o liceu onde se enxugaram da chuva e ela o acompanhou em uma de suas aulas. A mulher, portuguesa, após alguns instantes, quando a aula já estava prestes a acabar, levantou-se em silêncio e partiu. A experiência insólita vivida, a imagem do rosto e o som da voz, da pronúncia da mulher desconhecida, tomaram-lhe completamente, atordoando-o.

Horas passaram. O professor já não era o mesmo, havia mudado, embora ainda não estivesse claro como ou quanto. Mas já sabia que havia mudado o suficiente para não mais querer permanecer ali: “Deixou seu olhar passear pela última vez pelas cabeças dos alunos. Ergueu-se lentamente, dirigiu-se até a porta, tirou o sobretudo úmido do gancho e desapareceu da sala, sem se virar uma última vez” (MERCIER, 2012, p.18).

Daí em diante comprara um livro em português, *Um ourives das palavras*, de Amadeu Inácio de Almeida Prado, o qual precisaria traduzir para sua língua enquanto aprendia essa nova língua. Na sequência, compra uma passagem de trem para Lisboa, em uma viagem de 26 horas, deixando apenas uma carta de despedida ao diretor do Liceu, onde explica vagamente sua saída, e parte para uma jornada indefinida rumo ao desconhecido, sem ao menos saber exatamente o que procura:

Eram quase quatro horas quando ele se sentou na poltrona, pronto para partir. Lá fora começou a nevar. De repente, a coragem o abandonou. Era uma ideia maluca. Uma portuguesa sem nome e com distúrbio emocional. Anotações amareladas de um nobre português. Um curso de línguas para iniciante. A ideia do tempo que passa. Nada disso era razão para fugir no meio do inverno para Lisboa.

Por volta das cinco, Gregorius ligou para Konstantin Doxiades, o oftalmologista. Tantas vezes eles haviam telefonado no meio da noite para dividir o sofrimento comum da insônia. Uma solidariedade sem palavras unia pessoas insones. Às vezes, ele jogava uma partida cega de xadrez com o grego, e depois Gregorius podia dormir um pouco até a hora de ir para a escola.

– Não faz nenhum sentido, faz? – disse Gregorius ao fim da história gaguejada. O grego permaneceu mudo. Gregorius conhecia isso. Agora ele estaria fechando os olhos e pegando a base do nariz com o polegar e o indicador.

– Faz todo o sentido – disse o grego. – Todo.

– O senhor me ajuda se, no meio do caminho, eu não souber mais o que fazer?

– Basta ligar. A qualquer hora do dia ou da noite. Não esqueça o par de óculos sobressalente (MERCIER, 2012, p.35).

Konstantin Doxiades, o oftalmologista grego. Gregorius vale-se de seus concelhos e amizade em vários momentos, de modo que a imagem do oftalmologista pode aventar à mente do leitor a possibilidade do desdobramento de uma metáfora, uma chave de leitura subliminar, através da qual relacionar-se-ia a Konstantin os poderes da vidência, de ver e dar a visão, produzindo óculos, lentes, mas também clareando, esclarecendo, dando vidência por meio de seus concelhos. Figura que poderia, por sua clara vidência, e por sua natureza grega, lembrar e até sugerir um paralelo com o famoso vidente cego, Tirésias, que ajudou Édipo a ver a verdade que tanto queria e a qual resultaria em sua condenação à cegueira e ao exílio.

Na sequência da narrativa, inicia-se a viagem. Tudo isso, mais uma vez, traz a fusão que enunciamos entre vida, arte e aula. Esses três elementos aparecem como argamassa na construção desse romance, não apenas por se tratar da história de um professor em fuga, embora também, mas ainda por sua configuração de reflexão filosófica e poética sobre a própria estrutura da aula, em especial neste momento da trama, sobre as relações de amor e egocentrismo que o professor pode estabelecer com sua matéria, com a língua e, a partir daí, a relação que estabelece e constrói no jogo de forças da aula, na construção estética da aula e de sua vida, como podemos observar nos trechos que cito a seguir, quando Gregorius relembra criticamente uma aula e um professor que tivera no ginásio, quarenta anos antes:

A primeira aula da tarde era de grego. O professor era o diretor, o antecessor de Kägi. Ele tinha a mais primorosa caligrafia grega que se podia imaginar, desenhava as letras, principalmente as de traços arredondados, como o ômega ou o teta ou o traço do *eta* que descreve um movimento para baixo. Ele amava a língua grega. “Mas ama-a de um jeito errado”, pensava Gregorius no fundo da sala de aula. A sua maneira de amar era vaidosa. Não pelo fato de celebrar as palavras. Se assim fosse, Gregorius teria gostado. Mas quando aquele homem escrevia de forma virtuosa as formas verbais mais complexas e difíceis, não estava celebrando a *palavra*, mas a *si próprio*, como alguém que as dominava. Dessa forma, as palavras se tornavam ornamentos com os quais ele se adornava, transformando-se em algo parecido com a sua gravata-borboleta de bolinha que ele usava entra ano, sai ano. Fluíam da mão em que ele usava seu anel de brasão, como se também fossem uma espécie de joia, portanto, também supérfluas. Assim, as palavras gregas deixavam de ser realmente palavras *gregas*. Era como se o pó de outro do anel decompusesse a sua essência grega, acessível apenas àquele que as amasse por sua causa unicamente. Para o diretor, a poesia era como um móvel raro, um vinho sofisticado ou um elegante vestido de noite. Gregorius tinha a sensação de que, com a sua presunção, o diretor lhe roubava os versos de Ésquilo e Sófocles (MERCIER, 2012, p.49-50).

Este seria o exemplo-contraponto, a partir do qual pode-se ver o outro lado da aula viva, da aula como obra de arte, um exemplo da aula morta, assassinada pela vaidade do professor que utiliza sua disciplina como um espelho para suas vaidades.

O professor Gregorius iniciará juntamente com sua viagem algumas reflexões sobre sua vida, o que aconteceu até então, predominantemente em aula, e de sua relação, de seus colegas professores e alunos com a aula e a vida. Portanto, esse livro, ao falar de aula, fala de vida e, ao falar da vida do professor, fala de aula. Assim, faz-se, em forma de romance, uma aula como obra de arte que se encontra no ponto de confluência entre aula, vida e arte, tanto em seu enredo quanto em sua estrutura literária.

É a sutileza dessa relação, desse entrelace trazido por uma obra literária de ficção, não apenas esta em foco como também as outras que trouxemos anteriormente e que ainda traremos, que nos referimos ao dizer ser possível perceber, também e talvez principalmente por meio do texto literário, o despontar de uma nova percepção, de uma nova forma de ver e dizer o que é aula, um novo Estrato de Saber que está a se delinear e que tem por principal característica essa fusão de vida, aula e arte à qual nos referimos ao pensarmos no conceito por nós chamado de *Acontecimento: a aula como obra de arte*.

### **3.3 Digressão: A súplica das forças – do feio ao belo; do feito ao defeito**

Após refletir com Rosa Dias, Nietzsche, Foucault e Deleuze, sobre a função da arte na vida, vale considerar o entendimento do que é o belo e/ou feio nesse contexto. Como diferenciar o belo do feio? O que é o belo? Como ele se forma e para que se forma como percepção estética? Qual o seu significado para a vida como vontade de potência?

Deixemos que Nietzsche responda tais questões:

Para o surgimento do belo e do feio. O que, por instinto, nos contraria esteticamente comprovou-se, pela experiência mais antiga do homem, como prejudicial, perigoso e merecedor de desconfiança: o instinto estético que subitamente se pronuncia (no asco, por exemplo) contém um *juízo*. Nessa medida, o *belo* está incluído na categoria geral dos valores biológicos do útil, benéfico e intensificador da vida: todavia, de modo tal que um sem-número de atrativos, que só muito de longe recordam e se referem a coisas e estados úteis, dá-nos o sentimento do belo, isto é, um acréscimo da sensação de poder (– não, portanto, meras coisas, mas antes também as sensações que acompanham tais coisas ou seus símbolos).



Com isso, o belo e o feio são reconhecidos como *condicionados*, a saber: pela perspectiva dos nossos mais baixos *valores de conservação*. É absurdo querer estipular um belo e um feio abstraindo disso. O belo existe tão pouco quanto o bem e o verdadeiro. Trata-se novamente, no indivíduo, das *condições de conservação* de uma determinada espécie de homem: assim, o *homem-rebanho* terá o *sentimento de valor do belo* junto a determinadas coisas, enquanto o homem *nobre* ou o super-homem terão tal sentimento junto a outras.

É uma *óptica de primeiro plano*, a qual só leva em consideração as *consequências mais próximas*, a partir das quais deriva o valor do belo (e também do bem e do verdadeiro) (NIETZSCHE, 2008, p.400-401).

O estado estético tem uma profusão de *meios de participação*, ao mesmo tempo com uma extrema *receptividade* para estímulos e sinais. É o auge da expansividade e da transmissibilidade entre seres vivos (NIETZSCHE, 2008, p.400-404).

Talvez seja razoável considerarmos ainda, nesta fenda reflexiva que abrimos como digressão, que toda obra de arte possui ao menos duas características básicas. A primeira diz respeito à sua criação, como vimos. Toda obra de arte é inicialmente criada, seja por um ser humano ou pelas forças criadoras das mais diversas matizes que formam, rodeiam e atravessam tudo e todos.

A segunda, toda obra de arte para que seja reconhecida como tal precisa entrar em contato com algum homem. Após ser criada, torna-se, de certa forma, independentemente de seu criador, que poderá mesmo ser desconhecido sem que isso a afete, sem que a obra deixe de ser arte por isso. Entretanto, é ao entrar em contato com outros, que a obra força novos pensamentos, faz-se encontro de forças (pensamentos e sentimentos), força novos acontecimentos. Independente dos pensamentos e/ou sentimentos que sejam produzidos desse encontro, é notório que algo é produzido.

Reconhecer algo como obra de arte, ainda que consideremos uma obra de arte sob o espectro amplo de algo que é capaz de criar novas forças, é, precisamos reconhecer, fundamentalmente um reconhecer que é fruto de uma criação cultural, que, como tal, é uma criação humana. Não é possível falar de obra de arte fora do prisma cultural, seja qual for a cultura, uma vez que não existe obra de arte fora dos conceitos humanos que delimitam tal definição. Não haveria arte se não houvesse um humano para dizer/pensar: “isso é arte”.

Assim, analogamente, nesse prisma da definição que recortamos, para que uma aula seja uma obra de arte será preciso que seja criada e, no encontro com outros criadores, com outras forças, crie novos pensamentos que também poderão vir a ser novas aulas-obras de arte.

Entretanto, é preciso reconhecer também que nem toda criação é considerada obra de arte pelo simples fato de ter sido criada. É preciso que promova, provoque novas forças. Uma obra de arte é ignição para outros pensamento e acontecimentos.

Contudo, também é preciso considerar, a arte transborda os limites do visível e do enunciável. Por vezes é exatamente no não dito, no não visto do invisível, que está a matéria. O conteúdo está, por vezes, no etéreo, no elemento invisível, como no poema abaixo:

### **Súplica das forças III**

Um dia escrevi um poema...  
Lembro-me das palavras  
“Casa”, “mar” e “poder”.

Depois... recortei lentamente,  
Letra por letra,  
Saquei o isqueiro  
E queimei! Uma a uma!  
Cada letra indefesa.

Era possível ouvir  
O gemido agônico,  
Última nota dissonante,  
Súplica das forças  
Que se desfaziam  
Rumo à multiplicidade.  
Poema e poesia imersos para sempre  
No caldo universal.

Seria esse um poema sobre o poema e a poesia que faltam? Sobre a ausência? Ou antes, sobre a força que, embora devolvida ao caudal das forças em dispersão, por sua ausência de composição, por não estar mais limitada em um diagrama específico adquire outras forças, traz para si a pluralidade, o devir, o encontro com o Fora?

Para compreendermos melhor essa função essencialmente potente presente na falta, na ausência, no vazio que permeia a arte, a aula, a ciência e a vida, faz-se necessário mergulhar um pouco mais fundo nesta digressão:

### 3.3.1– Digressão dentro da digressão – ensaio sobre a ausência – especulações incompletas sobre a falta, a ausência e a presença ...

Ao falarmos da vida e da arte; do belo e do feio; de criação e de destruição, existe esse elemento fronteiro e evanescente que habita os limites desses pares, que transita entre o real e o imaginário, movimenta-se entre as terras do corpóreo e do psicológico desafiando nossa percepção, infiltrando-se em cada estrutura perceptível ou não e, de certo modo, como veremos, também influenciando e compondo de forma profunda a arte, a vida e a aula. Esse elemento é designado pelo nome ausência.

É bom deixar claro desde este primeiro momento que não se pretende aqui traçar um inventário da ausência em textos diversos ou na arte como um todo, mas demonstrar, por meio de alguns recortes, a existência de ao menos três diferentes tipos de ausência, que estão presentes nos diversos campos de atuação humana em diferentes épocas, para a partir daí demonstrar a importância dos mecanismos produtores de ausência e dos produtos dela resultantes, destacando sua significação para a economia psíquica, para a construção artística e, por consequência, para a aula como aula de arte.

Como primeiro pensamento sobre o significado da palavra “ausência” poderíamos supor, como frequentemente ocorre ao senso comum, ser a ausência apenas um algo que falta, supor que ausência é falta, como também sugerem alguns dicionários. Aliás, a relação semântica entre as palavras “ausência” e “falta” vem de longas datas, conforme nota-se nos Dicionários *Etimológico; Latino-português e Aurélio*.

Ao que indica Celso Cunha, no *Dicionário Etimológico*, entre os séculos XIV e XVI, equivalente ao período que abarca o momento inicial e auge das grandes navegações, o conceito de ausência abrangia três desdobramentos, sendo entendido como ‘afastamento’, ‘inexistência ou falta’:

**Ausência** sf. ‘afastamento’ ‘inexistência, *falta*’ XV, absentia XIV / Do lat. Absentia // **ausENTAR** XVI. Do lat. Absentäre // **ausENTE** // XVI, absente XIV / Do lat. Absens –entis (CUNHA, 1997, p.84).

**ABSENTIA**, AE. F. Sem. A ausência. (CINTRA, 1944, p.7).

**Ausência**. [Do lat. Absentia.] S.f. **1.** Afastamento, apartamento: A sua longa ausência deixa-nos pesarosos. **2. Falta** de comparecimento; *falta*: Na reunião comentou-se muito a sua ausência. **3.** Carência, inexistência, *falta*. **4. Jur.** Desaparecimento da pessoa do seu domicílio, sem deixar representante para zelar pelos seus interesses. **5.** Psiq. Lapso de memória; falha do raciocínio.

Ausência de gravidade. Astr. Fenômeno que ocorre em pontos do espaço suficientemente afastados de massas atrativas, e segundo o qual todos os corpos ficam destituídos de peso. Fazer boa ausência de. Dizer bem de (alguém) na sua ausência. Fazer má ausência de. Dizer bem de (alguém) na sua ausência. (FERREIRA, 1975, p.161).

É interessante também notar, comparativamente, no que se refere à palavra “falta”, que a definição etimológica desse vocábulo, colocado muitas vezes como sinônimo de ausência, traz também uma relação, uma raiz comum, com a palavra “enganar” (*falsus / fallere*), conforme registram Cunha, Cintra e Ferreira:

**Falta** sf. ‘ato ou efeito de faltar, *ausência*’ ‘culpa’ XVI. Do lat. Fallita, de fallitus, pc falsus, part. De fallere ‘enganar’ // **faltAR** XVI. De falta // **faltO** XVI // **faltoso** XX (CUNHA, 1997, p.348).

**FALLO, IS, FEFELLI, FALSUM, ERE.** Cie. Enganar, faltar a sua palavra, mentir. Cie. Iludir. *Fallare alicujus faciem: verg.* Arremedar o rosto de alguém. Retia: ovid. Evitar as redes. Curas somno: Hor. Divertir os cuidados dormindo. Vestiglum: curt. Fazer escorregar. Tempus:Ovid. Passar o tempo divertido. Falsus sum: fefellit:Hor. Vivo e morto esteve escondido e desconhecido (CINTRA, 1944, p.424).

**Falta.** [Do lat. *Fallita*, fem. De *fallitu*, part. Pass. De *fallere*, ‘enganar, faltar’.] S.f. **1.** Ato ou efeito de faltar. Por meia hora houve *falta* de luz. **2. Ausência** (2): Sua *falta* é sempre muito sentida. **3.** P. ext. Morte, falecimento: Sentiu muito a *falta* do pai. **4.** Privação, carência, carecimento, falta: *falta* de forças. **5.** Culpa, pecado: É boa obra de pesquisa, mas ressentido-se de algumas *faltas*. **7.** Imperfeição, defeito: Tem lá suas *faltas*. **8.** Inobservância de preceitos legais e regulamentares, de obrigações contratuais, de deveres sociais de diligência e lealdade, etc. **9.** Transgressão das regras de um jogo ou esporte; infração. **10.** Chute, arremesso manual ou jogada a que o adversário tem direito, como punição dessa transgressão; infração (FERREIRA, 1975, p. 609).

Essa ligação etimológica e semântica que une as palavras “ausência” e “falta” à palavra “enganar” traz a hipótese de que com a presença da ausência algo sempre é forjado, criado, enganando os sentidos, dobrando a realidade para que a ausência seja preenchida.

Encontramos a temática da ausência em busca de definição, sob múltiplas alegorias, em muitos autores e compositores, sob diversos matizes, como em Gilberto Gil, ao afirmar que “toda saudade é a presença da ausência”:

Toda saudade é a presença da ausência  
de alguém, de algum lugar, de algo enfim.  
Súbito o não toma forma de sim  
como se a escuridão se pusesse a luzir.

Da própria ausência de luz  
 o clarão se produz,  
 o sol na solidão.  
 Toda saudade é um capuz transparente  
 que veda e ao mesmo tempo traz a visão  
 do que não se pode ver  
 porque se deixou pra trás  
 mas que se guardou no coração.  
 (Gilberto Gil)

A ausência, como nos faz perceber Gil, é transitividade, por vezes visível e enunciável; é ausência de. Seu sentido incompleto exige um complemento. Ele também nos diz que “da própria ausência de luz o clarão se produz”, como a indicar-nos que algo é criado a partir dessa ausência. Toda ausência é uma presença, uma “presença da ausência”.

A ausência preserva um elemento “fantasmagórico”, uma virtualidade que busca se atualizar, já ocupando espaço antes mesmo que o ausente se faça. Podendo-se considerar, portanto, por princípio, que a ausência se faz presente e ocupa espaço no presente, é substantiva. A “falta”, através da qual se busca representar a ausência, embora importante como signo, é uma falta enganadora, uma vez que é povoada de presença, como também já considerou Drummond:

### AUSÊNCIA

Por muito tempo achei que a ausência é falta.  
 E lastimava, ignorante, a falta  
 Hoje não a lastimo.  
 Não há falta na ausência.  
 A ausência é um estar em mim  
 E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,  
 Que rio e danço e invento exclamações alegres,  
 Porque a ausência, essa ausência assimilada,  
 Ninguém a rouba mais de mim.  
 (DRUMMOND, 2009, p.464).

O engano relatado pelo eu lírico ao confundir ausência com falta, para depois concluir que não há falta na ausência, reforça nossa hipótese de que, embora não exista, como observa Drummond, falta na ausência, a falta pode ser utilizada como signo a representar a ausência, uma vez que, inversamente, há ausência na falta.

Outra interessante experiência literária que nos ajuda a ampliar nossas reflexões sobre a representação da ausência pode ser encontrada em Guimarães Rosa, em particular na obra *Tutaméia*. A ausência, neste caso representada por meio do vazio, não é um nada, mas, no nada,

também existe ausência. O nada, neste caso (assim como a “falta” nos casos anteriores), representa a ausência. Guimarães Rosa inicia o livro, no primeiro dos quatro prefácios que o compõe, com uma série de definições para o nada e a ausência. Vejamos algumas:

*Por aqui, porém, vai-se chegar perto do nada residual por sequência de operações subtrativas, nesta outra, que é uma definição “por extração” – “O nada é uma faca sem lâmina, da qual se tirou o cabo...” (só que, o que assim se põe, é o argumento de Bergson contra a ideia do “nada absoluto”: “... porque a ideia do objeto “não existindo” é necessariamente a ideia do objeto “existindo”, acrescida da representação de uma exclusão desse objeto pela realidade atual tomada em bloco” Trocando em miúdo: esse “nada” seria apenas um ex-nada, produzido por uma ex-faca) Ou – agora o motivo lúdico – fornece-nos outro menino, com sua também desitiva definição do “nada”: - “É um balão, sem pele...”*  
*E com isso está-se de volta à poesia, colhendo imagens de eliminação parcial (...). (ROSA, 1967, p. 5, 6).*

Assim atribui-se a Voltaire – que, outra hora, diz ser a mesma amiúde “o romance do espírito” – a estafalária seguinte definição de “metafísica”: “É um cego, com olhos vendados, num quarto escuro, procurando um gato preto... que não está lá”. (ROSA, 1967, p. 7).

Recresce que o processo às vezes se aplica, prática e rapidamente, a bem da simplificação. Entra uma dama em loja de fazendas e pede:  
 - “Tem o Sr. Pano para remendos?”  
 - “E de que cor são os buracos, minha senhora?” (ROSA, 1967, p. 8).

Os dedos são anéis ausentes?  
 (...)  
 O 0 é um buraco não esburacado.  
 (...)  
 Saudade é o predomínio do que não está presente, diga-se, ausente. (ROSA, 1967, p. 12).

(...)

Tutaméia: nonada, baga, ninha, inânias, ossos-de-borboleta, quiquiriqui, tuta-e-meia, mexinflório, chorumela, nica, quase-nada; *mea omnia* (ROSA, 1967, p. 166).

O tema da presença da ausência, sob outra de suas alegorias, aparece também no livro *Primeiras Estórias*, de Guimarães Rosa, no conto “Terceira Margem do Rio”, onde a presença da ausência do pai, que permanece na terceira margem, marca o ponto central de fratura sobre o qual a trama se desenvolve.

Como outro exemplo poético ilustrativo de representação e utilização do “espaço” “vazio” como símbolo de uma ausência significativa (preenchida) lembramos alguns poemas

concretistas, ao distribuírem espacialmente as palavras no espaço em branco (vazio?) do papel, por vezes sugerindo imagens, evidenciando a função composicional, organizacional e estética assumida pelos espaços não preenchidos (ou preenchidos de ausência) que ocupam a página, saturando-a de uma ausência povoada.

Há, no plano literário, muitas outras buscas de definições e construções alegóricas que poderíamos lembrar, entretanto, observando comparativamente os textos de Drummond, Gil, Rosa e as definições denotativas dos dicionários, já é possível perceber a presença de um grupo semântico de palavra, como “falta”, “nada”, “vazio”, “afastamento” e “inexistência”, que tendem a representar o elemento constitutivo da ausência por meio de uma aproximação alegórica.

Na falta, no vazio, no nada, no afastamento e na inexistência, há ausência. Parece aceitável, portanto, pensar a ausência não como signo singular, mas podendo ser representada pela “falta”; pelo “nada”; ou pelo “espaço vazio”, o espaço ocupado pelo vazio em oposição ao espaço cheio, ocupado por alguma densidade. A falta e o vazio são produzidos pela ausência e podem ser usados para representa-la, uma vez que a trazem em si.

Desse modo, podemos sintetizar considerando que a ausência pode ser de duas naturezas: ou nunca foi preenchida, portanto, uma ausência original, representada pela ideia de um nada ou vazio original (inexistência); ou então lhe foi retirado seu conteúdo, portanto, um vazio produzido por uma ausência posterior, secundária, um afastamento ou morte, por exemplo.

A ausência pode ser, e frequentemente o é, representada por aquilo que falta, ou pelo vazio, mas a falta, ou o vazio que a representa (assim como o próprio vazio), não podem ser confundidos com um/o “nada” absoluto, como lembrou Guimarães, no trecho citado, ao lembrar o argumento de Bergson. A falta é gerada pela ausência, ela a representa e ocupa espaço-tempo, ainda que simbólico em alguns casos. Algumas vezes a presença da ausência é indicada pelo vazio, mas é a própria ausência que se representa, com indicamos. Representação de conteúdo, certamente, mas não necessariamente por meio de forma fixa e definida. O vazio, assim como a falta, o nada, a inexistência e o afastamento são produzidos como frutos, produtos da ausência e trazem-na em si. A ausência não é o vazio, mas vale-se dele como signo, representação, alegoria primitiva a gerar novas relações de forças entre todo sistema que circunda esse suposto ponto vazio, ponto de ausência, ou antes, de ruptura.

A propósito do “vazio absoluto”, geralmente associado ao primeiro tipo de ausência, a ausência original, a ciência ainda não foi capaz de provar sua existência física. O universo e seu escuro, que até as últimas décadas do século XX suspeitava-se ser um espaço vazio entre os

astros, por exemplo, vem mostrando-se, pelos estudos atuais, preenchido, ao menos em parte, pela chamada matéria escura:

Após décadas estudando a matéria escura, cientistas já encontraram muitas evidências do que ela *não pode ser*, mas muito poucos sinais do que ela *é*. Isso pode ter acabado de mudar. Pela primeira vez, um estudo de quatro galáxias em colisão sugere que a matéria escura contida nelas pode estar interagindo consigo mesma por meio de alguma força desconhecida além da gravidade, que não tem efeito sobre a matéria comum. A descoberta poderia ser um indício significativo sobre o que compõe essa coisa invisível que acredita-se contribuir com 24% do Universo (MOSKOWITZ, 2015).

Portanto, o vazio completo, absoluto, parece mesmo ser uma abstração que não se sustenta nem mesmo em escala cósmica.

Na matemática, como outro exemplo, a determinação do espaço ocupado pela ausência é marcado simbolicamente pela invenção do “zero”<sup>17</sup>, sendo um divisor de águas na evolução do pensamento lógico matemático, demonstrando a importância vital da representação do neutro, da ausência, do vazio. Outro exemplo significativo para a época atual, e também relacionado à matemática aplicada, é o uso da ausência em códigos binários, gerados a partir de combinações entre sequências de “0” e “1”, (exemplo: 00001101011100) formando a linguagem básica da programação de computadores e redes digitais. Nesse código binário, o “1” é impresso fisicamente nos circuitos pelo fluxo de energia, de elétrons, e o “0” grafado pela ausência de energia, como uma lâmpada apagada, desligada, representando o “0” e uma acesa, ligada, representando o “1”. A partir da combinação desse código binário em sequências variadas é possível traduzir e produzir todas as informações que nos são perceptíveis no mundo digital.

A ausência absoluta, representada pelo vazio absoluto, parece só poder ser concebida de forma originária como um modelo intelectual utópico, não sendo possível encontrar, até o momento, evidências físicas de sua existência.

Entretanto, considerar o vazio como representação da ausência de algo que já esteve presente, o segundo tipo de ausência que apontamos, tem importância vital como signo

---

<sup>17</sup> “Refere-se que a origem do zero somente ocorreu em três povos: babilônios, hindus<sup>3</sup> e maias. Na Europa, a definição do símbolo zero ocorreu durante a Idade Média, após a aceitação dos algarismos árabes, que foram divulgados no continente europeu por Leonardo Fibonacci. Esta descoberta representou na época um paradoxo, pois era difícil imaginar a quantificação e a representação do nada, do inexistente. Alguns consideram o zero como sendo uma das maiores invenções da humanidade, pois abriu espaço para a criação de todas as operações matemáticas que são conhecidas atualmente” (LOPES, 2012).



representativo da ausência com efeitos aplicados às ciências exatas, à estética e à economia psíquica, como veremos. É a ausência de algo que esteve, ocupou um lugar no sistema, ou poderia ocupar, mas já não está mais lá. O deslocamento de um elemento, sua ausência, rompe com a estrutura do sistema que o circunda forçando novas conexões que irão buscar satisfazer, ainda que simbolicamente, ou virtualmente, o circuito fraturado. É produção de *corpos sem órgãos*:

De repente a máquina para, engasga, estanca de súbito, desarranjando o sistema. É o terceiro tempo que invade a série binária linear. Desse contratempo dissonante, dessa linha de fuga do sistema organizado é que surge o chamado *corpo sem órgãos*. Ele é o produto da segunda síntese, a *síntese disjuntiva* ou *produção de registro*, marcada simbolicamente pelo conectivo “Ou... ou”... (e... e depois), tendo esse “ou” valor de inclusão ou exclusão. Indica fuga, disfunção produzida no seio da relação binária. É no ponto de escape em direção ao múltiplo que se origina o corpo sem órgãos. Somam-se outros “e... e... e depois... e...” indicando que novas conexões se estabeleceram e continuam a se conectar e desconectar (fluxo e corte de fluxo), rompendo-se e conectando-se tantas vezes quanto forem as diferenciações e atualizações possibilitadas no seio dessa teia rizomática:

Um produzir, um produto, uma identidade produzir-  
produto... É essa  
identidade que forma um terceiro termo na série  
linear: enorme objeto não diferenciado. Tudo para  
um momento, tudo se coagula (depois, tudo  
recomeçará) (DELEUZE, 2010, p.18).

O corpo sem órgãos é a fuga da matéria organizada, a invasão da diferenciação, do virtual que anseia por se diferenciar. O CSO<sup>1</sup> é antiprodução, estéril, opõe seu fluxo amorfo às formas organizadas. Ele repele as máquinas organizadas, as “despreza” por sua organização, enfatiza Deleuze. Esse terceiro tempo na série linear é o resultado da busca pelo virtual que povoa o plano de imanência, a busca da matéria organizada por seu Fora funciona como poderosa força de imanência: ‘O CSO é um ovo: é atravessado por eixos e limiares, por latitudes, longitudes e geodésicas, é atravessado por gradientes que marcam os devires e as passagens, as destinações daquele que aí se desenvolve’ (DELEUZE, 2010, p. 34 apud MENDES, 2014, p.18).

Desse modo, parece aceitável pensar que sempre há uma presença na ausência, um ausente presente, mesmo na matemática ou na vida psíquica, como observa Freud. Agamben, em seu livro *Estâncias*, nos capítulos “o objeto perdido”; “os fantasmas de Eros”; “Freud ou o objeto ausente” e “O próprio e o impróprio”, chama atenção para a importante função assumida pela melancolia e pela alegoria, que surgem para ocupar o lugar de ausência deixado por algo ou alguém que deixa de existir, portanto, ocupar um vazio produzido por uma ausência secundária gerada no espaço físico e/ou imaginário deixado pelo que foi extinto. Agamben,

para explicar a percepção e a economia psíquica do “objeto perdido”, faz um breve resumo do conceito de luto e castração a partir de Freud, ressaltando o processo de substituição do “objeto ausente” que ocorre na psique:

Assim como, querendo conservar a analogia com o luto, dever-se-ia afirmar que a melancolia apresenta o paradoxo de uma intenção lutuosa que precede e antecipa a perda do objeto. A psicanálise parece ter chegado aqui a conclusões bem parecidas àquelas alcançadas pela intuição psicológica dos Padres da Igreja, que concebiam a *acídia* como recesso frente a um bem que não foi perdido e interpretavam o mais terrível dos seus filhos, o desespero, como antecipação do não-cumprimento e da condenação. Dado que o recesso do acidioso não nasce de um defeito, mas de uma excitada exacerbação do desejo, que torna inacessível o próprio objeto na desesperada tentativa de proteger-se dessa forma em relação à sua perda e de aderir a ele pelo menos na sua ausência, assim se poderia dizer que a retração da libido melancólica não visa senão tornar possível uma apropriação em uma situação em que posse alguma é, realmente, possível. Sob essa perspectiva, a melancolia não seria tanto a reação regressiva diante da perda do objeto de amor, quanto a capacidade fantasmática de fazer aparecer como perdido um objeto inapreensível (AGANBEM, 2007, p.44-45).

Segundo, Freud, a perversão do fetichista nasce da recusa do menino em tomar consciência da ausência do pênis na mulher (na mãe). Posto frente à percepção de tal ausência, o menino recusa admitir a sua realidade, pois isso acabaria acarretando uma ameaça de castração para seu próprio pênis. O fetiche não é, sob este ponto de vista, mais que “o substituto do pênis da mulher, em cuja existência o menino acreditou e a que agora não pretende renunciar”. Contudo o sentido desta recusa do menino não é tão simples quanto poderia parecer, implicando, aliás, uma ambiguidade essencial. No conflito entre a percepção da realidade, que o impele a renunciar ao seu fantasma, e o contra desejo, que o impele a renegar a sua percepção, o menino não faz nem uma nem outra coisa, ou, aliás, faz simultaneamente as duas coisas, chegando a um compromisso singular. Por um lado, com a ajuda de um mecanismo particular, desmente a evidência da sua percepção; por outro, reconhece e assume a sua realidade por meio de um sintoma perverso. O espaço do fetiche é precisamente esta contradição, pela qual ele é, ao mesmo tempo, a presença daquele nada que é sua negação, podendo manter-se unicamente ao preço de uma laceração essencial, na qual as duas reações contrárias constituem o núcleo de uma verdadeira fratura do Eu (*Icbspaltung*) (AGANBEM, 2007, p. 233).

A associação tradicional da melancolia com a atividade artística encontra a sua justificação precisamente na exacerbada prática fantasmática, que constitui a sua característica comum (AGANBEM, 2007, p.52).

A introdução de um “objeto perdido” (imaginário, figurativo, alegórico, psicológico) no mundo físico dá-se, algumas vezes, através da obra de arte e, portanto, do simbólico, ao mesmo tempo em que é tornado real, sensível, tal objeto estabelece a dicotomia entre significante e significado, representado na linguagem pelo sistema semiótico que representa a palavra. A

identificação / interpretação desse conteúdo simbólico, desse incômodo sentido com a ausência, seria para a psicanálise um “remédio” para as neuroses, pois quebraria a dicotomia (ausência/presença) produzida no trauma da perda.

A manifestação simbólica permite que se tome contato com o “objeto perdido”, o sentido fica “protegido” na dicotomia do símbolo. Como resultado dessa ausência (considerando a ausência secundária produzida pela extinção de algo ou alguém) produz-se também a melancolia, por vezes como antecipação, o pre-enchimento dessa perda. Para Agamben esse é um elemento importante e particularmente produtivo, uma vez que está relacionado ao impulso para a criação artística. Assim, a ausência se apresenta com uma função fundamental para a economia psíquica e criativa ao produzir também a melancolia.

Ao que tudo indica, essa oposição das noções de “presença” e “ausência” está mesmo na base da construção do imaginário e da filosofia ocidental e, talvez, seja o grande tema a permear toda obra que busque pensar o humano. A ausência, no contexto de formação primitiva da consciência, foi primeiramente percebida e representada materialmente na ausência sentida e causada pela morte, pelo luto, como indica Freud. Essa percepção da morte como extinção, ausência permanente, foi também o mecanismo gatilho que permitiu a criação de uma concepção de mundo pós-morte e a posterior criação das religiões, como estratégia para preenchimento dessa ausência, preenchendo e, com isso, escapando, “salvando-se” da extinção, salvando ao menos sua essência, ideia, alma, da ausência, como sugere a pesquisa de Alisson Muotri sobre “Culturas impossíveis e a origem da crença na vida eterna”:

Entre as qualidades tipicamente humanas, está a consciência do “eu” e a “teoria da mente”, que permite uma inter-subjetividade ou o entendimento das intenções dos outros. Esses atributos podem ter sido selecionados positivamente por causa dos benefícios à comunicação entre os membros da espécie, facilitando a procriação, linguagem e outras atividades críticas aos humanos.

Mas talvez a questão real seja: por que esses atributos somente surgiram em uma espécie, apesar de milhares de outras oportunidades durante a evolução? Ora, o surgimento da consciência humana e da teoria da mente deveriam trazer junto a consciência da vida finita, da própria morte. Longe de ser útil, o medo da morte pode ser encarado como um beco-sem-saída evolucionário, pois inibe atividades de risco e as funções cognitivas necessárias para a sobrevivência dos indivíduos da espécie. Ninguém se arrisca se as chances de morrer são grandes.

Assim, a única forma de essas propriedades terem sido selecionadas positivamente seria caso emergissem simultaneamente com mecanismos neurais responsáveis pela negação da morte ou crença na vida eterna (MUOTRI, 2009).

Segundo Freud, em *Mal-estar na Civilização*, para suportar as demasiadas dores, decepções e tarefas impossíveis da vida dispomos de três recursos paliativos “poderosas diversões, que nos permitem fazer pouco de nossa miséria; gratificações substitutivas, que a diminuem; e substâncias inebriantes, que nos tornam insensíveis a ela” (FREUD, 2011, p.18). Para ele a arte encontra-se entre as gratificações substitutivas, ilusórias, mas poderosas. Mais adiante, acrescenta ainda “que a ideia de uma finalidade na vida existe em função do sistema religioso” (FREUD, 2011, p.19).

A ausência ocupa espaço valioso quando se trata da economia psíquica e dos mecanismos que permitem perceber a vida, a morte e sua inter-relação. Assim o é porque ela, a ausência, também é produto, é máquina gerada por máquinas gerando novas máquinas geradoras de máquinas, como já lembrava Deleuze: “Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas” (DELEUZE, 2010, p. 11). Mas a ausência é produto de que? Ela é ausência “de”, como dissemos com Gil. Surge no processo e seu processo é a fratura, é o Corpo Sem Órgãos descrito por Deleuze:

Um produzir, um produto, uma identidade produzir-produto... É essa identidade que forma um terceiro termo na série linear: enorme objeto não diferenciado. Tudo para um momento, tudo se coagula (depois, tudo recomeçará) (DELEUZE, 2010, p.18).

O CsO é o que resta quando tudo foi retirado. E o que se retira é justamente o fantasma, o conjunto de significâncias e subjetivações. A psicanálise faz o contrário: ela traduz tudo em fantasmas, comercializa tudo em fantasmas, preserva o fantasma e perde o real no mais alto grau, porque perde o CsO (DELEUZE, 2012, p.14).

Assim como ocorre com o Corpo sem Órgãos descrito por Deleuze, também ocorre com a ausência, a fratura por ela produzida faz com que seja necessário todo um novo rearranjo de forças para tecer novas sínteses conectivas, se adequando à nova realidade deflagrada.

No rastro de Deleuze, há ainda um terceiro caso de ausência em relação ao qual poderíamos pensar extrair uma ausência original. Trata-se da ausência do que ainda não existe, um devir, como escrever para “um povo que falta”, propõe o pensador:

A criação de conceitos faz apelo por si mesma a uma forma futura, invoca uma nova terra e um povo que não existe ainda (DELEUZE, 2010, p.139).

Qual a relação entre a luta entre os homens e a obra de arte?  
A relação mais estreita possível e, para mim, a mais misteriosa. Exatamente o que Paul Klee queria dizer quando afirmava: “Pois bem, falta o povo”. O povo falta e ao mesmo tempo não falta. “Falta o povo” quer dizer que essa afinidade

fundamental entre a obra de arte e um povo que ainda não existe nunca será clara. Não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe (DELEUZE, 1987, p. 14).

Esse é o terceiro caminho pelo qual passa a potência criadora, a vontade de potência na busca de representar e preencher a ausência. É a fratura essencial que se deve criar ao se construir uma obra de arte, ou, em nosso caso, uma aula como obra de arte. Escrever para um povo que ainda não existe é, em certa medida, criar esse povo, pré-encher a ausência, ou, ao menos, inserir uma variante no sistema que poderá, ou certamente fará, gerar um novo coeficiente de forças capaz de produzir modificações nas combinações de possível, possibilitando a atualização de novas virtualidades, diversidades até então impossíveis. É abrir passagem para que a diversidade, o Fora, como descreve Deleuze, se atualize. É possível, portanto, pensar também nesse terceiro tipo de ausência, essa terceira forma de criar e preencher a ausência.

Além disso, a ausência, vale considerar, assim como o vazio, a falta e o nada, também é relativa (por isso representável?). O “vazio relativo” torna-se possível quando consideramos desprezíveis, e, portanto, desconsideráveis, os elementos menores, invisíveis ou quase, como o ar; pequenos animais, tal como insetos, partículas, etc. Nesse contexto é possível conceber, por exemplo, uma caixa ou uma casa como vazias. Não devemos, contudo, perder de vista que essa ausência, esse vazio, é relativo, pois todo espaço é preenchido, ainda que de forma imperceptível.

Desse modo, vazio, falta, afastamento, inexistência, nada e melancolia são produzidos pela ausência e trazem-na em si. A ausência, por sua vez, é produzida no sistema, na ruptura das relações sistêmicas, na teia de conexões que cercam e interagem com aquilo que foi ou será extinto, é o Corpo sem Órgãos, a fratura que interrompe o fluxo e reconstrói constantemente o diagrama dos sistemas.

Para concluir, vale ainda recuperar a aproximação etimológica da palavra ausência com o termo “falta” em seu sentido de falso e erro, além dos sentidos jurídico e patológico da palavra ausência, como apontamos ao citar o dicionário etimológico, de forma a destacar a formação de dois limiares de saber que se formaram ao redor do entendimento contemporâneo da palavra ausência nos limites de seu atual Estrato de Saber. No limiar dos conhecimentos jurídico e médico forma-se um conjunto de enunciados e visibilidades que irão definir o entendimento de cada área, em determinada época, para o conceito de ausência.

A ausência como falta (infração) é a presença da fratura no sistema linear, o erro, o falso (passo em falso), o Corpo sem Órgãos, ainda aqui a ruptura que possibilitará surgirem

novas conexões maquínicas, novas junções forçando um novo segmento de rizoma, rearranjando o diagrama do sistema. O “falso” que ela representa é aquele do objeto ausente, descrito por Agamben e Freud, cada qual com seus singulares pontos de vista.

A ausência é muito mais do que qualquer alegoria pode dizer, ela é o impulso criador, núcleo nervoso em que as forças se agrupam antes de rearranjarem-se no sistema. Início (mas não gênese) de um novo princípio, um novo combinar e recombinar de forças. O Corpo Sem Órgãos, erro do sistema, falta ou falha, ausência conectiva que estanca o conjunto é também o que deflagra, cria, falseia um novo sistema de combinações dentro do complexo de forças que envolve todas as coisas.

Para a medicina, a partir do início do século XVIII – 1705<sup>18</sup>, a palavra ausência representa uma patologia ligada à perda da memória, um lapso de memória: “as crises de ausência são um lapso da consciência que dura de 5 a 30 segundos em que a pessoa para o que estava fazendo”.<sup>19</sup> Entretanto, o que representa perder a memória? A memória é o que nos dá consciência histórica, consciência de identidade. A ausência, nesse contexto patológico, surge como a perda de si, como se algo (a memória) houvesse partido deixando para traz o espaço vazio. A ausência de memória talvez seja, ao lado da experiência da perda daquilo o qual se tem memória, uma das mais genuínas experiências humanas, visto que é sob o império da memória que se constrói toda teia de relações cognitivas, identitárias, sociais, simbólicas, dentre outras.

O sentido jurídico do termo nada mais faz do que acrescentar outro liame de conhecimento a nossa lista referente ao segundo tipo de ausência, visto que indica o desaparecimento de um indivíduo sem deixar alguém que o represente juridicamente. No Brasil, segundo Armaldo de Souza Ribeiro (2015), Mestre em Direito Privado pela UNIFRAN – Franca – SP, o conceito de ausência é introduzido no Código Civil a partir de 1916.

Acrescentamos, por último, o modelo sociológico *da ausência*, apresentado por Boaventura dos Santos, chamado de *sociologia das ausências*. Pela complexidade e importância desse pensamento, em especial no contexto de reflexões que nos encontramos, que busca demonstrar a importante função da ausência e das formas de produzi-la e representa-la, vale trazer um trecho dessa proposição:

---

<sup>18</sup> CRISE DE AUSÊNCIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Crise\\_de\\_aus%C3%A2ncia&oldid=35213027](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Crise_de_aus%C3%A2ncia&oldid=35213027)>. Acesso em: 11 out. 2018.

<sup>19</sup> Idem.

Na fase de transição em que nos encontramos, em que a razão metonímica, apesar de muito desacreditada, é ainda dominante, a ampliação do mundo e a dilatação do presente têm de começar por um procedimento que designo por sociologia das ausências. Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com ela. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. Fá-lo centrando-se nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica. O que é que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul? O que é que existe na medicina tradicional que escapa à dicotomia medicina moderna/medicina tradicional? O que é que existe na mulher que é independente da sua relação com o homem? É possível ver o que é subalterno sem olhar à relação de subalternidade?

Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção de não-existência é sempre todas e as manifestações da mesma monocultura racional. Distingo cinco lógicas ou moldes de produção da não-existência<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Detalhamento de cada uma dessas cinco lógicas: “A primeira lógica deriva da *monocultura do saber* e do *rigor do saber*. É modo de produção de não-existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as “duas culturas” reside no facto de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura.

A segunda lógica assenta na *monocultura do tempo linear*, a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Esse sentido e essa direção tem sido formulados de diversas formas nos últimos duzentos anos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas estas formulações é a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Esta lógica produz não-existências declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado. É nos temos desta lógica que a modernidade ocidental produz a não-contemporaneidade do contemporâneo, a ideia de que a simultaneidade esconde as assimetrias dos tempos históricos que nela convergem. O encontro entre o camponês africano e o funcionário do Banco Mundial em trabalho de campo ilustra esta condição. Neste caso, a não-existência assume a forma da residualização que, por sua vez, tem, ao longo dos últimos duzentos anos, adoptado várias designações, a primeira das quais foi o primitivo, seguindo-se outras como o tradicional, o pré-moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido.

A terceira lógica é a *lógica da classificação social*, que assenta na monocultura da naturalização das diferenças. Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. A classificação racial e a classificação sexual são as mais salientes manifestações desta lógica. Ao contrário do que sucede com a relação capital/trabalho a classificação social assenta em atributos que negam a intencionalidade da hierarquia social. A relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior (por exemplo, o “fardo do homem branco” em sua missão civilizadora). Embora as duas formas de classificação (raça e sexo) sejam decisivas para que a relação capital/trabalho se estabilize e se difunda globalmente, a classificação racial foi a mais profundamente reconstruída pelo capitalismo, como têm mostrado, entre outros, Wallerstein e Balibar (1991) e, de uma maneira mais incisiva, Quijano (2000), Mignolo (2000) e Dussel (2001). De acordo com esta lógica, a não-existência é produzida sob a

(...)

São, assim, cinco as principais formas sociais de não-existência produzidas ou legítimas pela razão metonímica: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, apenas confirmam o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir.

A produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contracção do presente e, portanto, no desperdício da existência. (SANTOS, 2002, p. 246-249).

Boaventura dos Santos eleva a compreensão da ausência a um novo patamar ao explorar os mecanismos sociais de produção de existências e inexistências que tem sua força gerada a partir da ausência e introduz a noção de desperdício da existência. A ausência marca presença no pensamento sociológico e das ciências culturais ao abordar a inexistência a qual são relegados os sistemas de pensamentos não dominantes e a necessidade de revalorização desse sistema como forma de reapropriação de todo potencial humano, sob pena de desperdiçarmos tais experiências, empobrecendo a existência e potencial humano.

Perceber a ausência, e aquilo que é ausente em nossa época, é como receber no rosto o faixo de sombras, perceber o escuro de nosso tempo e também a luz que, como aponta Agamben

---

forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior.

A quarta lógica da produção da inexistência é a *lógica da escala dominante*. Nos termos desta lógica, a escala adoptada como primordial determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas. Na modernidade ocidental, a escala dominante aparece sob duas formas principais: o universal e o global. O universalismo é a escala das entidades ou realidades que vigoram independentemente de contextos específicos. Têm, por isso, precedência sobre todas as outras realidades que dependem de contextos e que por essa razão são consideradas particulares ou vernáculas. A globalização é a escala que nos últimos vinte anos adquiriu uma importância sem precedentes nos mais diversos campos sociais. Trata-se da escala que privilegia as entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo o globo e que, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais. No âmbito desta lógica, a não-existência é produzida sob a forma do particular e do local. As entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacidades de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global.

Finalmente, a quinta lógica de não-existência é a *lógica produtivista* e assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Nos termos desta lógica, o crescimento económico é um objetivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que mais bem serve esse objetivo. Esse critério aplica-se tanto à natureza como ao trabalho humano. A natureza produtiva é a natureza maximamente fértil num dado ciclo de produção, enquanto o trabalho produtivo é o trabalho que maximiza a geração de lucros igualmente num dado ciclo de produção. Segundo esta lógica, a não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada a natureza, é esterilidade e, aplicado ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional” (SANTOS, 2002, p. 246-249).



em “O que é o Contemporâneo?”, embora dirigida para nós, distancia-se infinitamente (2009, p.65).

Assim, perceber a ausência que nos cerca é tornar-se contemporâneo dessa ausência própria de cada tempo, uma ausência relativa como a própria época em que se insere e que se apresenta sob a forma de determinadas visibilidades e enunciados. É preciso, portanto, saber perceber e preencher essas ausências, esse ausente presente, com as alegorias (visibilidades e enunciados) próprias a cada tempo.

A ausência, por tudo o que pensamos até aqui, parece realmente oferecer evidências de exercer uma presença vigorosa em diversos aspectos da vida humana, passando pela construção do psíquico, pela origem da crença no pós-morte, pelas ficções, ciências, artes e aulas. A ausência está presente neste texto e, por isso mesmo, ausente, pois a evocação e representação da ausência a faz alegoria do ausente, tornando-a, paradoxalmente, um ausente presente.

## Capítulo 4 – O Professor

### 4.1 As Mudanças nos Estratos do Saber.

No primeiro capítulo deste estudo observaremos, brevemente, algumas características; modos de ver e dizer; e modificações estabelecidas ao longo do tempo no entendimento do que é aula. Tais elementos nos levam a notar mudanças ocorridas nos Estratos de Saber de diferentes períodos históricos que permitem identificar três grandes Estratos de Saber relacionados à noção de aula.

O primeiro Estrato identifica a noção de aula com um movimento itinerante tanto do mestre quanto do aprendiz, ou discípulo. Ambos estão em constante deslocamento, sendo a aula ou ensinamento praticado durante um período de caminhada ou em breves paradas, geralmente em meio ao espaço natural local. Esse movimento, provavelmente, assim se dá tanto pela falta de locais específicos, fisicamente estabelecidos para esse fim (seja para a educação em geral ou para os ensinamentos específicos do mestre em questão), como também em função do objetivo de exemplificar na vida corriqueira os ensinamentos pretendidos.

Como se sabe, o objetivo das lições, em especial dos filósofos da antiguidade grega e das escolas de pensamento que dali derivaram, era proporcionar uma vida melhor por meio da prática de determinadas lições. Para tal, a filosofia praticada pelo mestre deveria ser aplicável à vida e mostrar-se eficiente nela.

Como registro dos principais representantes desse Estrato temos os textos platônicos, que têm caráter filosófico e literário, sobre a vida e os ensinamentos de Sócrates; os textos de tradição bíblica, tanto do velho quanto do novo testamento, que trazem em seu bojo fundamentos e ensinamentos muitas vezes narrados de forma literária, como vemos ocorrer largamente nas chamadas parábolas; e diversos textos que versam sobre os ensinamentos de grandes mestres do pensamento, como os do Budismo, também muitas vezes trazidos por meio de narrativas com características poético literárias.

O segundo Estrato de Saber sobre o entendimento da noção de aula começa a consolidar-se a partir do fim da Idade Média, momento em que se inicia, reconhecidamente e de forma verificável documentalmente, o estabelecimento de espaços específicos para se ministrar aulas, como citamos no primeiro capítulo. Em parte desse período segue-se a lógica dos castigos

físicos e do medo como mantenedor da ordem disciplinar, uma variação do “vigiar e punir” apontado por Foucault, como vemos exemplos em textos literários muito após o fim da Idade Média, aproximadamente até os anos 1960, que retratam a rotina de castigos associada às salas de aula, como o conto “Conto de Escola”, de Machado de Assis. A título de exemplo ilustrativos, citamos dois pequenos trechos dessa obra:

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção (ASSIS, 2005, p.33).

(...)

– Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

– Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? Disse-me o Policarpo.

– Eu...

– Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! Clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito.

Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua.

E então disse-nos uma porção de cousas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados.

–Perdão, *seu* mestre... solucei eu.

– Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

–Mas, *seu* mestre...

– Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada dois, quatro, oito, doze bolos (ASSIS, 2005, p.35-36).

Outros textos literários poderiam ser apresentados para ilustrar esse período e essa forma de ver, dizer e praticar a aula, mas não nos propomos aqui a uma catalogação de todos os textos que tratam da aula em cada um dos estratos, portanto, sigamos.

O terceiro grande Estrato de Saber inicia-se com Nietzsche, expresso na aproximação progressiva dos conceitos de Vida, Aula e Arte, tendo continuidade com outros pensadores como Roland Barthes, Foucault e Deleuze, estendendo-se até os dias atuais, nos quais encontramos-nos ainda no início do desenvolvimento desse Estrato.

A aproximação desses três conceitos, Vida, Aula e Arte, torna-se possível, primeiramente, por meio da definição de Nietzsche do conceito de Vontade de Potência. A partir daí, é sobre a base da máxima de Píndaro, “Como alguém se torna o que é”, como já apontamos, que se estabelece a relação da arte como modeladora da vida. A vida, para Nietzsche pode ser moldada, esculpida, segundo nossas finalidades, como uma obra de arte. A aula, desse modo, como um momento, um acontecimento, um instante da vida, seja considerando-a em um recorte de um instante ou, como no caso grego, como a finalidade da vida, pode ser moldada também esteticamente, embutindo-lhe o sentido e o valor que o ser vivente, professor ou aluno, deseja professar.

Pode-se, porém, dizer, desde já, sobre o entendimento do que foi compreendido por aula até meados do século XIX, e não erraremos em dizer, que a maior parte das pessoas, professores e alunos, assim como os textos literários produzidos até então, não percebiam a aula como uma obra de arte. Havia uma cisão entre essas noções. Uma obra de arte poderia ser levada para uma aula, observada, analisada, debatida, mas não se encontra referências usais na literatura até esse período que considerem a própria aula como uma obra de arte.

Quando isso começa a mudar? Em Nietzsche encontramos um importante momento, talvez o início mais claramente delineado e rastreável, embora outros, antes, possam também terem dado suas contribuições; na sequência, a partir de Nietzsche, mais explicitamente, outros pensadores como Roland Barthes, 1915-1980, Foucault, 1926-1984; Deleuze, 1925-1995, dentre outros, fazem com que a noção de aula alcance esse novo Estrato de Saber, aproximando-a das noções de vida e arte.

Vale ressaltar ainda que a mudança de um Estrato a outro ocorre frequentemente de forma lenta e progressiva, sendo possível que as características, formas de ver e dizer do Estrato anterior ainda permaneçam por um longo período convivendo paralelamente às novas formas, chegando mesmo, por vezes, a medir forças e disputar com as novas formas de ver e dizer, até que o Estrato mais antigo se torne ultrapassado e deixe de ser aceito. Como exemplo, podemos citar a inadmissibilidade, na contemporaneidade, do uso da violência como método didático,

seja a violência física ou verbal, como ocorria largamente no passado com o uso da palmatória e outros métodos de castigo.

Embora seja possível, ao pensarmos em cada um desses três Estratos citados, indicarmos diferenças no conteúdo e na didática, o que nos parece fundamental para a diferenciação de um Estrato do outro, no que tange a percepção do que é aula, é a postura filosófica que professores, alunos, instituições de ensino e sociedade têm diante da aula. Com o uso dessa palavra, “filosófica”, fazemos referência não a uma filosofia no sentido formal, mas a uma postura diante da vida, da aula e do outro, da alteridade. Trata-se de uma outra forma de ver e dizer que se torna natural ao indivíduo, frequentemente expressa também em seu vocabulário, no uso que faz de construções metafóricas que expressam, como já vimos, formas conceituais de perceber o mundo circundante.

A passagem de um Estrato de Saber a outro também traz à tona, de forma mais vigorosa, choques de pensamentos e resistências às novas formas, tornando-se necessário enfrentar essas formas de resistência em cada novo Estrato para que se possa torná-lo dominante e, portanto, para que se faça a passagem a uma nova forma de ver e pensar.

## **4.2 Resistência – Segundo interlúdio**

Observando as formas de resistência existentes, antes e agora, citemos algumas armadilhas e estratégias de dominação aplicadas tanto sobre a escola como sobre alunos e professores.

Masschelein e Simons denunciam as atuais formas de dominação impostas sobre as escolas, originadas a partir da estrutura que a escola tomou, no Ocidente, a partir dos séculos XVIII e XIX. Para eles, “isso acontece”, a dominação sob a forma de imposição, “ao se apresentar algo e, simultaneamente, deixar claro que ‘é assim que deve ser feito, e esses são os materiais de aprendizagem que devemos usar’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 106).

Segundo Masschelein e Simons, o que se deve perceber é que a escola, como instituição, serve a ideologias predeterminadas, sejam elas relacionadas a uma concepção social ou religiosa, de forma que “a tentativa de domar sempre toma a forma de conectar a ‘matéria’ com o conhecimento, significados e valores em uma ordem social existente ou nova” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 106). Assim, a característica fundadora da escola como

tempo livre, um lugar e um tempo no qual o mundo pode ser apresentado e explorado de forma isenta, é corrompido, fazendo com que o mundo seja apresentado e explorado sob determinados paradigmas doutrinadores. Esta talvez seja a mais perversa forma de dominar a escola, de dominar alunos e professores para formar novas peças do sistema social.

Um outro lado, igualmente perverso, é a falta completa de ideais. Se, por um lado, a imposição de ideais pode funcionar de forma doutrinária, fechando os horizontes de percepção sob um ângulo específico, por outro, a ausência de qualquer ideia, em um estilo educacional centrado naquilo que o aluno já sabe e não mais no que o professor pode trazer, pode também ter seus problemas:

Atualmente, as instituições e os ideais, obviamente, perderam muito de seu significado, e a transferência de conhecimento e a educação centrada no professor estão fora de moda. Exatamente por causa disso, as escolas modernas estão sendo convertidas em ambientes de aprendizagem centrada no aluno. A crença na tradição e na transferência tem sido substituída por uma crença no poder criativo do indivíduo e na singularidade do aprendiz. Porém, mesmo o ambiente de aprendizagem de hoje parece ser um obstáculo para a renovação e bloqueia toda oportunidade de começar. Faz isso, efetivamente, por não apresentar nada e dizer ‘sente-se à mesa, experimente as coisas, e eu, como seu facilitador de aprendizagem, irei ajuda-lo’. A geração jovem é jogada de volta ao seu próprio mundo da vida e já não há nada nem ninguém que possa tirá-la de lá. A pessoa do aluno – suas necessidades, experiências, talento, motivação e aspirações – se torna o ponto de partida e o ponto final. Domar a escola, aqui, significa garantir que os alunos são mantidos pequenos – fazendo-os acreditar que são o centro das atenções, que suas experiências pessoais são o solo fértil para um novo mundo, e que as únicas coisas que têm valor são as que eles valorizam. O resultado é que os alunos são domados: eles se tornam escravos de suas próprias necessidades, um turista no seu próprio mundo da vida. A importância colocada sobre aprender a aprender é, talvez, a mais reveladora expressão dessa tentativa de domar. O aluno é atirado de volta ao seu próprio aprendizado e a ligação com “alguma coisa” – com o mundo – é rompida. A velha geração recua juntamente com seus ideais, porém, ao fazer isso, nega à geração jovem a oportunidade de ser uma nova geração. Afinal de contas, é apenas em confronto com algo que foi proposto e não tratado pela geração mais velha que os jovens são colocados em uma situação em que eles próprios podem fazer um começo, atribuir um novo significado para as coisas que atraem sua atenção e sair por si sós de seu mundo da vida imediato (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 107-108).

Portanto, uma escola sem ideais que balizem suas práticas parece não ser a solução, muito pelo contrário. A grande questão é ter a consciência de quais ideais estão sendo adotados, tomando o cuidado para se criar uma escola que seja propiciadora de encontro de forças, de construção de conhecimentos, e não de dispersão, de impotência, de uma idiossincrasia baseada em uma crença no nada, um niilismo autodestrutivo. É preciso que a escola seja criação, obra de arte, vida.

Os autores destacam ainda outras seis formas de domar a escola: A Politização, a Pedagogização, a Naturalização, a Tecnologização, a Psicologização e a Popularização.

A Politização se divide em duas partes: a primeira é a tentativa de atribuir à escola a responsabilidade de resolver problemas sociais tais como a violência ou o preconceito, que “são traduzidos como problemas de aprendizagem” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 168). Como resultado temos a escola lidando com problemas que não será capaz de solucionar, usurpando o tempo que deveria ser livre para a exploração de elementos variados do mundo. Não que tais problemas não devam ser a preocupação da escola, mas não devem ser, na visão dos autores, de sua responsabilidade, uma vez que tal atitude entregaria à nova geração problemas que a antiga geração e os políticos não quiseram ou não puderam resolver, “o que é neutralizado por isso é o tempo livre e a possibilidade de os jovens que experimentem a si próprios como uma nova geração” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 111).

A segunda parte seria a busca por dar à escola a responsabilidade de preparar o aluno de modo que adquira habilidades que o torne empregável, ou seja, desenvolver a empregabilidade. Do mesmo modo, os autores veem essa como uma tarefa impossível e desviante dos objetivos da escola, trazendo a ameaça de uma constante burocratização sem garantias de uma formação adequada para suprir as demandas mercantilistas em constante mutação, dessa forma, também uma forma de usurpação do tempo livre característico da escola.

A Pedagogização está configurada como uma substituição que se espera que a escola e o professor assumam em relação à família, tornando-se uma família ou segunda casa e os professores pais temporários ou substitutos. O que não implica que a escola não tenha função ou responsabilidade pedagógica, mas esta atrela-se à apresentação do mundo, “o professor está realizando um ato pedagógico na medida em que compartilha o mundo com os alunos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.114). Desse modo, é a essa confusão do cuidado próprio à família sendo transferido para a escola que os autores criticam como uma das formas de desviar a função da escola e, portanto, domá-la.

A Naturalização, estratégia embasada na busca por neutralizar o caráter democrático da escola, que se funda no fato da escola ser a mesma, ter o mesmo tempo livre para todos, independentemente da origem ou história anterior do estudante. A naturalização busca “domar essa igualdade escolar por circunscrever os alunos de acordo com as chamadas diferenças naturais ‘é claro que queremos a igualdade, mas ela deve levar em conta as diferenças naturais entre os alunos’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 116). Segundo os autores, em épocas anteriores era a riqueza, associada à posição social, o eixo para essa diferenciação. Este elemento foi inicialmente rompido com a própria criação da escola. Por outro lado, a forma

atual de diferenciação associa-se a uma suposta “diferença de inteligência ou diferença de capacidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 116), também abordada como uma diferença de talentos, que se tornou um meio de separação entre os indivíduos, sendo mesmo considerado por alguns como o melhor meio para reduzir tal desigualdade. Assim, uma vez que os alunos são separados pelos mais aptos, ou mais talentosos para determinada função, por exemplo separando aqueles mais aptos a ingressar no ensino superior daqueles menos aptos, esse processo de seleção sela o destino de cada grupo.

Para Masschelein e Simons, é preciso estar atento a tais estratégias de dominação da escola, zelando pela criação de uma escola onde todos têm igualmente acesso à matéria colocada, sem diferenciação, de modo que tenham a mesma possibilidade de desenvolver interesse. “Concretamente, isso significa que a escola da igualdade – onde os alunos são iguais em relação à matéria independentemente de qualquer tipo de predestinação – existe exatamente para gerar interesse e para tornar possível o “eu posso” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 119).

A Tecnologização é a forma de domar baseada na técnica, “a busca por critérios e garantias técnicas onde o objetivo se torna a otimização do desempenho técnico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 122). Essa estratégia, ao fazer uso de determinadas técnicas visando atingir objetivos determinados, tem como resultado uma imobilidade criativa, ou seja, “não mais permite à escola e ao professor tentar coisas novas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 123).

Este é um ponto extremamente importante, em especial para o pensamento que trazemos neste estudo sobre a busca por se construir uma aula como obra de arte, na qual a experimentação e a criação sejam traços fundamentais, o que vai de encontro ao pensamento dos autores em foco, uma vez que afirmam, como crítica à Tecnologização, que:

Os métodos de trabalho devem ser experimentados e testados, e isso sempre implica que o próprio professor, a classe inteira e as metas estabelecidas devem ser parte do experimento”. Isso é o que entendemos como uma abordagem experimental da educação. Não no sentido de testar empiricamente as relações recursos-objetivo – o que implica que você já sabe o que é que procura e, assim, está simplesmente determinado a aumentar a eficiência e eficácia – mas sim no sentido de se atrever a trazer você mesmo para o ponto em que você não sabe o que faz nem como, e, portanto, não sabe exatamente o que é que está procurando (RHEINBERGER, 2007). Isso é o que significa experimentar algo no sentido estrito da palavra. O que uma nova técnica ou uma nova aplicação de um método de trabalho existente faz para você como um professor, para os alunos, mas também para os *objetivos e a matéria* é coloca-los todos no jogo. A escola ou professor eficiente e eficaz renunciam aos “fatos”: “esses são os fatos e essa é a forma como lidamos com eles!” A



escola e o professor que tentamos esboçar aqui veem qualquer referência aos “fatos” como um sinal para tentar outra coisa: “Podemos lidar com isso de uma maneira diferente?” Podemos formular isso da seguinte forma: a formação também se aplica ao professor e à escola. Eles também devem “moldar-se” e, conseqüentemente, tentar coisas novas para encontrar sua forma (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 123-124).

Dentro desta mesma estratégia de dominação está também uma variante chamada “performatividade”, que, em resumo, uma vez estabelecidos métodos fixos, é ter a capacidade de alcançar tais métodos melhor e mais rapidamente. É uma variante da lógica competitiva mercantilista adaptada para o contexto educacional.

A Psicologização. Nesta estratégia de dominação o professor é direcionado a ser uma espécie de terapeuta, um psicólogo amador, que deve preocupar-se antes de tudo com o bem-estar e psicológico dos estudantes, em outras palavras, cuidar para que o ensino e o ambiente escolar não se tornem traumáticos aos estudantes. O professor é condicionado a estimular o aluno: “na prática, a psicologização acontece quando os atos de despertar o interesse e focar a atenção em alguma coisa – atos inerentes à responsabilidade pedagógica – são reformulados em ‘motivar os alunos a aprender’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 127). Sobre este ponto, os autores lembram que o estudo e a prática exigem esforço e atenção que, em momentos intensos, precisam sacrificar em algum nível o bem-estar, ter mais esforço e atenção, pagar esse preço em nome de algo que se julga mais importante: “Nesses momentos intensos, o bem-estar não é a principal preocupação para os alunos – a menos que o professor, como um terapeuta amador, lembre-os de que ele é” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 127). O resultado dessa postura amadora nega aos jovens a possibilidade de serem estudantes capazes de superar e se permitir e “serem dominados por algo além de seu universo psicológico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 127).

A popularização, como última estratégia de dominação da escola levantada pelos autores, está ligada à psicologização, sendo representada pela tentativa do professor e da escola de utilizarem métodos que possibilitem “um alto número de ‘espectadores’ e ‘ouvintes’ na frente da classe” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 128). É a preocupação de utilizar técnicas de entretenimento para que a aula não se torne tediosa e o professor chato. “O foco exclusivo no relaxamento e no prazer (de ver / ouvir) significa uma domaçaõ da tensão exigida pelo estudo e a prática” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 128). Aqui o professor atua como uma espécie de “showman”, como uma espécie de animador de festas ou apresentar de programas de auditório. Neste ponto, entretanto, vale a ressalva de que não se trata de uma repúdia ao uso do lúdico em sala de aula, mas sim à aula como um show de entretenimento, ao

distanciamento de um ponto central na educação que é “a atenção para a matéria, mediada através da sala de aula, arranca os alunos de seu mundo e os coloca ‘dentro do jogo’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 128). A grande crítica a esse procedimento está na relação de passividade, de espectador, que aluno adquire, no fato de que “a popularização mantém os alunos infantis enquanto a escola é um lugar para amadurecimento, avanço, encontrar um caminho no mundo e elevar-se acima de si mesmo – e, portanto, também de ultrapassar seu mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 129). Não é uma questão de não utilizar o lúdico, mas, antes, da utilização de uma dosimetria que permita ao aluno aprender e se beneficiar dos momentos de esforço e, por que não?, do tédio que, às vezes, partilham os momentos de aprendizagem, incomodar-se, mas também permitir o impulsionar de novos pensamentos, uma vez que o incômodo e o tédio também levam ao movimento e à busca por encontrar novas forças, novas descobertas.

#### **4.3 Domando o professor - Resistência – continuação do segundo interlúdio**

Ainda nos restam algumas considerações importantes a serem feitas sobre a figura do professor. Para que não percamos o fio condutor do raciocínio que viemos acompanhando neste interlúdio, continuemos a seguir as considerações de Jan Masschelein e Maarten Simons quando nos falam das formas de dominação enfrentadas pelo professor.

Os autores, primeiramente, nos lembram da posição ocupada pelo professor na escola e na sociedade, ou seja, a posição que decide estabelecer para si um lugar fora do sistema mercadológico, ao menos durante o tempo o qual permanecer a lecionar. Para os autores, ao se tornar professor, um indivíduo “não é mais um ‘escravo’ da economia, nem da ordem social, nem da esfera doméstica e de seu chamado ‘realismo’. É uma espécie de escravo liberto” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 132). Por outro lado, o professor também é visto, do ponto de vista da sociedade, como alguém que não foi capaz de viver no mundo real, de ter uma “profissão de verdade”, um fraco, visto por alguns com piedade, sem *status* social, embora alguns o vejam também com admiração ou inveja. Um alguém que está fora da ordem social estabelecida, que habita o espaço da subversão social, “consequentemente, o professor sempre desestabiliza a ordem estabelecida – ou melhor: sempre a suspende ou a torna inoperante de alguma forma” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 132).

Naturalmente, as forças políticas e sociais que buscam controlar a escola também buscam controlar, dominar, esse potencial subversivo dos professores transformando-os em funcionários controlados.

A profissionalização é a primeira, das duas estratégias de dominação utilizadas para domar o professor. Surge a necessidade de uma validação científica:

Escondido por trás do rótulo ‘científico’ está o critério presumido de que ‘ela funciona’ (ou não), e muitas vezes envolve a aplicação de conhecimento que tem muitas vezes sido ‘provado’ para atingir determinadas metas (melhores) ou que levam a uma (melhor) realização de determinados resultados de aprendizagem. A realização do objetivo, os ganhos de aprendizagem e as margens de crescimento tornam-se, assim, os termos básicos profissionais do professor nos moldes de um ideal (tecno-) científico: a profissionalização como um caminho para o progresso através da aplicação de ciência e tecnologia (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 138).

O amadorismo deve, portanto, ser eliminado. Não é mais admissível pensar em um professor que trabalhe apenas por amor ao aluno ou à matéria, é preciso que seja, antes de tudo, um profissional tecnicamente preparado, com metodologia apropriada, para que possa atingir as metas de aprendizagem estabelecidas pelo governo ou pela instituição privada, que devem ser verificáveis numericamente e em gráficos.

A segunda variante da estratégia da profissionalização está ligada à criação de uma lista de habilidades, “uma ilustração disso são os perfis profissionais compilados pelos governos e as listas anexas de competências básicas esperadas do professor (iniciante)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 139). Dessa forma, o professor profissional é indicado como aquele certificado em determinadas competências consideradas necessárias ao seu ambiente de trabalho e capaz de aplicá-las. O perfil profissional, o Lattes, tem a função de avaliar o grau de preparo do profissional e as lacunas que precisam ser preenchidas caso deseje atuar profissionalmente, ainda que temporariamente, em determinada escola ou universidade, por exemplo. “Esses perfis e competências colocam um chicote na mão do governo, que é usado para domar não só a escola, mas também os professores experientes e novatos. Domar em nome das exigências atuais do mercado, do consumo ideal e da empregabilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 140). Dessa forma, não apenas metodologias e conteúdos são padronizados, como também uma linguagem padrão de cada área, um dialeto.

Uma terceira variação da estratégia de dominação por meio da profissionalização está relacionada à ideia de “profissionalização através da pressão da responsabilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 141), que por sua vez abre espaço para a criação de

padrões ou indicadores de qualidade que serão supervisionados, muitas vezes por um órgão externo, burocratizando as atividades em notas e prestações de contas em nome de um acompanhamento minucioso e passível de ser qualificado. “Dessa forma, o professor, como prestador de serviços, realmente doma a si mesmo: submete-se a um tribunal da qualidade e obedece às leis da qualidade de serviço” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 143). E é assim que a dominação é sistematizada e a burocracia assume engrenagens de controle que tornam toda atividade da escola e do professor controladas por um mecanismo com características totalitárias, indicam Masschelein e Simons.

E neste ponto, arraigado à realidade atual, encontramos um dos mais perversos, e de difícil transposição, tipos de dominação enfrentados pelo professor, pela escola, pela aula que se propõe a ser uma obra de arte:

Um professor capaz, orientado pela qualidade, certamente não conhece “tempo livre” na realização de seu trabalho e os apelos ao seu tempo são constantes. Seu tempo deve ser produtivo e funcional e ser destinado a um uso o mais eficiente possível no serviço de metas e objetivos predeterminados. Mesmo o tempo gasto em atividades sociais ou a atenção dada aos problemas emocionais dos alunos são tornados funcionais. Tudo isso deve ser justificado em termos de prestação de serviços produtivos. O tempo improdutivo, nessa formulação, só pode existir como tempo de lazer fora do trabalho ou como tempo de intervalo durante o trabalho. Mas, novamente, tanto o tempo de lazer quanto o tempo de intervalo são, realmente, apenas formas de tempo produtivo: tempo utilizado para gerar energia e “recarregar”. Nesse regime de garantia de qualidade, o professor pode também ser mais inclinado – como uma reação ou rota de fuga – a enfatizar a distinção entre o trabalho e a casa. A privacidade torna-se zelosamente guardada e as horas são, cuidadosamente, contadas – não tanto para escapar do ensino, mas para fugir da pressão permanente da responsabilidade que vem com ele. Isso tem uma consequência irônica e extrema: o único tempo que sobra para o professor se ocupar com o amor pelo ensino é o tempo livre exigido fora do horário de trabalho. Para o professor autolibertador, a leitura designada se torna leitura de férias e, durante o planejamento de aulas, torna-se um passatempo de fim de semana. O tempo para o *amateurismo* é exilado para os entardeceres, as noites, os fins de semana e os feriados. A escola se torna um negócio e o ensino se torna um trabalho, ao invés de uma forma de vida em que não há distinção clara entre o trabalho e a vida privada e em que se pode e se deve perder a noção do tempo em busca de um amor que muitas vezes se estende além das horas trabalhadas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 144-145).

É, sem dúvida, sufocante perceber o cenário devastador de dominação que a educação e o professor foram colocados. Mas ainda não terminou. Masschelein e Simons identificam ainda, como se não bastasse, uma última estratégia de dominação do professor, a chamada “Flexibilização”. Juntamente com a qualidade e o profissionalismo surge adicionalmente a exigência da flexibilidade, e “é isso que a técnica de *flexibilização* objetiva alcançar: o professor

que nunca está empregado, mas pode ser *posicionado* em qualquer lugar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 146). É o professor capaz de se adaptar às exigências das demandas mercadológicas, sempre pronto e disponível para um novo contrato. Sua lealdade com a escola, com os alunos, com a aula e a matéria, é temporária, é competência que pode ser ativada, desativa e reativada. É um professor (profissional) móvel, transferível e, portanto, substituível e descartável. Sem perder de vista que essa flexibilidade deve se ater aos limites do que for estabelecido como padrão, ou seja, idealisticamente, como o professor padrão, com registro, em seu currículo, de vasto leque de competências reconhecidas institucionalmente, disponível para atuar em qualquer nível de ensino. Quanto mais ampla for sua disponibilidade curricular para atender as demandas do mercado, melhor.

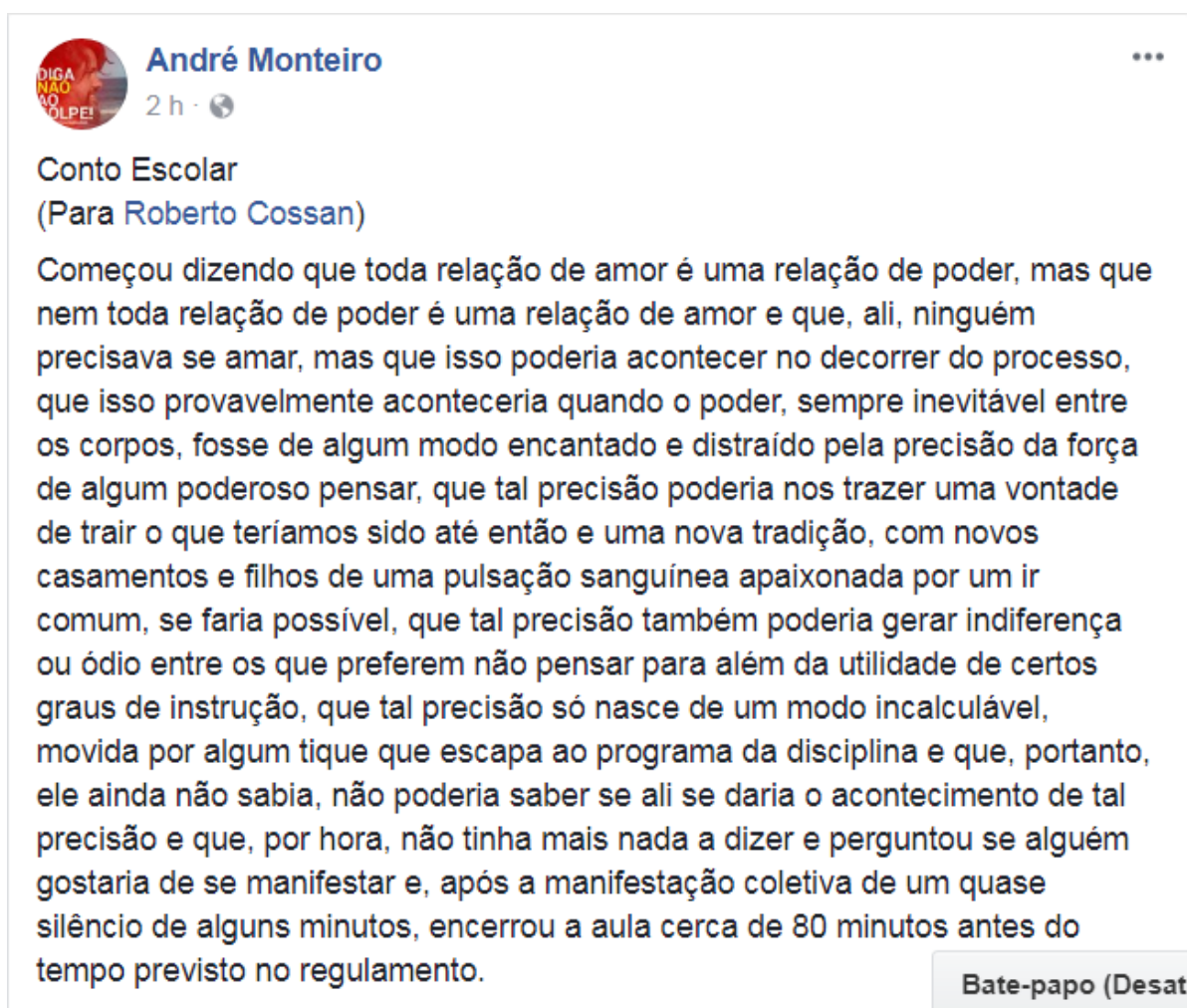
Para os autores, todavia, não se trata de colocar o professor acima de qualquer avaliação, controle ou prestação de contas, e sim de encontrar formas mais adequadas de fazê-lo sem usurpar a alma do professor:

A esse respeito, talvez o desafio, agora mais que nunca, seja procurar novos processos e formas de avaliação que dão lugar ao amor e ao cuidado do professor consigo mesmo. A liderança da escola *amateur*, em vez da liderança da escola profissional, é, quase certamente, um pré-requisito para isso. Tal liderança, provavelmente, abandonaria um corpo padronizado de professores competentes em favor de um corpo diversificado de professores amorosos que personificam alguma coisa, que se distinguem por causa disso, e que são um pouco menos moldáveis por causa disso. Um grupo de professores amorosos diferentes aumenta a chance de que um aluno vai encontrar pelo menos um professor que estimule o seu interesse (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 151).

É neste cenário perturbador, no qual a vida, a arte, a arte da vida e a vida da arte são afastadas da aula e da escola, que encontramos, como possibilidade de obter um lufar de ar fresco, um alívio, o conceito de *Acontecimento: a aula como obra de arte*. Não se trata pura e simplesmente de uma nova proposta didática (embora também possa ser assim considerado). Não se trata, especialmente, de uma burocracia ou uma nova forma de dominação e controle de qualidade com competências e habilidades inscritas em regimentos, leis e diretrizes. A aula como obra de arte surge como possibilidade de, a partir do professor, unir vida, aula e arte como sinônimos. Como forma de tornar a vida uma obra de arte, possibilitando ao professor ser artista em sua vida e, como consequência, permitir que a vida e a arte infiltrem-se (ou inundem) a aula. É impedir que a aula deixe de ser parte da vida; impedir que os burocratas esterilizem a aula como tentou fazer Anfion, na fábula já mencionada. Ou antes, ser e dar passagem ao acaso, ao

caos, às forças em dispersão, permitir que o encontro das forças force novas passagens, abra novas portas e janelas por onde ar novo e luz possam passar.

Para não enlouquecermos, ou antes, para, como forma de resistência, equalizar a loucura que invade nossos dias, vale nos determos por um momento em um conto de André Monteiro, que nos fará refletir um pouco mais sobre a trama das forças que atravessam a aula, toda aula, mas se torna particularmente potente naquela aula que acontece, naquela que se torna uma obra de arte:



**André Monteiro** 2 h · 🌐

**Conto Escolar**  
(Para Roberto Cossan)

Começou dizendo que toda relação de amor é uma relação de poder, mas que nem toda relação de poder é uma relação de amor e que, ali, ninguém precisava se amar, mas que isso poderia acontecer no decorrer do processo, que isso provavelmente aconteceria quando o poder, sempre inevitável entre os corpos, fosse de algum modo encantado e distraído pela precisão da força de algum poderoso pensar, que tal precisão poderia nos trazer uma vontade de trair o que teríamos sido até então e uma nova tradição, com novos casamentos e filhos de uma pulsação sanguínea apaixonada por um ir comum, se faria possível, que tal precisão também poderia gerar indiferença ou ódio entre os que preferem não pensar para além da utilidade de certos graus de instrução, que tal precisão só nasce de um modo incalculável, movida por algum tique que escapa ao programa da disciplina e que, portanto, ele ainda não sabia, não poderia saber se ali se daria o acontecimento de tal precisão e que, por hora, não tinha mais nada a dizer e perguntou se alguém gostaria de se manifestar e, após a manifestação coletiva de um quase silêncio de alguns minutos, encerrou a aula cerca de 80 minutos antes do tempo previsto no regulamento.

Bate-papo (Desati)

<sup>21</sup>Disponível:

>[https://www.facebook.com/profile.php?id=100004278690981&hc\\_ref=ART3EgBFVvWWLKEB\\_Ckwb1BabNsu87X1RwvGZ5FvnfPOyEUuq9iGmzTou\\_oAJjHuXM&fref=nf](https://www.facebook.com/profile.php?id=100004278690981&hc_ref=ART3EgBFVvWWLKEB_Ckwb1BabNsu87X1RwvGZ5FvnfPOyEUuq9iGmzTou_oAJjHuXM&fref=nf)<. Acesso em: 03/01/2018 19h:46min.

Sim, toda relação é uma relação de poder, já nos dizia Deleuze ao refletir sobre o trabalho de Foucault em seu livro *Foucault*. E, como já sinalizamos, toda aula potente exige que se considere, navegue, ou antes, surfe nas ondas das forças que nos atravessam. É encontro. É afeto. É criar essa “precisão da força de algum poderoso pensar”, como nos disse André Monteiro, que fará o poder “encantado e distraído”, para permitir que o encontro maior das forças, o amor, afete, nos afete, afete a própria relação das forças, gerando aquele “trapacear a língua”<sup>22</sup> do qual nos fala Roland Barthes, gerando novas conexões, novos e variados rizomas de forças, de pensamentos potentes:

A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macrorrelações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno “faz-tudo” do dia a dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistência. Educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*”<sup>23</sup> (GALLO, 2017, p.68).

É preciso fazer da aula uma experiência de produção de literatura menor, ou antes, de uma educação menor, militante, guerreira, infiltrando e demolindo os pensamentos emparedados e emparedadores, para que não sejamos, nós e os alunos, mais um, e apenas mais um tijolo nessa parede institucional, como já denunciava o filme *the Wall*, de Alan Parker<sup>24</sup>. É preciso fazer uma aula menor!

Estaria o professor do conto de André Monteiro burlando o sistema ao terminar a aula com 80 minutos de antecedência? Certamente que sim. Mas o “como” do burlar o sistema, o renovar, o construir linhas de fuga, não seria também uma aula? A aula, nesse caso, foi, na verdade, dada para além do tempo regulamentar de 80 minutos. Sua obra de arte foi lançada, as forças foram provocadas. Talvez a aula continuasse por meses e meses a produzir rizomas,

---

<sup>22</sup> (BARTHES, 2013, p.17).

<sup>23</sup> DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs* 1. São Paulo: Ed.34, 1995, p.37.

<sup>24</sup> (GALLO, 2017,p.65)

talvez fosse retomada no dia seguinte ou, talvez, nunca voltasse a acontecer. Não importa. O momento, o acontecimento, a aula como obra de arte ficou, fincou suas marcas produzindo e provocando pensamentos com o potencial de se multiplicarem e se desdobrarem ao sem fim. Quem são os alunos de tal professor? Nós. Quando ocorreu essa aula? Agora.

“Há, talvez, dois meios de evitar a dominação (não será esse, hoje, o desafio de todo ensino, de toda “função” intelectual?): ou produzir um discurso lacunoso, elíptico, derivante e derrapante; ou, inversamente, carregar o saber com um excesso de clareza” (BARTHES, 2012, p.226). Uma fórmula passível de aplicação por meio da literatura e fora dela. Esses seriam dois caminhos, duas formas de, digamos, “comer pelas beiradas”, minando o poder, produzindo rizoma, furando as paredes para que o ar possa entrar. Mas, certamente, não são os únicos meios. O próprio Roland Barthes, em sua “aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França”, oferece-nos outros exemplos. Aliás, vale destacar, essa aula inaugural é, em si mesma, mais um exemplo da criação de uma aula como obra de arte:

O que eu gostaria de renovar, cada um dos anos em que me será dado aqui ensinar, é a maneira de apresentar a aula ou o seminário, em suma, de “manter” um discurso sem o impor: esta será a aposta metódica, a *questio*, o ponto a ser debatido. Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto. Já que este ensino tem por objeto, como tentei sugerir, o discurso preso à fatalidade de seu poder, o método não pode realmente ter por objeto senão os meios próprios para baldar; desprender, ou pelo menos aligeirar esse poder. E eu me persuado cada vez mais, quer ao escrever, quer ao ensinar, que a operação fundamental desse método de desprendimento é, ao escrever, a fragmentação, e ao expor, a digressão ou, para dizê-lo por uma palavra preciosamente ambígua: a excursão (BARTHES, 2013, p.45).

#### 4.4. O Ator-Personagem-Professor – A Arte da Performance

Entre o ator, o personagem, o professor e o/a performance existem profundas relações estéticas, afetivas, políticas e ideológicas. Todos esses quatro elementos dependem de uma dada expressão corporal, uma ação corporal por meio da qual visam comunicar, em público, uma ação/pensamento.

A palavra professor (*professor -oris*) surge do latim no século XV, derivado da palavra latina “*professar vb.* ‘reconhecer publicamente’ ‘adotar’ XVI. Do lat. med. \**professare*, interativo de *profiteri* / *professo* / *professa* f. XIII / Do lat. *professus -a -um*” (CUNHA, 1997,



p.637). Cujo significado, segundo CINTRA, 1944, p.912, é aquele “que se dedica a, que é versado em” (CUNHA, 1997, p.637).

Portanto, a partir de suas raízes etimológicas, pode-se concluir que o significado da palavra professor está intimamente ligado ao ato de reconhecer, dizer publicamente algo sobre o qual seja versado, dedicado, ou seja, de certo modo, um conhecedor. Trata-se, portanto, de alguém que comunica um dado saber, um pensamento.

Como se sabe, o uso do corpo para representar um pensamento, uma ideia, um personagem; para representar o outro ao outro, remonta, como a arte de modo geral, a tempos imemoriais, ahistóricos, desde os rituais ou cultos primitivos (BENJAMIM, 1987, p.171).

O corpo é a primeira ferramenta utilizada para moldar o mundo, é matéria utilizada para moldar a matéria. Sobre a palavra “matéria”, vale um destaque, em sua concepção etimológica lembrada por Agamben – a qual retomaremos à frente quando reproduziremos em imagens uma aula do professor Alberto Pucheu – pode ser entendida como: “o lugar próprio da possibilidade e da virtualidade” (...) “a possibilidade pura, o ‘sem forma’ que pode receber ou conter todas as formas e da qual a forma é, de algum modo, o traço” (...)“a página branca, a tabuleta para escrever sobre a qual tudo pode ser escrito” (AGAMBEN, 2014, p.87-112 apud HONESKO, 2015, p. 130<sup>25</sup>). É, portanto, matéria-prima a partir da qual, e o lugar onde, o pensamento expressa sua ação, coloca suas forças em relação e reação.

A performance, como gênero artístico instituído, surge, conforme aponta Jorge Glusberg, a partir da influência de experimentos dos movimentos Futurista, Dadaísta e Surrealista, dentre outros, sendo caracterizada primordialmente por meio da ação corporal e improvisação:

Em uma manhã de 1962, em Nice, cidade onde havia nascido trinta e quatro anos antes, Yves Klein realizou um de seus trabalhos mais conhecidos: *Salto no Vazio*. Ele mesmo – fotografado no instante que saltava para a rua, de um edifício – era o protagonista de sua obra, e, nesse sentido, a obra em si.

Talvez tenha sido esta experiência de Klein (...) a iniciação do que se tem denominado *arte da performance*.

(...)

---

<sup>25</sup> Revista Diálogos Mediterrânicos [www.dialogosmediterraneos.com.br](http://www.dialogosmediterraneos.com.br) Número 9 – Dezembro/2015. P.119-132 (presente ensaio está publicado em: AGAMBEN, Giorgio. *Il fuoco e il racconto*. Roma: Nottetempo, 2014. p. 87-112. A tradução é de Vinícius Nicastro Honesko. No Brasil os direitos autorais do livro são da editora Boitempo. Os direitos deste artigo em específico foram gentilmente cedidos pela editora à “Diálogos Mediterrânicos”).

O que se buscava era uma vasta abertura entre as formas de expressão artística, diminuindo de um lado a distância entre vida e arte, e, por outro lado, que os artistas se convertessem em mediadores de um processo social (ou estético-social) (GLUSBERG, 2007, p.11-12).

Experiências iniciais de improvisação e mistura de diversos gêneros textuais, como dança, música, pintura, dramaturgia e poesia motivaram outras que jogavam com os elementos estéticos em harmonia com o acaso, ou antes, tomando o acaso como elemento fundador, como acontecimento, aproximando a arte ao momento presente e ao elemento evanescente que transpassa cada instante da vida, fazendo evidente o ímpar que é cada instante, tornando cada obra de arte um acontecimento único, como o é a vida de cada ser. Um exemplo emblemático desse tipo de performance é apresentado em um concerto orquestrado por Jonh Cage, precursor de uma variante do movimento de performance denominado como *Happening*:

Com *Untiled Event (Evento sem Título)*, Cage se propôs a uma fusão original de cinco artes: o teatro, a poesia, a pintura, a dança e a música. Sua intenção era conservar a individualidade de cada linguagem e, ao mesmo tempo, formar um todo separado, funcionando como uma sexta linguagem. Nessa obra Cage aplicava sua ideia sobre o acaso e a indeterminação, que ele já vinha testando na música, nas suas tentativas, junto com o bailarino Merce Cunningham, de buscar uma renovação do balé.

Participaram do evento, além de Cage e Cunningham, o pintor Robert Rauschenberg, o pianista David Tudor e os poetas Mary Richards e Charles Olsen. Ninguém recebeu instruções sobre como ou que fazer; simplesmente, Cage distribuiu uma “partitura” indicando momentos de ação, quietude e silêncio.

O espaço, retangular, foi preparado de tal forma que as cadeiras do público ficassem dispostas em quatro triângulos; dessa maneira os artistas poderiam circular pelas duas diagonais criadas pelos triângulos e pelos quatro corredores abertos entre as paredes do espaço e as filas de poltronas.

Cage, de cima de uma cadeira, leu um texto sobre a relação entre a música e o zen-budismo e fragmentos de um ensaio de Johannes Eckhart. Em seguida, Cage executou uma composição com o uso de rádio.

Também em cima de uma escada, Richards e Olsen leram seus versos; Rauschenberg, cujos quadros estavam pendurados em diversos pontos do teto, escutava discos num velho gramofone enquanto Tudor tocava um solo num “piano preparado”. Enquanto isso, Merce Cunningham e seus colaboradores dançavam, perseguidos por um cachorro. O evento contou também com projeções de *slides* e de filmes (GLUSBERG, 2007, p.25-26).

Essa apresentação do *Evento sem Título* traz ao palco forças diversas que juntas proporcional a experiência do acontecimento. Acontecimento diverso, acontecendo para cada artista e espectador sob um prisma único, unindo e separando, trazendo a vida viva, plural e multifacetada para a arte.

No acontecimento aula, o trabalho do professor não é apenas um ato de performance, mas se utiliza também dessas técnicas, pode ser como esse “concerto intermídia entre as diversas artes” organizado por Cage, com várias manifestações artísticas simultâneas, em aparente caos. Mas é um caos aparente. Ele reproduz a essência da vida, na qual tudo acontece simultaneamente. Os seres vivos percebem o concerto da vida de forma fragmentada, seja por sua localização, seu ponto de vista, seja por sua opção consciente ou não do que lhe convém perceber. Pode, por exemplo, perceber as cores, ou os sons, os cheiros, gostos, sensações, energias que o atravessam a cada instante; pode extrair poesias sinestésicas a cada momento-acontecimento-movimento.

A vida, em sentido amplo e não individualizado, acontece a cada instante de forma integral, abarca tudo e todos. Mas a arte é uma percepção, pode-se ou não ver arte nos momentos, ou no conjunto, da vida. Nietzsche já nos alertava para o risco da visão científica dissecar a vida, matar nossa visão artística, como observa Rosa Dias: “Tudo analisar e decompor esteriliza a força criadora humana. A vida tem necessidade de um olhar que a embeleze, pois ela só é possível ‘pelas miragens artísticas’. O homem da ciência retira o véu benfazejo que cobre a vida e a embeleza” (DIAS, 1993, p.83).

Ver, sentir, interpretar, criar arte não depende das convenções, daquilo que alguém já carimbou e rotulou como arte, sacralizou em uma exposição artística em algum museu. É, antes, uma postura em relação à vida. É preciso estar imbuído, embebido de certo espírito artístico, estético, de querer adestrar os sentidos não apenas para perceber e reconhecer algo como artístico, como também para criar arte, para ser arte. É nesse sentido que o próprio corpo, na performance, no teatro e na aula, torna-se arte. Para que assim um algo possa ser tornado arte, para que o acontecimento evanescente se torne arte. Para que algo torne-se arte é suficiente que um único indivíduo sinta, pense ou diga: “isto é arte!” É uma percepção. Por isso é possível perceber a vida como obra de arte, não porque alguma entidade metafísica esteja a compor esteticamente significantes e significados, mas porque nós estamos a criar significantes e significados a partir do ponto de vista singular de nossa existência.

Em resumo, para o professor criar uma aula como obra de arte (e talvez este seja o primeiro princípio da aula como obra de arte) será preciso perceber a aula como matéria, como essa “madeira” que pode ser moldada, ou inscrita como em um palimpsesto pronto a ser reescrito, página em branco, recriada a cada instante. Mas não se trata apenas de ver o conteúdo sob essa concepção de matéria, trata-se de ver a si próprio como matéria e artista, ver o espaço-tempo como matéria, ver o caos-acaso, ver os alunos como matéria, mas também como artistas, assim como ocorre em outra obra de Cage, a *composição 4'33*”, na qual o músico “produz o

silêncio” e a própria plateia torna-se também compositora a partir dos sons que produz, e torna-se audiência na medida em que consegue se ouvir.

## 4.5 Sócrates

Ainda pensando sobre a performance na construção de uma aula como obra de arte, voltando os olhos para a noção de aula na clássica antiguidade grega, torna-se inevitável pensar também sobre a figura de Sócrates, um dos mais conhecidos filósofos. Sobre o qual, inicialmente, três questões saltam aos olhos, em especial quando observarmos as análises de George Steiner em seu livro *Lições de Mestre: as dúvidas com relação à existência física ou apenas fictícia de Sócrates; a relação erótica entre o mestre e seus discípulos e a didática desse emblemático pensador*. Nesse contexto, vale lançar mão, afim de resumir brevemente os problemas que envolvem tais questões, de três breves citações extraídas do texto de Steiner:

Acima de tudo, jamais saberemos até que ponto o “Sócrates” de Platão é apenas isso: uma *figura*, um construto poético-filosófico cuja densidade de presença, cuja apreensão como pessoa real é comparável se não superior à que experimentamos em relação a Falstaff, a Hamlet, a Ana Karenina. (...)

Leo Strauss pensa na possibilidade de “praticamente todos os detalhes dos diálogos platônicos terem sido inventados, porém tomados como um todo serem literalmente verdadeiros”. O paradoxo é elegante, mas não nos leva muito longe. A multiplicidade e, principalmente, a variedade das escolas socráticas subsequentes – os cínicos, os hedonistas, a Escola de Megara, a Academia Platônica – revelam quão problemático, até mesmo contraditórios os ensinamentos de Sócrates parecem ter sido. Por fim, resta saber até que ponto os diálogos refletem o que devem ter sido profundas modificações das convicções metafísicas (*doxa*) de Platão, de suas opiniões políticas e de sua retórica dramática (2005, p.35-37).

O Mestre, o pedagogo, dirige-se ao intelecto, à imaginação, ao sistema nervoso, ao que há de mais íntimo do seu discípulo (...) Um Mestre carismático, um professor inspirado, toma em suas mãos, de maneira radicalmente “totalitária” e psicossomática, o espírito vivo de seu aluno ou discípulo. Os perigos e os privilégios são ilimitados.

Cada “entrada” no outro pela via da persuasão ou da ameaça (o medo é um grande professor) aproxima-se do erótico, libera-o. A confiança, sua oferta e sua aceitação, tem raízes que são também sexuais. O ensino e aprendizagem são informados por uma sexualidade da alma humana de outra maneira não possível de expressão. Essa sexualidade erotiza a compreensão e *imitatio* (2005, p.41).

Para Sócrates, o verdadeiro ensino é pela via do exemplo. O ensino é, literalmente, exemplar. O significado de uma vida justa está em vive-la. De

maneira muito difícil de definir, uma interação dialética com Sócrates, experimentar Sócrates (esta expressão não é clara) propicia a experiência de uma vida examinada e justa (2005, p.43-44).

Seria Sócrates uma figura histórica ou uma personagem das narrativas platônica? Ou então, seria o Sócrates das narrativas de Platão coincidente com o Sócrates histórico? Essas primeiras questões parecem insondáveis, até a atualidade, impossíveis de comprovar por documentos ou artefatos arqueológicos. Mesmo que admitamos a existência de Sócrates, provando por via das escolas e pensamentos que lhe foram posteriores e supostamente influenciados por ele, ou ainda tomando a citação de seu nome por Aristófanes, em *As Nuvens*, ou nas palavras de Xenofontes ou Antistenes, Arístipos, Aisquines, Fáidon e Eucleides (estes seis últimos em diálogos que não chegaram até o presente) (STEINER, 2005, p.36), é, ainda assim, impossível saber se ele fora como o descreve Platão. Mas seria isso realmente relevante? Provavelmente não para o contexto de reflexões no qual nos encontramos. Mais do que a verdade histórica, o que nos interessa neste instante é como a noção de aula era travada naquela época e, com ela, a percepção do que é ser professor e aluno. Parece ser evidente a prevalência de dois elementos nucleares, a oralidade e a itinerância do mestre na aplicação das lições.

Para além, portanto, dessas problemáticas indagações, destacamos a questão da prevalência da oralidade. Sobre esse ponto, vale lembrar que George Steiner aponta a escrita como indutora do esquecimento, uma vez que deixa de existir a necessidade de memorizar os textos para passá-los adiante, o que faz com que essa capacidade se torne atrofiada. Para o autor “o texto memorizado interage com nossa existência temporal, modificando nossas experiências, sendo dialeticamente modificado por elas” (STEINER, 2005, p.47). Considerando ainda, além da impossibilidade, pelas autoridades repressoras, de subtrair da memória o que nela está inscrito, ao contrário do texto escrito que pode perder-se ou ser queimado; ressaltando a estupidez que Steiner considera ser “o desaparecimento da memorização no ensino de hoje” (STEINER, 2005, p.47), além de sinalizar a capacidade de memorizar como “o lastro vital da capacidade de pensar” (STEINER, 2005, p.47).

Por outro lado, a escrita, segundo George Steiner, imobiliza o discurso. Embora reconheça a possibilidade das novas mídias eletrônicas, como os processadores de textos e a internet, poderem possibilitar um retorno às características da oralidade por sua possibilidade de interação e interrupção do discurso (STEINER, 2005, p.48). O autor destaca ainda, no tocante aos tipos de discurso, uma distinção entre a *revelação*, de caráter escrito (“mesmo quando oralmente manifestada a revelação cita com frequência uma fonte sagrada, canônica, que, por sua vez, é textual” (STEINER, 2005, p.48), e o *ensinamento*, mais ligado à oralidade.

Reconhecendo, todavia, o viés de preconceito que, na atualidade, atinge a lição e o mestre que se expressa apenas de forma oral, não grafando posteriormente seus ensinamentos, como observamos na anedota, reproduzida por Steiner, dos alunos de Harvard sobre o motivo pelo qual Jesus não poderia, se vivo hoje, lecionar naquela Universidade: “Um bom professor, mas não publicou” (STEINER, 2005, p.49).

Sobre uma outra questão, talvez mais sensível, dá relação erótica que, para Steiner, haveria entre Sócrates e seus discípulos, e também entre mestres em geral com seus discípulos, vale ressaltar não ser essa hipótese um elemento factualmente comprovado, ou um elemento necessário, ou até mesmo recomendável em uma aula nos dias atuais. Por outro lado, seria possível acreditar que exista sim um componente de fascínio, uma sedução que pode não necessariamente margear o erótico, mas voltar-se, em tese, à admiração paternal (por parte do professor) ou filial (por parte do aluno), ou ainda de amizade ou amor ao conhecimento que se poderia supor estabelecer entre mestre e aprendiz. Sendo estas últimas hipóteses não só possíveis de se conceber nos tempos atuais desta época, com as idiossincrasias próprias do atual Estrato de Saber, mas também já sacramentada por grandes personagens, como a figura mítica de Jesus e seus discípulos. A qual, por sinal, guarda muitos paralelos didáticos com as próprias práticas pedagógicas de Sócrates, tanto no tocante ao uso da oralidade, como já sinalizamos, quanto da itinerância e do ensino por meio do exemplo.

Ao que se refere à pedagogia por meio do exemplo, não se trata de uma prática exclusivamente socrática. Na verdade, via de regra, a filosofia grega, mesmo a pré-socrática visava ser não apenas uma teoria, mas uma prática aplicável à vida, visando tornar a vida melhor. Por esse motivo precisaria ser, antes de qualquer coisa, vivida, exemplificada por seu criador.

Outro tópico importante a ser destacado no tocante à pedagogia, talvez este representando a verdadeira obra de arte, a aula de Sócrates como obra de arte, seja seu método de indagação contínuo, levando o interlocutor a concluir por sua ignorância, ou antes, levando ao autoconhecimento e ao desfraldar da pseudosabedoria:

A técnica refutatória de pergunta-e-resposta não transmite saber da maneira didática comum. Seu objetivo é deflagrar no interlocutor um processo de incerteza, um processo de indagação que se aprofunda e leva a um processo de auto-indagação. O método de ensino de Sócrates é a recusa de ensinar que pode ter sido um modelo remoto para Wittgenstein. Pode-se dizer que quem compreende a intenção de Sócrates torna-se autodidata, especialmente em relação à ética. O próprio Sócrates dizia-se ignorante; a sabedoria a ele atribuída pelo oráculo de Delfos consiste apenas na clara percepção que ele tem de sua própria ignorância (STEINER, 2005, p.43).

Também não podemos esquecer que na construção estética de sua metodologia dialética Sócrates lança mão da criação de estórias, mitos que exemplificam seus pensamentos questionadores, digressões exemplificativas que carregam em si multiplicidades de pensamentos conceituais que podem ser extraídos ou não pelo ouvinte:

Uma importante definição de genialidade indica, creio eu, a capacidade de gerar mitos, de criar parábolas. Essa capacidade é extremamente rara. Kafka a tem mais do que Shakespeare, Wagner, mais do que Mozart. Os mitos socrático-platônicos, como o da Caverna, ou as parábolas da semente de mostarda ou do filho pródigo de Jesus têm certas características comuns. São histórias em aberto, posto que provocam infindáveis multiplicidades e potencialidades de interpretação. Provocam uma desestabilização na alma humana (STEINER, 2005, p.51).

#### 4.6 Outros pensamentos...

É inescapável dizer que o estudo que empreendemos aqui transcende o campo literário, (embora não o abandone, pelo contrário, mantenha-o constantemente como vidraça através da qual atravessamos o olhar), mas o transpassa para pensar em questões múltiplas que lhe são correlatas, transbordando-o de diferentes formas. Falar em aula é falar de literatura, mas não somente dela. É falar também de educação, ciência, filosofia e das artes de forma transdisciplinar e interdisciplinar.

Nesse contexto, e após tudo o que já foi dito e pensado até aqui, vale ainda destacar um termo que é originalmente filosófico, na verdade, o termo que expressa a atitude e o sentimento que deram origem à filosofia e, por encadeamento e desdobramento, a todas as outras ciências (nelas incluídas as artes). Refiro-me ao “espanto”, à capacidade de espantar-se; de admirar-se e de ficar perplexo. Acontecimento esse registrado a séculos por Platão e Aristóteles:

**Teeteto** – E, pelos deuses, Sócrates, meu espanto é inimaginável ao indagar-me o que isso significa; e, às vezes, ao contemplar essas coisas verdadeiramente sinto vertigem.

**Sócrates** – Teodoro, meu caro, parece que não julgo mal tua natureza. É absolutamente de um filósofo esse sentimento: espantar-se. A filosofia não tem outra origem... (Platão, Teeteto, 155 c 8 apud IGLÉSIAS, 2005, p.14).

Com efeito, foi pela admiração (thauma) que os homens começaram a filosofar tanto no princípio como agora; perplexos, de início, ante as dificuldades mais óbvias, avançaram pouco a pouco e enunciaram problemas a respeito das maiores, como os fenômenos da Lua, do Sol e das estrelas, assim como da gênese do Universo. E o homem que é tomado de perplexidade e admiração julga-se ignorante (por isso o amigo dos mitos [filómito] é de um certo modo filósofo, pois também o mito é tecido de maravilhas); portanto, como filosofavam para fugir à ignorância, é evidente que buscavam a ciência a fim de saber, e não como uma finalidade utilitária. (Aristóteles, *Metafísica*, A982 b apud IGLÉSIAS, 2005, p.14).

Essa mesma perplexidade, espanto que deu origem à filosofia, à educação, às ciências e às artes, é também um elemento imprescindível para que a aula seja uma obra de arte. Faz-se necessário ao professor saber surpreender-se, ter a capacidade de se espantar permanentemente por ser capaz de rever e ver com olhos novos tudo aquilo que já havia visto e, assim, transformar a realidade, redescobrir a realidade e a ficção intrínseca em nossa percepção de todas as coisas.

É preciso deixar-se contaminar com o espanto, aprender a se espantar e ensinar a arte do espanto aos alunos para que também eles sejam capazes de ver, de criar, de perceber as múltiplas, talvez infinitas, nuances de percepções da realidade que nos rodeiam, integram e atravessam.

Sócrates parece ter encontrado um método particularmente curioso para provocar o espanto, essa seria sua verdadeira obra de arte, sua didática, seu método inquisitório que levava o interlocutor a espantar-se com sua própria ignorância. Mas também se aproveitou de certas circunstâncias sociais para viabilizar suas aulas, como o costume e prática dos *Symposion*, mais popularmente conhecidos como Banquetes:

Nesta cidade, a educação se transmite na *Ágora*, nos banquetes e nos ginásios. O *symposion*, ou banquete, tem um sentido cultural de grande valor. Ao redor de uma mesa rica em vinho e comida, os gregos discutiam assuntos elevados e cantavam os versos dos poetas (HERÓDOTO 6. 129; ARISTÓFANES, *Nuvens*, 1353-1379). O *symposion* é descrito na homônima obra de Platão como um lugar que possui alto poder educativo (BOTTER, 2012, p.27).

Essa prática não foi esquecida facilmente ao longo dos séculos seguintes, na verdade, foi reproduzida pelos discípulos de Sócrates, como é o caso de Plotino, por exemplo, que já em meados do segundo século depois de Cristo surge como aquele que seria um dos mais influentes pensadores neoplatônicos. De forma similar a Sócrates, e também a Jesus, Plotino não escreve seus textos, perpetua seus ensinamentos apenas na tradição oral. Como observa George Steiner, seus ensinamentos chegam à posteridade por meio das anotações de seus discípulos.



Vivendo em busca de uma vida ascética, dieta vegetariana e celibato, Plotino cultivava a insônia e tinha seus discursos separados em dois níveis: um mais aprofundado para os discípulos e outro, mais genérico, para suas falas ao público em geral (STEINER, 2003, p.55-56). Sobre os Banquetes por ele desenvolvidos, Steiner nos esclarece:

Os seminários eram realizados em forma de *conversazione*, uma conversa aberta, despojada de ‘pompa profissional’ (...) Por vezes Plotino parecia estar dialogando ‘com seu espírito interior, um Ser de grau divino’ (como o *Daimonion* de Sócrates)” (STEINER, 2003, p.55-56), além dessas conversas, vale ressaltar, Plotino “organizava banquetes em homenagem a Sócrates e a Platão (STEINER, 2003, p.57).

Desse modo, percebemos que parte substancial da técnica didática de Plotino se circunscrevia a criar ambientes de experiências que, de certa forma, reproduziam aqueles vivenciados por Sócrates e Platão, exemplificando seus ensinamentos por meio de sua vivência e valendo-se do diálogo como meio de divulgação, sempre apenas oral. Neste caso, como também com Sócrates, o mestre divulga sua filosofia por meio do exemplo, moldando sua vida à sua filosofia, como era característico originariamente dos filósofos da Grécia Clássica.

#### **4.7 A arte didática - ler, escrever, escutar, falar, pensar,**

Já que falamos bastante sobre educação ao pensarmos a aula como obra de arte, torna-se relevante, neste momento, pensar sobre o como ensinar a pensar, por conseguinte, a ler e escrever.

Nietzsche relaciona o ensinar a ler, escrever, escutar e falar ao ato de pensar. Mas o pensamento que aqui se propõe não é um pensamento qualquer, ou um pensamento que só pensa a partir da erudição, portanto um pensamento pesado de especialista. O pensamento que se propõe deve ser leve, dançante, vigoroso, para que seja capaz de criar arte a partir de novos movimentos, coreografando a cada gesto.

Que não se pense que o aprendizado da língua materna e da escrita, por exemplo, possa ser adquirido sem esforço, deixando pura e simplesmente a imaginação fluir despreocupada. É preciso esforço e disciplina. Para se tornar indisciplinado (na indisciplina potente), é preciso conhecer a disciplina, disciplinar o espírito para que assim seja capaz, para que tenha a força e habilidade necessária para se romper a casca, para atravessar os poros e dissolver as amarras. Para se libertar, é preciso primeiro ter a consciência de que está preso. É por isso que, por vezes,

as recomendações de Nietzsche acerca da necessidade do estudo sistemático para o conhecimento da língua podem parecer contraditórias à liberdade criativa que ele propõe ao ato do pensar. Na verdade, trata-se, antes, de conquistar as ferramentas necessárias à batalha do pensamento, como podemos concluir ao observarmos as observações de Rosa Maria Dias em *Nietzsche educador*:

Ele vê na aprendizagem conscienciosa da língua materna e da arte de escrever uma das tarefas essenciais da escola secundária. O tempo em que se falava bem passou. A língua alemã encontra-se contaminada pelo “pretensível estilo elegante” do jornalismo. Todas as pessoas falam e escrevem mal. O acesso dos semiletrados ao poder provocou uma drástica redução da riqueza e dignidade da língua. A questão, no entanto, não é apenas de pobreza vocabular – trata-se também da má utilização dos recursos oferecidos pela língua.

A tarefa de uma escola de alta qualidade deve ser, por isso, “adestrar linguisticamente” o estudante, fazê-lo começar a levar o estudo do vernáculo a sério, pois o declínio da força vital da língua contribui para a degeneração da cultura. Se o professor não conseguir inculcar nos jovens estudantes uma “aversão física” por determinadas palavras e expressões com que os habituaram os jornalistas e os maus romancistas, é melhor, segundo Nietzsche, renunciar à cultura.

No *Gymnasium*, o professor de alemão deve chamar a atenção de seus alunos para a inadequação vocabular e proibi-los de usar os lugares-comuns despejados pela imprensa. Para isso, é necessário analisar os clássicos linha a linha, palavra por palavra, e estimular os alunos a exprimirem um mesmo pensamento várias vezes e cada vez melhor. Manuseando os múltiplos recursos da sintaxe, os menos capazes adquirirão um medo sagrado da língua, e os mais dotados, um nobre entusiasmo por ela: “E ninguém acredite que seja fácil criar esse sentimento de aversão física; mas também ninguém espere chegar a um julgamento estético por outro caminho que não seja o caminho penoso da língua, e não pela ciência linguística, mas pelo adestramento linguístico” (DIAS, 1993, p.94).

Portanto, não podemos nos deixar iludir, na tarefa de ensinar e aprender, que tudo pode ocorrer como por um milagre, num passe de mágicas, sem esforço, sem o suor do trabalho árduo. Se a tarefa do educador, em especial daquele que trabalha com a linguagem, é acima de tudo ensinar a pensar, para isso torna-se essencial que o aluno conheça as ferramentas com as quais deve trabalhar.

Nietzsche compara ainda o aprendizado da língua ao esforço do soldado em aprender a marchar. No início é penoso, parece inalcançável, pensa-se mesmo que irá desaprender a andar normalmente, mas eis que “súbito se percebe que os movimentos artificialmente estudados tornaram-se um novo hábito e uma segunda natureza e que a segurança e a força que tinha antigamente o passo vêm reforçadas e mesmo acompanhadas de uma certa graça” (1975, NIETZSCHE, p.108 apud DIAS, 1993, p.94).

Mas, por tudo isso, não se deve entender o trabalho do professor de forma mecânica e puramente técnica. Não se trata de pura e simplesmente transformar o estudante em um copista de textos clássicos com a justificativa de que assim aprenderá as “fórmulas” da gramática e das belas construções frasais. Não se trata de fazer os alunos reescreverem ao infinito o mesmo texto até que odeiem escrever. Esse esforço de burilamento da linguagem não é massivo, não há e não deve haver uma fórmula a ser aplicada massivamente, como um exercício de escrita a todos os alunos de todas as idades, como por vezes se faz com o uso das redações, também condenado por Nietzsche.

É notório que pelo esforço que se burila um gênio, como ensina Nietzsche, ao aconselhar em *Humano, demasiado humano*: “Evitem falar de dons naturais, de talentos natos. Podem-se citar nomes de grandes homens, em diferentes domínios, que foram pouco dotados, mas eles adquiriram essa grandeza, tornaram-se, fizeram-se gênios” (1975, NIETZSCHE, p.108 apud DIAS, 1968, p.98).

Por outro lado, e por consequência, também é importante frisar que cada aluno deve ser motivado a encontrar seu caminho de burilamento, para que assim seja capaz de se tornar o que é, como salienta Larrosa: “Chegar a ser o que és! Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente, que não se pode fazer de um modo técnico nem de modo massificado” (LARROSA, 2009, p.37).

Talvez alguém ainda insista em questionar se não existiria um método ou caminho a seguir. Quanto a isso, afirmamos, ainda com Larrosa, que a arte de ensinar, em especial em no acontecimento de uma aula como obra de arte, é “algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe. Se ler é como viajar, e se o processo da formação pode ser tomado também como uma viagem na qual cada um venha a ser o que é, o mestre da leitura é um estimulador da viagem” (LARROSA, 2009, p.39).

Os métodos e caminhos são todos e nenhum em particular. Cada estudante deve encontrar o seu e cada professor também. Por isso a aula, para que seja uma obra de arte, necessita da criação, requer o professor artista capaz de fazer de cada instante uma obra de arte e proporcionando ao estudante a vivência sempre única de cada instante, para que a partir da experiência seja capaz de encontrar o caminho para tornar-se o que é. Como nos diz Zarathustra:

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, – isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios

caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo meu caminhar – e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas é o meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. “Este – é meu caminho, – onde está o vosso?”, assim respondia eu aos que me perguntavam “pelo caminho”. O caminho, na verdade, não existe! (NIETZSCHE, 1972<sup>a</sup>, p.272 apud LARROSA, 2009, p.40).

A partir do que foi dito, lembramos de uma experiência particularmente interessante da criação de uma aula como obra de arte, que pode nos servir como outro exemplo de criação do *Acontecimento: a aula como obra de arte*. Trata-se da experiência de Jacotot, vista sob a ótica de Jacques Rancière em seu livro *O Mestre Ignorante*.

#### 4.8 Jacques Rancière – *O Mestre Ignorante*

O livro *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière, descreve, em seu primeiro capítulo, as experiências didáticas experimentadas por Joseph Jacotot ao ensinar literatura francesa na Universidade de Louvain, nos Países-Baixos, no ano de 1818. O problema inicial motivador de sua aventura intelectual acontece a partir do momento em que o professor, falante do francês, se vê obrigado a ensinar literatura francesa para uma turma cuja maioria dos estudantes não sabia a língua francesa, mas possuía fluência no holandês, o qual era desconhecido para o professor (RANCIÈRE, 2011, p.17-18).

A partir da necessidade de estabelecer uma comunicação que permitisse instruir os alunos sobre as obras literárias francesas, uma vez que “era preciso estabelecer, entre eles, o laço mínimo de *coisa* comum” (RANCIÈRE, 2011, p. 18), o professor Joseph Jacotot inicia a experiência solicitando aos alunos de sua disciplina a leitura da edição bilíngue do livro *Telêmaco*, requerendo, por meio de um interprete, que lessem e aprendessem o idioma francês a partir desse livro. Iniciava-se assim o experimento que daria origem a um novo método de ensino e o permitiria repensar a própria noção de aula e as estratégias de aquisição de conhecimento.

A partir dessa experiência Jacotot percebe um extraordinário avanço conquistado pelos estudantes na aquisição do idioma francês e no entendimento da narrativa do livro lido, sem que lhes fosse dada nenhuma explicação adicional. Joseph Jacotot percebe algo que lhe soa como uma revelação:

É preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar (RANCIÈRE, 2011, p. 23-24).

Dessa forma, Joseph levanta a tese de que a didática baseada no explicador acaba por produzir o embrutecimento do estudante (RANCIÈRE, 2011, p.24), uma vez que “compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2011, p. 25); bastando um gesto, um arregalar de olhos (RANCIÈRE, 2011, p. 26) para demonstrar que algo é difícil e não compreendeu, para que o “Mestre” venha-lhe ajudar com uma reexplicação (RANCIÈRE, 2011, p. 26).

Mas Jacotot percebe ainda um outro aspecto, esse método de ensino guarda um “segredo” de funcionamento, para além de deixar os alunos com a lição a aprender sem o Mestre explicador: esse “era, antes de mais nada, um método da vontade” (RANCIÈRE, 2011, p. 30).

Rancière, em sua narrativa em torno das experiências e experimento de Joseph Jacotot na arte de lecionar, apresenta o curioso pressuposto de que “pode-se ensinar o que se ignora” (RANCIÈRE, 2011, p. 34). A partir desse ponto é que desdobrará suas reflexões. Para Jacotot a arte de aprender poderá envolver o que chama de “quatro determinações combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2011, p. 33).

Seu método, portanto, consistia em colocar o estudante diante de uma tarefa de aprendizado, sem nenhuma explicação preliminar, e permitir que o próprio aprendiz, contando com sua vontade em aprender o que lhe é proposto, desenvolva o método que lhe for mais adequado e conveniente e aprenda por conta própria, como na experiência anteriormente relatada com o aprendizado da língua francesa a partir da leitura do livro *Telêmaco* em edição bilíngue. Para o narrador e para Jacotot, que tem suas experiências narradas, trata-se de uma capacidade inata a todo Ser Humano aprender o que lhe interessa, tese essa que é reforçada pela afirmação exemplificativa de que “não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido coisa por si mesmo e sem mestre explicador” (RANCIÈRE, 2011, p. 35).

Esse modo de aprender é chamado no livro de “Ensino Universal<sup>26</sup>” (RANCIÈRE, 2011, p. 35). Ou seja, aprender por conta própria, por meio da experiência, tentativa e erro; “o verdadeiro método pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre a medida de sua capacidade (RANCIÈRE, 2011, p. 36), em oposição ao “Método da impotência, o velho” (RANCIÈRE, 2011, p. 36), segundo o qual o aprendiz só será capaz de aprender se houver um mestre explicador, alguém capaz de medir o nível de sua ignorância e reduzi-la por meio da intermediação com o conhecimento.

Para Jacotot, o verdadeiro ensino seria “que cada ignorante pudesse se fazer, para outro ignorante, um mestre que revelaria a ele seu poder intelectual” (RANCIÈRE, 2011, p. 37). Essa seria uma forma emancipadora de ensino, o que o leva à conclusão de que “quem ensina sem emancipar, embrutece (RANCIÈRE, 2011, p. 37). O que o leva também ao que, talvez, seja um paradoxo para o ensino tradicional que visa que algo, um conteúdo específico, seja aprendido: “quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (RANCIÈRE, 2011, p. 37).

Após o primeiro capítulo não são mais narradas as experiências do professor Jacotot, ao invés disso, uma série de outras reflexões filosóficas tomam lugar. A partir da narrativa das experiências de Jacotot o narrador aprofunda em questões filosóficas sobre as práticas didáticas que melhor conduziriam ao aprendizado, seja lá do que for. Construindo, dentre outros, por comparações e oposições, os conceitos de Ensino Universal e Educação Emancipadora.

Em síntese, para o autor-narrador “toda a prática do Ensino Universal se resume na questão: o que pensar disso” (RANCIÈRE, 2011, p. 60). Trata-se também de reconhecer, como princípio “que, na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem” (RANCIÈRE, 2011, p.47), e se pode ensinar tudo a partir de tudo, de um livro, por exemplo:

Eis o que quer dizer *Tudo está em tudo*: na tautologia é a potência. Toda a potência da língua está no todo de um livro. Todo conhecimento de si como inteligência está no domínio de um livro, de um capítulo, de uma frase, de uma palavra. *Tudo está em tudo e tudo está em Telêmaco*, arrebatam-se de rir os provocadores, pegando os discípulos de surpresa: tudo está, também, no primeiro livro de *Telêmaco*? E na primeira palavra? As matemáticas estão no *Telêmaco*? E na primeira palavra de *Telêmaco*? E o discípulo sente o solo

---

<sup>26</sup> O chamado Ensino Universal é uma referência ao tipo de ensino que segue os métodos criados por Jacotot, “um pedagogo que viveu no século XVIII na França e se tornou conhecido por ter criado o método de emancipação intelectual. Para ele, o conhecimento é o único caminho para a emancipação intelectual. Seu método parte de quatro princípios: o primeiro afirma que todos os homens têm igual inteligência; o segundo, que cada homem recebeu de Deus a faculdade de aprender sozinho; o terceiro, que podemos ensinar o que não sabemos; o último, tudo está em tudo (SOUZA, 2010).

desaparecer sob seus pés e chama o mestre em seu socorro: o que deve responder? “Era preciso dizer que vós acreditais que todas as obras humanas estão na palavra *Calipso*, porque essa palavra é uma obra da inteligência humana. Aquele que fez a adição de frações é o mesmo ser intelectual que o que fez a palavra *Calipso*. Este artista sabia o grego; escolheu uma palavra que significa *ardilosa, escondida*. Este artista assemelha-se àquele que imaginou os meios de escrever a palavra da qual se trata. Ele se assemelha àquele que fez o papel sobre o qual se escreve, àquele que emprega a pena nessa tarefa, àquele que talha as penas com um canivete, àquele que fez o canivete com o ferro, àquele que forneceu o ferro a seus semelhantes, àquele que fez a tinta, àquele que imprimiu a palavra *Calipso*, àquele que fez a máquina de impressão, àquele que explica os efeitos de tal máquina, àquele que generalizou essas explicações, àquele que fez a tinta de impressão, etc. etc. etc... Todas as ciências, todas as artes, a anatomia e a dinâmica etc. etc.. são frutos da mesma inteligência que fez a palavra *Calipso* (RANCIÈRE, 2011, p.47-48).

Por outro lado, o autor narra situações-exemplo de pessoas que, embora tenham tido as mesmas oportunidades e o mesmo grau de instrução, um foi notoriamente mais bem-sucedido do que o outro, como no caso de dois alunos do mesmo mestre ou o de dois irmãos com as mesmas oportunidades. Faz tais narrações com o objetivo de argumentar contra a opinião dos que dizem ser essa diferença entre o mais e o menos bem-sucedido causadas pela diferença entre as inteligências dos estudantes em questão. Para o autor, essa diferença é uma ilusão, uma vez que sustenta a tese de que todas as inteligências são iguais.

Para solucionar tal dilema propõe a hipótese da diferença não entre as inteligências, mas sim entre a atenção a qual cada um dedicou a seu trabalho:

Não direi que a faculdade de um é inferior à do outro, somente suporei que ela não foi igualmente exercida. Nada me concede certeza quanto a isso, mas nada me prova o contrário. Basta-me saber que esta falta de exercício é possível, e que muitas experiências o atestam. De modo que deslocarei ligeiramente a tautologia: não direi que ele é menos bem-sucedido porque é menos inteligente. Direi que talvez ele tenha realizado um trabalho menos bom porque trabalhou menos bem, que não viu bem porque não olhou bem. Direi que ele dedicou a seu trabalho menor atenção (RANCIÈRE, 2011, p. 78).

E aqui, assim, de repente, ao pensarmos com Rancière, que pensa com Jacotot, sobre a emancipação e sobre o que chama de Educação Universal; ao pensarmos a vontade como eixo central da inteligência, ao observarmos esse autor estabelecer como norte o aforisma “O homem é uma vontade servida por uma inteligência” (RANCIÈRE, 2011, p.84), aproximamo-nos daquilo que já vimos sob outro ângulo com Nietzsche, a vontade de potência, e reconhecemos aí o segundo princípio da aula como obra de arte: a vontade! É preciso vontade. Não só para criar a aula que seja acontecimento, mas também para saboreá-la, para reconhecer a obra de

arte, para tornar-se obra de arte da / na obra de arte. E aqui começamos também a responder a algumas das perguntas que fizemos muito antes, no início do segundo capítulo: “É possível ‘ter’ aula ainda que o aluno esteja sozinho ou desinteressado? ” Se estiver sozinho, sim<sup>27</sup>. Desinteressado, jamais. Talvez só por um raro acaso ou milagre o estudante desinteressado encontrará a aula.

Este segundo princípio talvez seja a verdadeira quinta-essência da aula como obra de arte:

*Tenho ideias quando quero.* Descartes conhecia o poder da vontade sobre o entendimento. Porém, ele o conhecia justamente como poder do falso, como causa de erro: a precipitação em *afirmar*, apesar da ideia não ser clara e distinta. É preciso dizer, ao contrário, que é a falta de vontade que faz errar a inteligência. O pecado original do espírito não é a precipitação – é a distração, é a ausência. “Agir sem vontade ou sem reflexão não produz um ato intelectual. O efeito que daí resulta não pode ser classificado entre as produções da inteligência, nem comparado com elas. Na inação, não se pode ver nem mais, nem menos ação; não há nada. O idiotismo não é uma faculdade, é a ausência ou o sono ou o repouso dessa faculdade.”<sup>28</sup>

O ato da inteligência é ver e comparar o que vê. Ela o faz, inicialmente, segundo o acaso. É-lhe preciso procurar repetir, criar as condições para ver de novo o que ela já viu, para ver fatos semelhantes, para ver fatos que poderiam ser a causa do que ela viu. É-lhe preciso, ainda, formar palavras, frases, figuras, para dizer aos outros o que viu. Em suma, por mais que isso incomode aos gênios, o modo mais frequente de exercício da inteligência é a repetição. E a repetição é enfadonha. O primeiro vício é a preguiça. É mais fácil se ausentar, ver pela metade, dizer o que não se vê, dizer o que se acredita ver. (...) A significação é obra de vontade. Esse é o segredo do Ensino Universal. É também esse o segredo daqueles que são chamados gênios: o trabalho incessante para dobrar o corpo aos hábitos necessários, para ordenar à inteligência novas ideias, novas maneiras de exprimi-las; para refazer intencionalmente o que o acaso produziu e transformar circunstâncias infelizes em boas ocasiões de sucesso (RANCIÈRE, 2011, p. 84-85).

Logo a seguir, ainda pensando sobre as bases do pensamento de Jacotot sobre como criar o Ensino Universal, Rancière chama atenção para a ideia de que se pode ter acesso à verdade. O pensador coloca a verdade em si como algo que pode ser percebido de diversas maneiras, podendo cada observador percebê-la sob um ângulo particular, em outras palavras, “cada um de nós descreve, em torno da verdade, sua parábola. Não há duas órbitas semelhantes”

---

<sup>27</sup> Aqui fazemos alusão à imagem-pensamento-conceito ao qual geralmente nos referimos com a palavra *pesquisador*. Tópico que abordaremos mais adiante.

<sup>28</sup> *Enseignement universel. Droit et philosophie panecastique*, Paris, 1838, p.278 apud RANCIÈRE, 2011, p. 84-85.



(RANCIÈRE, 2011, p.89). E este pensamento leva-nos a um dos fundamentos do chamado Ensino Universal, a ideia de que a interferência de um professor, ou, como chamado no livro, “mestre explicador”, interfere no caminho, na órbita que cada indivíduo traça em torno da verdade, de modo que reduz tais órbitas: “essa coincidência de órbitas é o que denominamos embrutecimento” (RANCIÈRE, 2011, p.89).

Neste momento Rancière questiona e condena o método socrático de questionamentos incessante, por considerá-lo como um direcionamento para uma órbita específica do entendimento da verdade, comparando-o a um adestramento de cavalos, a partir do qual o professor Sócrates:

Comanda as evoluções, as marchas e contramarchas. De sua parte, conserva o repouso e a dignidade do comando durante o manejo do espírito que está dirigindo. De desvios em desvios, o espírito chega a um fim que não havia sequer entrevisto quando da partida. Ele se espanta, se volta, percebe seu guia, o espanto se transforma em admiração e essa admiração o embrutece. O aluno sente que, sozinho e abandonado a si mesmo, ele não teria seguido essa rota (RANCIÈRE, 2011, p.89-90).

Essa crítica ao método de Sócrates poderia levantar dúvidas sobre se as aulas de Sócrates poderiam mesmo ser consideradas como um tipo de “aula como obra de arte”, condizente ao conceito o qual estamos a desenvolver. Sobre este ponto vale lembrar que são muitas, talvez infinitas as formas de se criar uma aula como obra de arte. A forma de Sócrates é uma, assim como a forma defendida por Rancière, com base no método e pensamento de Jacotot, é outra. Que as duas formas não estejam plenamente de acordo não invalida nem uma nem outra. Gerar novos pensamentos, novos acontecimentos, é o estopim da aula como obra de arte. Se esta ou aquela obra de arte é a melhor segundo o critério de um ou outro pensador, é outra questão.

Portanto, neste capítulo, não estamos a defender uma ou outra abordagem educacional como a melhor, estamos apenas exemplificando alguns caminhos trilhados por diferentes pensadores, sem julga-los como mais ou menos indicado como a “melhor” forma de ensinar. Cada professor deverá descobrir seu caminho e não simplesmente ser um emulador, é disso que se trata fundamentalmente pensar no conceito de aula como obra de arte.

Um curioso ponto abordado por Rancière é a relação, ou não relação, entre a verdade e a linguagem. Para o pensador, assim como para Jacotot, a verdade não pode ser dita, uma vez que “as línguas são arbitrária” (RANCIÈRE, 2011, p.90).

Pelo fio da linguagem, Rancière se aproxima da linguagem poética pelo viés da necessidade de improvisação e da criação de estruturas metafóricas para tentar expressar o pensamento. Este, por sua vez, busca se traduzir nas palavras, que jamais serão sua

representação exata, mas um tipo de tradução, de codificação, que ao ser comunicada ao outro também exige desse que faça sua decodificação para buscar traduzir seu sentido, transformando-o novamente em pensamento, o qual será traduzido outra vez em palavras, ou outras linguagens, para ser comunicado. Desse modo, traça um paralelo explicativo com a experiência de leitura, anteriormente descrita, executada por Jacotot, a qual, para Rancière, representa um fundamento do Ensino Universal: “a relação de dois ignorantes com o livro que eles não *sabem* ler somente radicaliza esse esforço de todos os instantes, para traduzir e contratraduzir os pensamentos em palavras e as palavras em pensamentos” (RANCIÈRE, 2011, p.90). E nesse esforço de tradução o homem aproxima-se da linguagem artística, uma vez que “no ato de palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa” (RANCIÈRE, 2011, p.96).

#### **4.9 O professor-artista-pesquisador – a pesquisa e a aula como obra de arte**

O trabalho de pesquisar é uma alternativa rica em possibilidades criativas que pode ser utilizada pelo professor que deseje criar sua aula como obra de arte. O ato de pesquisar é fundamentalmente um ato de criação. É um ato de ver e ouvir o que ainda está por vir, o devir. É atirar-se em direção ao desconhecido. É uma odisséia, um aventurar-se. Pesquisar é próprio da natureza humana, é um impulso pré-racional, antes de se tornar racional. A criança pesquisa, o bebê pesquisa, observa, ensaia passos, equilíbrio; pesquisa enquanto brinca, antes mesmo de descobrir a fala.

Mas em alguns momentos de nossas vidas nos esquecemos da aventura do pesquisar, esquecemos de como utilizar a imaginação para brincar. Em alguns momentos a pesquisa é separada da vida, a ela são impostas regras, procedimentos, sistematizações, “ABNTs”, torna-se, ou antes, é transformada em trabalho acadêmico, em método, em ciência. Mas, que não nos enganemos, ela existe por toda parte, mesmo que sem método ou com método dispersivo rizomático, como um elemento mágico e fascinante capaz de transformar o mundo a nossa volta e, fundamentalmente, nossa visão do mundo. Olhar o mundo com olhos de pesquisador-criador é olhá-lo com olhos de artista, é olhar e fazer da vida uma obra de arte.

É preciso que nos reaproximemos, reapropriemos desse poder, o mesmo poder de questionar que possibilitou o surgimento da filosofia, das artes e de todas as ciências; que possibilitou a aventura do explorar, do testar, do espantar-se.

O Professor-artista-pesquisador é aquele capaz de criar diferentes estratégias para tornar a sala de aula um laboratório de pesquisa e cada aluno um pesquisador, como já vimos exemplos em textos literários e filosóficos, como em *O Mestre Ignorante*. Ao professor cabe o duplo desafio, a dupla aventura de pesquisar junto aos alunos e pesquisar formas de tornar a aula uma obra de arte por meio da criação da pesquisa. Roland Barthes já nos ensina isso ao definir o que é pesquisar: “há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar” (BARTHES, 2013, p.49).

Portanto, torna-se necessário avançar para além do já sabido para que seja capaz de criar, de pesquisar. Para que seja capaz de encontrar o impossível e fazer com que o impossível aconteça, que o Acontecimento aconteça. Afinal, como nos diz André Monteiro, “ diz Chacal, ‘só o impossível acontece. O possível apenas se repete’”.

Por vezes, a construção da aula como obra de arte requer e parte da percepção do acontecimento, de um dos acontecimentos que nos cercam cotidianamente. Muitas vezes, trata-se da arte de saber fazer perguntas, muito mais do que de dar respostas. Sobre essa capacidade de perceber o acontecimento e trazê-lo para a aula, João Wanderley Geraldi, em seu livro *A Aula como acontecimento*, traz-nos um exemplo particularmente ilustrativo e esclarecedor sobre esse tópico:

Permitam-me raciocinar com um exemplo, extraído do convívio com professores da cidade de São Paulo. Como vocês sabem, a cidade de São Paulo é uma cidade cheia de problemas, com os treze ou mais milhões de habitantes. Uma hora de chuva constante alaga marginais, produz inundações em bairros periféricos, engarrafa o trânsito, etc. em consequência das chuvas e das enchentes, altera-se o funcionamento da escola. Um acontecimento maior se sobrepõe ao dia a dia da escola. É um acontecimento infeliz (parece ser necessária uma catástrofe para que a escola se dê conta dos acontecimentos), mas um acontecimento que consegue ‘tocar’ na rotina escolar: muitos alunos não conseguem chegar até a escola, vários professores chegam atrasados ou simplesmente não chegam; de muitas turmas, nenhum aluno, de outras, alguns poucos. E há professores ausentes: impossível realizar a troca de turnos prevista pelos ‘horários das aulas’. Que fazer? Nestas ocasiões, professores assumem alunos que não são seus, constituem-se grupos independentemente das turmas e das faixas de saberes supostos e de idades vividas. Improvisam-se algumas atividades. E todos conversam sobre o que está acontecendo, sobre a chuva, sobre a inundações em seu bairro, sobre as dificuldades de chegar à escola, etc. E todos vivem o medo e a insegurança: como voltaremos para casa? Todos de olho na chuva, torcendo para que pare!

Terminada a chuva, desimpedido o trânsito, o sol raiando: o dia seguinte se torna dia de rotina normal. E na escola tudo volta a ser como dantes no quartel de Abrantes: abre-se o livro na unidade prevista, lê-se o texto – quem sabe um poema sobre “Meu Cão Veludo”? – as sinetas voltam a tocar seguindo o horário das aulas, os turnos se repetem, os professores se revezam e os alunos ‘estudam’ o previsto. De ontem, nada

sobre! Nenhuma pergunta. Por que há enchentes? Por que há inundações na cidade? O vivido ontem, hoje não é nem lembrança... O vivido não é interrogado. Pois a proposta de inversão da flecha demandaria tomar o acontecimento como lugar donde vertem as perguntas. Imagine uma aula em que se interrogue sobre o acontecido. Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar. Como foram as coisas cá, como foram lá: curiosidades e vida. Para começar a escrever uma resposta sobre as razões de uma hora de chuva tropical causar tais transtornos, será necessário elaborar respostas, porque não há uma resposta pronta numa das gavetas da herança cultural. Será necessário misturar conhecimentos e saberes, ultrapassar os limites de disciplinas, passando da ecologia para a antropologia e os modos de ocupação do espaço urbano, para a geografia e os modos de produção industrial e o tratamento de seus detritos, etc. Mas é preciso ultrapassar o senso comum. E aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, na fonte, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção. Enfim, trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecimento, mas como produção de conhecimento, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis (GERALDI, 2015, p. 97-98).

Como se vê, a importância de perceber e valer-se didaticamente do acontecimento não é uma exclusividade de nosso pensamento, mas vem sendo pensada e desenvolvido por outros autores, não apenas na literatura, como também na filosofia, na educação e nas artes. Pensar o acontecimento e explorar suas possibilidades faz parte das novas formas de ver e dizer a aula, formas que articulam vida, aula e arte, as quais designamos sob a expressão conceitual designada como *Acontecimento: a aula como obra de arte*. Nesse contexto, perceber o acontecimento é tornar-se pesquisador atento à vida e capaz de moldar a percepção da vida articulando os acontecimentos, combinando forças para que novos acontecimentos aconteçam, para que se torne possível o surgimento do “Ser aula”.

## CAPÍTULO 5 – Por quê? Para quê? Como?

### 5.1 A equação Caos-Acaso

Dentre todas essas questões, apontadas no título deste capítulo, talvez a mais importante seja “Como?”. Como fazer da aula uma obra de arte? É preciso romper. Com o quê? Com tudo! Ou quase tudo: expectativas, conteúdo, método, disciplina, regras, início meio e fim. É preciso fraturar o sistema linear de forças. Mas a pergunta insiste: Como? Pelo meio, talvez nos diria Deleuze. Contudo, se tudo é sempre o meio, se o início e o fim são apenas ilusões, criações do sistema, do poder, então, o onde não importa. E o “como?”, importa? Existe um como? Ou é preciso simplesmente deixar emergir do além? (Não digo de um além transcendental, mas um além de mim, um outro).

Será que é possível “dar” uma aula como obra de arte em um ambiente barulhento como o que é possível ver “todos” os dias em muitas salas do ensino fundamental das escolas de todo o país? Ou, pelo contrário, seria preciso saber ouvir o som, a música, a arte, a vida que emerge desse barulho, dessa ausência de silêncio, para daí permitir emergir a vida, a aula como obra de arte, como pulsão, como ruptura? Estaria esse barulho indisciplinado distante de uma aula como obra de arte? Já seria a aula? Se sim, o “como?”, talvez, já estaria respondido. Seria simplesmente deixar a vida pulsar com o ritmo, a frequência disciplinar ou indisciplinada que lhe é própria.

Mas isso é arte ou caos? Há diferença? Se há, talvez ela resida nos olhos, não na obra. A arte potente é pulsante, é ruptura, é fratura que nos provoca, nos fere, caotiza, afeta provocando novos pensamentos, novos acontecimentos. Se impedimos a vida de acontecer, não haverá vida nem arte ou criação alguma. Portanto, (*especulamos*), se o professor chega em sala e encontra o caos, eis que seu dia está ganho, a matéria prima primeira já lhe foi dada de bandeja. Há liberdade. O contrário disso seria entrar em uma sala com alunos imóveis, em silêncio gélido, aguardando a entrada da autoridade, como a espera do ditador mestre das punições, senhor da morte e do castigo, como vimos no exemplo do “Conto de Escola”, de Machado de Assis.

A sala que bagunça é viva. Não seria, de forma peculiar, também isso que nos quis dizer John Cage, artista conhecido por diversos trabalhos em que faz uso inusitado do acaso e do caos

como elemento e método de composição, ao apresentar sua *Composição 4'33"*, na qual o artista passa quatro minutos e trinta e três segundos à frente do piano sem tocar, apenas levando os ouvintes a ouvirem o som do silêncio ou, quando não há silêncio, os sons que a audiência se põe a produzir? É a indisciplina viva. Nenhuma nota jamais se repete. A música é sempre nova, embora seja a mesma música.

A título de exemplo complementar do uso do caos-acaso como método, segue uma das experiências praticadas por Joan Retallack em sala de aula, inspirada no pensamento e método de trabalho de John Cage, descrita em um diálogo entre Joan e John no livro *Musicage: palavras*:

**JR:** Bem, faço vários tipos de exercícios de linguagem com meus alunos – alguns com uma espécie de espírito zem. Um deles, aliás, é relacionado ao seu “Todas as respostas são respostas para todas as perguntas”. Eu peço que eles escrevam a declaração que quiserem em um pedaço de papel – trivial ou sublime, não importa. Não há regras, exceto que eles acreditem naquilo. Então, peço que escrevam uma pergunta em outro pedaço de papel, algo que eles genuinamente desejem saber. Juntamos essas declarações e perguntas empilhadas separadas e as embaralhamos. Dois alunos agora leem essas pilhas ordenadas aleatoriamente de maneira alternada. O primeiro lê a questão no topo de sua pilha, o segundo lê a primeira declaração como se fosse a resposta, e, claro, é a resposta. (risos) Meus alunos ficam sempre espantados. Eles dizem: Como você fez para isso funcionar?

JC: Isso não é maravilhoso?

JR: O que eu acho que isso faz é ajuda-los a desenvolver um sentimento de confiança em sua capacidade de fazer

JC: de fazer essas conexões (CAGE, 2015, p.164-165).

Conexões. Seria isso? Caberia, acaso, ao professor, (*provocamos*) no caso da sala imersa no caos das conversações aparentemente desconexas, imersa no caos, apenas sentar ou passear ou apenas ouvir os alunos, como o fez Cage ouvindo o som da indisciplinada conversa quase indistinguível da multidão ao executar sua *Composição 4'33"*? E o conteúdo? Não será dado? E a matéria? E as provas?

## 5.2 Há aula!

Estou agora diante da sala vazia. É dia de reposição de aulas, mas nenhum aluno está presente ainda. Há aula? Sim! A aula acontece. Aqui estou, pensando, provocado pelo “vazio”, pela ausência, escrevo. A aula é acontecimento inevitável quando alguém está a pensar (em sentido potente). Não é preciso que exista alunos e professor. O professor pode também se fazer aluno e o aluno professor de si mesmo.

Na rua um cachorro late; um carro ruidoso passa na esquina; o trem apita ao longe; copos se esbarram na cozinha da escola produzindo ruídos; outro carro; conversas no corredor e no pátio; mais conversas; mais próximo; murmúrios inaudíveis ao longe; o vento atravessando a janela e trazendo frio ao professor que escreve “sozinho” na sala. Sozinho? Não. Acompanhado pela multidão de forças que o atravessam, afetam, fazem escrever. E a aula continua: um caminhão; pratos e talheres na cozinha; um passante aluno que atravessa o corredor cabisbaixo, de boné, passa em frente a porta da sala e segue adiante. No quadro equações matemáticas, rastros de aulas anteriores, lá fora, o Fora, aqui dentro, o Fora.

Enquanto isso, na cabeça o tumulto da sala lotada do 8º ano, ontem, hoje e amanhã, pululam alunos e vozes aos olhos e ouvidos em devir.

Entra um aluno. Olha pela janela. Um “menor” está tentando roubar seu carro parado na rua. Ele grita. Entram mais três e engrossam o coro dos gritos. A vida já chega chegando...

### 50 minutos depois

A aula já acabou!?

Aos poucos, na sala com lista de presença com cinquenta e dois nomes, chegaram dez. Não, hoje não programei. Sabia, sentia, sabia sentir. Deixei a conversa conversar comigo. Vi, ouvi, ri. Aos poucos a conversa já versava, já era aula de literatura que acontecida. Peguei o diário para fazer a chamada. Um aluno diz: “vai tirar as faltas?”. Sorri. Sim. Dar presença era tirar as faltas que virtualmente eles poderiam ter. Comentei esse trocadilho. Brinquei, “vou te dar um ponto, isso é poesia”. Outro aluno completou. Discutimos um pouco sobre versos, lirismo, imagens poéticas, poesia e literatura. O tempo voou. Faltavam 15 minutos. Peguei o giz. Alguém perguntou: “po... vai dar matéria? Só faltam quinze minutos!” Lembrei de André Monteiro com sua brilhante anedota sobre a matéria:

Certa vez, lecionando teoria da literatura em um curso de Letras de uma universidade privada, ocorreu-me a seguinte pergunta: “Professor, na próxima aula o senhor vai continuar falando ou vai dar matéria?”. Eu respondi: “Dar matéria? Como? Eu sou matéria. Você é matéria. O quadro negro é matéria. As carteiras são matérias. A matéria já está dada e cheia de mistério” (MONTEIRO, P.110).

Mais tarde em nossas reflexões, talvez retomaremos essa anedota e os comentários que a sucedem. Por agora, porém, vale dizer que não comentei a fala do aluno. Estava tomado por outras forças. Apenas sorri e com o giz escrevi na lousa: “Intertextualidade”. “Vai mesmo dar matéria!?” Insistiu outro. Sorri e disse: “escrevi uma palavra e já estão reclamando?” Indaguei em tom de provocativa brincadeira. “Mas vai escrever outras para conceituar”, respondeu. “Hoje não. Hoje, uma palavra basta.” E bastou. Daí reviramos a linguagem, “brincamos” com a formação das palavras, revisamos, e concluíram por comparação o que era o conceito. Fechei com um exemplo e tudo estava claro, dado, iluminado nos olhos e nas cabeças. A aula acontecia, aconteceu, e acontece agora enquanto, de “janela”, escrevo este texto na sala dos professores, apenas eu, na sala (vazia?). Hoje, só por hoje, “há aula!”, o *Ser aula* se faz presente...

Voltei a mente para a sala barulhenta do oitavo ano, de hoje pela manhã, de ontem e de amanhã. Todos éramos outros, nós, o tempo e o lugar. Percebi que seria preciso esperar o momento do acontecimento para descobrir o meio, o ponto de ruptura em que a aula se faria, em que o *Ser aula* surgiria amanhã.



### 5.3 A indisciplina potente

É preciso que o professor saiba passear no caos, ou antes, flunar. O conteudismo desenfreado, o frenesi enérgico em lançar matérias no quadro, em encher cadernos e cabeças com regras gramaticais que logo serão esquecidas, esvazia as almas, expulsa a vida e o devir da sala de aula. Mata o pensamento porque não produz afeto, apenas repetição estéril e histérica.

E isso não quer dizer que nada deva ou possa ser ensinado, pelo contrário, quer dizer que se deve ensinar a viver, a criar, a produzir conhecimento. O professor não abre a cabeça do aluno para enxertar ali conhecimento, o conhecimento se produz de dentro para fora, é erupção, não coação. O professor, de certa forma, deve ser um maestro de forças, deve produzir, ou antes, direcionar o ritmo, a música das forças pulsantes para que, provocado, o pensamento se produza. Deve gerar afetos, afetação, rupturas nas forças, produzir corpos sem órgãos, aberturas para o Fora infiltrar abrindo caminhos à formação de novas conexões, novas sínteses conjuntivas à máquina viva do pensamento. O professor deve ser amigo do devir, como dever.

Isso não quer dizer ser um observador passivo das forças em ebulição. Não é apenas e sempre efetuar um passeio despreocupado no caos. É um saber e é desse saber fazer que tratamos quando pensamos a aula como acontecimento, como obra de arte. É saber ouvir a música do caos e dela extrair uma sinfonia. É saber dobrar as forças que emergem de cada subjetividade para dali fazer uma obra de arte, ou várias. O conteúdo virá, mas não às marretadas. Trata-se de enunciação, de performance poética:

Através da enunciação, a linguagem deixa de ser entendida como instrumento e passa a ser uma “escritura que faz do saber uma festa”, um saber com sabor que atinge o “segundo grau da linguagem” (1977, p.73): esse “escalonamento infinito”, esse “abismo aberto a cada palavra”, essa “loucura da linguagem”. Barthes compreendia o “abismo da enunciação” como uma “tática” para desfazer a “arrogância da ciência”, do “enunciado” da ciência. O enunciado não nos solicita outra coisa que não a realização de um dever de casa baseado em um processo de representação. Através da representação simbólica – inibidora da criação – o estereótipo do professor modela a “essência da verdade” para que os alunos a copiem (de zero a 10). Com uma política da enunciação, de modo distinto, o professor pode criar problemas – e não soluções/respostas de enunciados – para atravessar os programas canônicos de nossos cursos disciplinares. Não se trata de fugir aos programas, mas abrir, por dentro deles, respiradouros, fissuras, crateras, que possibilitem a criação de linhas de fuga no desenho aristotélico da obra-aula. Sair da linha, nesse caso, é possibilitar e demandar a participação das forças coletivas que processam e fazem acontecer o texto-aula, o texto-pesquisa: o devir-aula, o devir-pesquisa. Se o dever é a voz única do poder do enunciado a ser imitado, os devires, por outro lado, serão sempre encontros singulares e plurais que atravessam as escolas.

Encontrar-se em devir é entrar em um processo de experiência para além da imitação, é lançar-se em busca do novo, da possibilidade do novo. Para tanto é preciso esquecer, desaprender o saber do já sabido. Trata-se de uma nova inocência: pesquisar, como uma criança musical, uma criança distraída, “a alegria dos que não sabem e descobrem” – para lembrar Oswald de Andrade (MONTEIRO, 2009, p.116-117).

O conteúdo é, muitas vezes, a amarra, a mordaza do sistema. É camisa de força que retém as forças, enquanto o que precisamos é libertar. Neste ponto alguém talvez afirmaria ou questionaria, “mas, assim, o aluno terminará o ano sem aprender nada!?” Será? Qual é, afinal, a função da escola e da universidade? Não seria ensinar para a vida? Ensinar a viver a vida viva é permitir que o outro tenha o poder de moldar sua própria subjetividade, como o artista a moldar sua obra de arte, neste caso, seu conhecimento e a própria vida como obra de arte.

Como nos ensina André Monteiro, “estar em um ambiente de pesquisa, ou em uma sala de aula – tal como estar em contato com um livro – é estar dentro de um discurso cujo texto, antes de querer dizer *sobre* algo, diz, encena, reivindica algo de sua própria existência” (MONTEIRO, 2009, p. 110). O conteúdo de cada disciplina acontecerá, não necessariamente de forma disciplinar, mas, ainda melhor, pela indisciplina. Deve ser atravessado como a um rio, como o faz aquele que trafega em busca da terceira margem. O conteúdo deve ser assim como “o texto de uma pesquisa não é um objeto, mas um modo de atravessar um discurso, um modo cujo princípio constitui um movimento em prol da descentralização” (MONTEIRO, 2009, p. 111).

Para permitir que uma aula se torne uma obra de arte é preciso se preocupar com a linguagem, com a conversação, e não com a busca por uma verdade do conteúdo, é preciso privilegiar a construção de uma estética, não de uma moral:

Penso que somente uma educação dos sentidos e das percepções seja capaz de nos levar a perceber a estética dos discursos, não somente a estética dos livros de arte, e literatura, mas também a dos ambientes em que vivemos/convivemos (salas de aula, casas, ruas, bares, etc.). Estética, lembremo-nos, não é necessariamente uma teoria do belo, mas uma ecologia das sensações e dos discursos que as atravessam.

Quanto mais cuidada for a estética de um ambiente acadêmico, menos moralista ele será. Se a moral é um “sistema de julgamento” (valores transcendentais e fixos), a ética é a sua desarticulação. A oposição dos valores (Bem/Mal) é substituída, na ética, pela diferença qualitativa dos modos de existência. A ética seria então a afirmação de um “campo de afecções”, para lembrar Espinoza/Deleuze, dentro do qual posso deixar agir o meu “poder de ser afetado” (DELEUZE, 2002, P.33). Nele não há regras pré-estabelecidas, mas uma rigorosa escuta das diferenças. Quando não cuidamos de construir uma estética, é a estética de uma moral (de um saber sobre o bem e o mal pré-fixados) que se impõe e nos oprime. Daí surgem as ilusões de autonomia da

“boa literatura”, da “teoria adequada”, da “ciência do bem”. Todo método de ensino, quando não percebido como linguagem, mas como verdade a caminho de uma verdade final, torna-se uma moral. A moral nada mais é do que a crença na pureza (na autonomia) de algum valor que antecede, ou antes, parece impedir a ação de um corpo, ou de um encontro de corpos (MONTEIRO, 2009, p. 111).

Não estamos dizendo com isso, deve ficar claro, que o conteúdo deva ser abandonado, que se deva adotar uma postura de anarquia total, mas sim que a forma de o abordar deve ser repensada para permitir à vida emergir, para a aula não ser representação, repetição, e sim enunciação, criação. Sobre este ponto, vale mais uma vez recorrer ao pensamento de Monteiro:

Desse modo, torna-se óbvio concluir que, se toda disciplina potente – vale lembrar, favorável à vida – entra em um “textual” jogo interdisciplinar, ela, também, necessariamente e paradoxalmente, se faz indisciplina. Chamo indisciplina a capacidade que uma disciplina possui de se livrar da própria corcunda, tornando-se, conosco, dançarina. Tornando-se uma disciplina que nos convida a fazer dela nosso dever de casa (nosso treino diário com ela, nosso saber habitá-la) e, simultaneamente, nosso devir de casa (nossa necessidade de abrir suas janelas, para que por elas possam entrar todos os possíveis e impossíveis insetos, como diria o cancionista popular). Tornando-se, a um só tempo, disciplina-indisciplina: corpo-singularidade, corpo-pluralidade. Só não vale, nesse caso, confundir indisciplina com falta de rigor, com desleixo, com descuido suicida. O aluno suicida que bota fogo na escola, e dela é expulso, é tão impotente quanto o aluno CDF, puramente obediente às leis institucionais. Ambos impedem a entrada da vida na disciplina escolar. O primeiro porque, como bode expiatório do autoritarismo, está fora de órbita. O segundo, porque está dentro demais, corcunda e pesado demais. A questão, falava Deleuze em uma entrevista, “...é justamente como fazer o movimento, como perfurar a parede para não dar mais cabeçadas.” Transgredir a estrutura por dentro dela mesma<sup>29</sup> (MONTEIRO, 2012, p.5).

É nessa onda do transgredir por dentro, do esburacar o sistema, do surfista, que o professor artista deve surfar e ensinar a surfar. A indisciplina, aqui, é sinônimo de criação, de saber surfar, de saber levar caldo da onda e ficar submerso, de se permitir entrar em devir no delírio dos que criam, que se permitem ver além do visível e enunciável para compor com o caos-acaso novos processos de produção de saber. É preciso saber tomar caldo da onda:

É preciso aprender a ficar submerso  
por algum tempo. É preciso aprender.  
Há dias de sol por cima da prancha,

---

<sup>29</sup> MONTEIRO, André. *É preciso aprender a ficar (in)disciplinado*. Texto falado no VI Simpósio em Literatura, Crítica e Cultura, realizado, em maio de 2012, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, p.6.

há outros, em que tudo é caixote, vaca,  
 caldo. É preciso aprender a ficar submerso  
 por algum tempo, é preciso aprender  
 a persistir, a não desistir, é preciso,  
 é preciso aprender a ficar submerso,  
 é preciso aprender a ficar lá embaixo,  
 no círculo sem luz, no furacão de água  
 que o arremessa ainda mais para baixo,  
 onde estão os desafiadores dos limites  
 humanos. É preciso aprender a ficar submerso  
 por algum tempo, a persistir, a não desistir,  
 a não achar que o pulmão vai estourar,  
 a não achar que o estômago vai estourar,  
 que as veias salgadas como charque  
 vão estourar, que um coral vai estourar  
 os miolos – os seus miolos –, que você  
 nunca mais verá o sol por cima da água.  
 É preciso aprender a ficar submerso, a não  
 falar, a não gritar, a não querer gritar  
 quando a areia cuspir navalhas em seu rosto,  
 quando a rocha soltar britadeiras  
 em sua cabeça, quando seu corpo  
 se retorcer feito meia em máquina de lavar,  
 é preciso ser duro, é preciso aguentar,  
 é preciso persistir, é preciso não desistir.  
 É preciso aprender a ficar submerso  
 por algum tempo, é preciso aprender  
 a aguentar, é preciso aguentar  
 esperar, é preciso aguentar esperar  
 até se esquecer do tempo, até se esquecer  
 do que se espera, até se esquecer da espera,  
 é preciso aguentar ficar submerso  
 até se esquecer de que está aguentando,  
 é preciso aguentar ficar submerso  
 até que o voluntarioso vulcão de água  
 arremesse você de volta para fora dele  
 (PUCHEU apud MONTEIRO, 2012, p.6).

Não se trata, portanto, de apegar-se a certezas, de apenas replicar o conhecimento consolidado, de agir à moda do copista, mas sim do surfista, como nos faz ver o poema de Pucheu, chamado por Monteiro de “surf-poema-vídeo”, que nos mostra o outro lado da onda que não o de cima da onda, o submerso. A onda é sempre nova, movimento, incerteza. E sobre ela, ou submerso sob ela, se faz sempre novos desenhos, novas estéticas, novos saberes e sabores. É sobre ou sob a prancha dura (dos conteúdos estáticos, imobilizados como pretensos saberes) que se torna possível surfar e criar com as ondas, com o fluido. Da mesma forma, sobre ou sob a prancha dura dos saberes consolidado faz-se preciso se colocar ao mar das descobertas, “surfing o surf para além da *doxa*” (MONTEIRO, 2012, p.7). Sobre o sólido da prancha assentam-se os pés do surfista, mas sob ela está o mar da vida em movimento, por isso “é

preciso” também “aprender a ficar submerso”. É preciso movimentar, dançar sobre e sob as ondas, ouvir o som do mar em movimento, estar por cima e por baixo, dentro e fora, é preciso respirar e prender a respiração.

Nesse jogo do corpo na vida o conteúdo se faz acontecimento, não um algo exterior, mas um algo que atravessa o corpo, vem de fora e de dentro, dobra as forças, dobra o Fora para que nesse movimento estético do conhecimento a aula se produza como obra de arte. Arte composição que não se comporta, não se faz nas compotas do conhecimento estanque, encaixotada, mas no delírio do devir, no acreditar que o novo ainda pode ser novo de novo, que a vida não para de passar, que não se prende a vida e o conhecimento nas paredes da sala de aula, nas carteiras, no quadro e no giz. A vida transborda pelas bordas e pelo meio.

A aula que se quer obra de arte deve suportar o insuportável, deve fazer-se devir, não escrava do programa. Deve se desprogramar para transbordar, romper, criar, para que nas linhas tortas, na caligrafia descalibrada, o conhecimento aconteça. É preciso abrir mão do controle, pois, como ocorre com Anfion no poema de João Cabral de Melo Neto, o acaso invade o espaço esterilizado, ascético, controlado, para que o acontecimento, a música, aconteça, para que o conhecimento se faça conhecer.

Mas é preciso ter método para ensinar, dirão os guardiões da disciplina. E outra vez nos ensina Monteiro:

A palavra método (de *metá e hodós*) é derivada do grego. *Hodós* significa “caminho”, “via” e, de acordo com o entendimento tradicional de método, o termo *metá* é traduzido como “depois”, “em seguida”. Daí a ideia de método como aquilo que é um “caminho para um depois”, um “caminho para um fim”. No entanto, *metá* também pode ser traduzido como “através de”, no “meio de”, “entre”. Assim, de modo extraordinário, pode-se compreender método como um “caminho para o entre”, um “caminho para o através de”, enfim, um caminho para o próprio caminhar (2009, p.118).

“Ler em direção ao desconhecido”<sup>30</sup>, nos diz Monteiro mais à frente. Seria essa ideia de método possível, aplicável em uma sala de aula do ensino fundamental, médio e superior, por exemplo? É preciso entender, perceber e viver o conteúdo como a onda desconhecida sempre nova vindo em nossa direção. É preciso se encantar a cada dia, espantar-se a cada assunto tratado. É preciso saber se deslumbrar, ver o inédito transpassar e transfigurar os velhos conteúdos, os velhos olhos. Afinal, só existirá uma forma de tratar um assunto? Certamente

---

<sup>30</sup> (LARROSA, 2002, p.13 apud MONTEIRO, 2009, p.118).

não. É necessário saber fazer rizoma, abrir mil portas e janelas para que se possa ver, entrar e sair. A aula como obra de arte é aquela que escapa dos pensamentos radiculares, como aponta Deleuze<sup>31</sup>, e se faz capaz de produzir rizoma, de fraturar o tema para que dele brotem novas conexões, rizomas. É preciso que uma aula nunca seja igual à outra, mesmo e principalmente se é o mesmo tema do qual se trata mil vezes. Que a cada vez o professor artista saiba abrir mais de mil portas e janelas, saiba surfar nas ondas que lhe atravessam, saiba fazer de novo vida nova para que se o aluno participar dessas mil aulas, jamais veja a mesma aula. É ato de performance sempre nova. É como a comédia Dell' arte, na qual existem personagens mais ou menos fixos e um roteiro mínimo, quando muito, mas a representação se dá no devir de cada momento, de cada acontecimento.

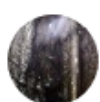
#### **5.4 Resistência – terceiro interlúdio**

Onde acontece a aula? Na sala? No aluno? No professor? No espaço? (Voltamos a indagar). O questionamento sobre o que é aula, em especial no contexto multitecnológico do século XXI, choca-se com outras questões como “que tipo de aula podemos dar?” e “que tipo de aula o aluno deseja receber?” Questões que evidenciam que nem todas as aulas são do mesmo tipo. Mas, afinal, de que espécie de caracterização tratamos aqui ao nos referirmos a esses “tipos” de aulas?

O que se deve observar, fundamentalmente, é que as aulas não são todas iguais. Pode-se, por exemplo, dar e ter aula em espaços inusitados como o das redes sociais, como o Facebook, como podemos observar nas imagens a seguir de uma aula, um flash, desencadeado a partir de uma reflexão do professor Alberto Pucheu, em sua página pessoal do Facebook, sobre a etimologia da palavra matéria:

---

<sup>31</sup> DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix, 2011, p.17-49.

**Alberto Pucheu**

23 de junho · 🌐

LENTO - ontem, terminei uma aula com essa citação do agamben que vai abaixo... mas só hoje me dou conta de que matéria, ao menos em português, é também o que dizem que damos em sala de aula.... de que matéria, então, se trata, quando dizem que damos matéria? é essa matéria que, de diversos modos, tentamos dar em sala de aula.

“Em grego, o termo para 'matéria' é hyle, que significa 'madeira, floresta' – ou, como traduzirão os latinos: silva ou materia, que é o termo para a madeira como material de construção, distinto de lignum, que é a lenha para queimar. Para o mundo clássico, todavia, a matéria é o lugar próprio da possibilidade e da virtualidade: ela é, pelo contrário, a possibilidade pura, o 'sem forma' que pode receber ou conter todas as formas e da qual a forma é, de algum modo, o traço. Ou melhor, na imagem de Aristóteles que mencionamos, a página branca, a tabuleta para escrever sobre a qual tudo pode ser escrito”



Curtir



Comentar



Compartilhar



Você, André Monteiro, Roberto Cossan e outras 148 pessoas

2 compartilhamentos

18 comentários

2 compartilhamentos 18 comentários

---

 **José Juva** Uau! Voltarei agora, literalmente, pra dar a matéria em sala de aula com a minha matéria modificada e aberta para outras combinações. Abraços, Pucheu!

Curtir · Responder ·   2 · 23 de junho às 11:01

 **Alberto Pucheu** abração, juva!

Curtir · Responder · 23 de junho às 11:03

---

 **Ludmila Monassa** Que coisa sensacional!

Curtir · Responder ·  1 · 23 de junho às 11:10

 **Alberto Pucheu** também achei, ludmila!

Curtir · Responder · 24 de junho às 08:09

---

 **José Salgado Maranhão** No contexto da alquimia chinesa, em que os elementos são metal, madeira, fogo, água e terra, a madeira representa o crescimento e o condutor das energias.

Curtir · Responder ·  4 · 23 de junho às 11:15

 **Alberto Pucheu** que bonito, salgado!!

Curtir · Responder · 24 de junho às 08:09



Escreva uma resposta...

**Braulio Tavares** Em inglês usa-se muito expressões como "the Matter of Britain" -- que seria a medula, a essência cultural de um povo, a memória-profunda partilhada por todos.  
Curtir · Responder · 4 · 23 de junho às 11:23

**Alberto Pucheu** exatamente, o agamben cita exatamente isso no texto "ideia da matéria", bráulio! ótima sua lembrança!  
Curtir · Responder · 3 · 23 de junho às 11:23

**Braulio Tavares** Pois é, mas o problema vem na hora de traduzir. A gente não costuma usar a palavra assim com frequência.  
Curtir · Responder · 2 · 23 de junho às 11:26

**Alberto Pucheu** Braulio Tavares , exatamente...  
Curtir · Responder · 2 · 23 de junho às 11:27

**Daniel Ribas** Muito interessantes todas as colocações.  
Curtir · Responder · 3 · 23 de junho às 11:32

Escreva uma resposta...

**Nuno Rau** Em que texto de Agamben está esse trecho, Alberto Pucheu? Ele vem a propósito da tese em que estou em que estou trabalhando.. ... 😊  
Curtir · Responder · 3 · 23 de junho às 11:25

**Alberto Pucheu** nuno, está em: "Do livro à tela. O antes e o depois do livro" . você acha na internet. se não achar, me diga. tem também o "ideia da matéria", no ideia da prosa.  
Curtir · Responder · 2 · 23 de junho às 11:26

"ideia da matéria", no ideia da prosa.

Curtir · Responder ·   2 · 23 de junho às 11:26



**Alberto Pucheu** veja o primeiro link aí, ó... para baixar:

<https://www.google.com.br/search...>




""Do livro à tela. O antes e o depois do livro" - Pesquisa Google

GOOGLE.COM.BR

Curtir · Responder ·   5 · 23 de junho às 11:27



**Nuno Rau** Opa, obrigado! Acho que tenho o ideia da prosa aqui, penso ter comprado pra ler em dado momento (depois do doutorado). Curiosamente se cruza, me pareceu, com o que venho desenvolvendo na área de história da arquitetura, porque não respeito o "campo disciplinar" (indisciplinadamente), cruzando a produção das formas (e dos seus sentidos) com poesia, filosofia, direito, guerra etc. Acho que vai ser bem apropriado. Obrigado!

Curtir · Responder ·  1 · 23 de junho às 11:34



**Alberto Pucheu** Nuno Rau quer ótimo, nuno, muito bom mesmo....

Curtir · Responder ·  1 · 23 de junho às 11:35



**Nuno Rau** Bom mesmo vai ser quando acabar..... 😊 mas só por causa das pressões de prazos. A aventura de pensar esse território está sendo incrível.

Curtir · Responder ·  1 · 23 de junho às 11:39



Escreva uma resposta...





**Mariana Filgueiras** Uma pergunta q aprendi a fazer a artistas visuais em entrevistas e q sempre rende boas respostas: o que a matéria te ensina? o q te ensina a lida com a vaselina, o ferro, a madeira, o barro, o fogo? É sempre comovente o q dizem... A Iole de Freitas, por exemplo, sobre o aço me disse que "nunca perdem a memória". Vc os enverga, e eles voltam ao estado original.

Curtir · Responder · 7 · 23 de junho às 11:32 · Editado



**Alberto Pucheu** muito lindo, mariana, muito! os artistas entendem como poucos mesmo a matéria. é uma bela pergunta....

Curtir · Responder · 23 de junho às 11:32



**Edson Klein Reinehr** Mariana, a reflexão que voce provoca aí em cima encontra eco em Bachelard. Em Agua e os Sonhos há um capítulo intitulado Imaginação e Matéria. Aprendi a não citar trechos de Bachelard, é preciso lê-lo. Recomendo vivamente. Digo que ele começa o capítulo com uma frase de Mallarmé:

"Ajudemos a hidra a esvaziar seu nevoeiro."

MALLARMÉ, Divagations, p. 352

Curtir · Responder · 2 · 23 de junho às 12:29



**Alberto Pucheu** Edson Klein Reinehr , grande lembrança!!!!

Curtir · Responder · 24 de junho às 08:10





Escreva uma resposta...











**Mariana Filgueiras** O Nuno Ramos também fala sobre as lições da matéria em "Ó"

Curtir · Responder · 2 · 23 de junho às 11:33




Curtir · Responder ·  2 · 23 de junho às 11:33



 **Alberto Pucheu** sim, sim....  
Curtir · Responder · 23 de junho às 11:34




 Escreva uma resposta...    



 **Piero Eyben** eita! sabe que tenho tatuados 4 versos da Iliada no braço esquerdo... e num deles há ὕλη... bem próximo à axila - o que dói infinitamente pra fazer!!!... No entanto, meses depois, percebi que o tatuador esqueceu de colocar o espírito áspero sobre a palavra... ficou a matéria sem espírito, a lenha que queima os homens a cada estação...  
Curtir · Responder ·   5 · 23 de junho às 11:39

^ Ocultar 14 respostas

 **Alberto Pucheu** a matéria sem espírito é muito bom, a lenha, mas parece que a axila pode ser a matéria com espírito a receber também a lenha que nela se inscreve... cara, ouça choro bandido, do chico... o cara, leitor do hino homérico a hermes...!  
Curtir · Responder ·   4 · 23 de junho às 11:41

 **Piero Eyben** mesmo miseráveis... serão bons!!!  
Curtir · Responder ·  2 · 23 de junho às 11:42

 **Piero Eyben** o tatuador bandido no caso... hahahaha  
Curtir · Responder ·   2 · 23 de junho às 11:43

 **Alberto Pucheu** Piero Eyben , claro, você já sabia isso de cor!!!! é que a Heleine Fernandes me marcou na música ontem, dizendo isso...  
Curtir · Responder ·  2 · 23 de junho às 11:43 · Editado

isso...

Curtir · Responder ·  2 · 23 de junho às 11:43 · Editado



**Alberto Pucheu** ahahahahah

Curtir · Responder · 23 de junho às 11:43



**Alberto Pucheu** por que não volta no tatuador bandido para colocar o espírito forte?

Curtir · Responder ·  2 · 23 de junho às 11:44



**Piero Eyben** hahahahaha... vou voltar lá... aliás, voltei mais algumas vezes, mas sempre esqueço um pouco de espírito quando deixo com ele um pouco de sangue...

Curtir · Responder ·   2 · 23 de junho às 11:45



**Alberto Pucheu** ahahahahahaha... adorei isso!!!! muito bom!!!!

Curtir · Responder · 23 de junho às 11:45



**Alberto Pucheu** agora, corre o risco também desse tatuador-bandido ao invés de colocar o espírito forte colocar um ch!

Curtir · Responder ·  1 · 23 de junho às 11:46



**Piero Eyben** é estranha essa relação com a tatuagem pra mim... é realmente uma forma de inscrever o que precisa ser esquecido... ou o que precisa de um lugar no corpo porque tinha esquecido... sei lá...

Curtir · Responder ·  2 · 23 de junho às 11:47



**Piero Eyben** hahahahaha

Curtir · Responder ·  1 · 23 de junho às 11:47



**Piero Eyben** um quiasma então!!!

Curtir · Responder ·  1 · 23 de junho às 11:48



**Ana Carmen Jara Casco** caramba grata pela inspiração! Ando pensando em fazer uma tatuagem e encontrei uma imagem da palavra amor em árabe... achei sublime tatuar para esquecer (ou porque tinha esquecido)

Curtir · Responder · 2 · 23 de junho às 14:12 · Editado



**Alberto Pucheu** Piero Eyben , essa relação entre escrita e corpo tem mesmo uma força muito grande....

Curtir · Responder · 24 de junho às 08:11



Escreva uma resposta...



**Edson Klein Reinehr** Muito bom, Pucheu. Se me permite a contribuição, há também uma outra tradição de porque se usa o termo matéria no ambiente acadêmico. Na universidade medieval , um doutorando defendia sua tese do seguinte modo: no dia da defesa , todos os estudantes e professores eram convidados e discutiam livremente sobre o tema da tese, como se fosse uma assembleia. Todas as contradições, extensões do tema eram expostas. A esta manifestação desorganizada, polimorfa de conhecimento se dava o nome de 'matéria', pois, como voce disse, matéria é a extensão informe ( a mesma extensão de Descartes) O candidato ficava apenas tomando nota. Dias depois, diante da mesma assembleia, o candidato fazia a sua contribuição ordenando os diferentes pontos de vista, sintetizando todas as leituras, todos os feixes de interpretação. A esta matéria ele então dava forma em um corpus, em um tratado. Por isto então se dizia , que por ter dado forma à matéria, ele era um formador, tinha se formado. Tentarei achar o autor fonte desta digressão. Veja a ironia que naquela época quem "dava a matéria" eram os alunos. Cabia ao doutorando ou ao doutor dar forma à matéria. Abraços.

Curtir · Responder · 0 · 23 de junho às 12:20 · Editado

doutorando ou ao doutor dar forma à matéria. Abraços.  
 Curtir · Responder ·    8 · 23 de junho às 12:20 · Editado

 **Edson Klein Reinehr** A fonte <http://www.fnac.pt/Os-Fundamentos-da-Ciencia.../a76146#>



**Os Fundamentos da Ciência Moderna na Idade Média - Edward Grant em...**

FNAC.PT

Curtir · Responder ·   3 · 23 de junho às 12:59

 **André Monteiro** olha isso, Sávio Mend  
 Curtir · Responder ·  1 · 23 de junho às 13:39

 **Edson Klein Reinehr** Eu tenho o livro Andre e acho que a biblioteca da UFJF tambem tem. O capítulo sobre o funcionamento da Universidade é muito bom. Penso que este modelo inclusive pudesse ser rediscutido hoje em vez deste modelo "dadeiro de matéria".  
 Curtir · Responder ·   2 · 23 de junho às 23:16 · Editado

 **Alberto Pucheu** que incrível, Edson Klein Reinehr, que coisa linda!!!!!!  
 Curtir · Responder ·  2 · 23 de junho às 21:10

 **André Monteiro** Excelente e preciosa dica, querido Edson.  
 Curtir · Responder ·  2 · 24 de junho às 02:19

 Escreva uma resposta...    

(Acesso em 04/10/2017. Disponível em:

[https://www.facebook.com/alberto.pucheu/posts/10209722030106791?comment\\_id=10209723670907810](https://www.facebook.com/alberto.pucheu/posts/10209722030106791?comment_id=10209723670907810) ).

Seria essa aula a mesma que ocorre em sala de aula, com todas as suas características? Certamente que não. O espaço do acontecimento tem implicações também na forma como o conhecimento ocorre e se desdobra. O espaço, vale ressaltar, não é apenas uma construção de tijolos, ou, no caso do exemplo, de bytes. Nas mídias digitais, em especial, o espaço é formado à medida que a matéria é lançada, como citado acima, é formado e formador.

Todo espaço é também simultaneamente estético e político, como já sinalizamos no primeiro capítulo. Existe sempre uma determinada concepção política em toda construção estética e toda construção estética é também uma questão de ocupação e construção de espaços.

Um espaço institucionalmente, politicamente construído para que se dê e receba uma aula, guarda em seu bojo, em seu arcabouço, correntes de forças, de poderes, que exigem do ser doador e do ser receptor determinadas posturas, comportamentos, atenção, e mede seu desempenho, sua aquisição, exigindo que prove o que aprendeu para que receba um certificado ou diploma que, por sua vez, torna-se um dispositivo politicamente construído de controle da construção da subjetividade enquadrada em determinados moldes socialmente requisitados.

Mas a aula, em especial aquela que se propõe a acontecer como obra de arte, que se propõe a ser antes de tudo acontecimento, tem por política resistir esteticamente aos mecanismos de dominação que buscam limitar onde e o que se deve e pode pensar e aprender. Nesse sentido o exemplo acima é extremamente significativo, pois traz à tela o acontecimento de uma aula desvinculada a qualquer ambiente institucional, uma aula como expressão política, como vida, onde cada comentário ou curtida ocorre como pura conexão e conversão de centros de interesse, os que participam o fazem por algum foco de interesse, seja ele qual for. E assim, a aula não é dada apenas por Pucheu, mas se dá como construção coletiva.

Uma aula, para assim acontecer, verse sobre o que for, tende a ser indisciplinada, ou antes, adisciplinar<sup>32</sup>, como potência, como resistência às propostas de conhecimento mimético, repetitivo, de reprodução, decoreba, decorativa. Uma aula que não se faz resistência é aula que não produz, que não força o pensamento a pensar, uma vez que não proporciona encontros de forças, apenas reproduz arquétipos, estruturas previamente organizadas que devem ser replicadas. A aula sem resistência é um tipo de aula, portanto, que luta contra a natureza, enquanto a aula como obra de arte deve estar a favor da natureza, compor com ela, ser resistência, combinar forças para criar acontecimentos, conhecimentos.

A aula como obra de arte, como acontecimento, pode ocorrer em uma sala a ela destinada, mas também em um poema, em uma postagem no Facebook, em uma conferência na qual o orador apenas conseguisse dizer “boa noite” (como no poema de Roberto Corrêa, já citado), em um livro com ou sem final, em um olhar, um suspiro, um acaso:

Pode-se abrir a janela de algum apartamento como se de minaretes e registrar o dia de vida havendo e a haver de meninos e meninas em seus habitares de

---

<sup>32</sup> Vocábulo utilizada por Roberto Corrêa dos Santos na orelha de seu livro *Cérebro-Occidente/ Cérebro-Brasil*.



tijolo cru e vãos sem janelas bem ao alto dos morros e estar-se em experiência de arte (SANTOS, 2015, p.13).

Estar em experiência de arte é estar em experiência de vida, estar em aula. É ruptura com as amarras, com as forças estagnadas e de estagnação, é pura e simples criação. Não se faz uma aula como obra de arte sem criar, sem resistir.

Para fazer uma aula como obra de arte é preciso poesia. Não basta ler um poema em sala (talvez ajude, mas não basta). É preciso que a própria aula se faça poesia, em prosa e verso.

Mas como fazer?

Não estamos aqui dizendo de uma poesia sentimentalóide, tão pouco de uma arrumação de rimas, uma “batatinha quando nasce”. A poesia que dizemos, que queremos, é aquela da explosão, do encontro, da resistência das forças que faz o pensamento pensar! Mas, como? Como? : Comer... mastigar, ruminar, antropofagizar. Talvez seja um caminho. Não basta um, é certo. Não sejamos músicos de uma nota só. Embora com ela muito se faça, por que desprezar as outras? Por que não combinar, gerar harmonias e arranjos? Cada um deve desdobrar muitos caminhos.

## 5.5 Outros Princípios e Componentes do Conceito

*Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos (...)*

*(...) É que cada componente distinto apresenta um recobrimento parcial, uma zona de vizinhança ou um limite de indiscernibilidade com um outro (...) (DELEUZE, 2010, p.27-28).*

De tudo o que vimos até aqui e, em especial, dos ensinamentos de Nietzsche, torna-se necessário extrair a sentença que dá forma ao terceiro princípio do conceito *Acontecimento: a aula como obra de arte*: é preciso ousar ser si mesmo. É preciso assumir a singularidade que somos como indivíduos únicos e ter a coragem de moldar-se sob os parâmetros do que se é e deseja ser. Só se torna verdadeiramente um educador aquele que é capaz de educar a si mesmo para a vida. Só se torna capaz de criar uma aula como obra de arte aquele que é capaz de fazer de sua própria vida uma obra de arte.

Uma aula como obra de arte é, antes de tudo, vida em acontecimento, pensamento em acontecimento, criação de mais vida e acontecimento. Em uma aula como obra de arte o aluno deve aprender também essa lição fundadora, criar a si mesmo como uma obra de arte; ousar ser o que é.

À educação cabe o papel transformador de empoderar o aluno da consciência de que é único e esta é sua principal vantagem. Todo conhecimento só lhe será útil se o aluno for capaz de construir com ele a potência de sua singularidade. Sua maior criação, sua maior obra de arte é seu próprio ser, sua singularidade, e não a simples capacidade de reproduzir as opiniões e os passos do rebanho.

O quarto princípio da aula como obra de arte, com Rosa Dias, nos rastros de Nietzsche, está na afirmação de que o educando deve ser seu próprio educador (DIAS, 1993, p. 71).

Talvez inicialmente tal afirmação possa soar contraditória ou mesmo desmerecedora do papel do professor ou mestre. Todavia, é só na aparência que assim se dá. É aqui que o papel do mestre começa a tomar os contornos que lhe darão forma, vigor, vida, utilidade. A função do mestre é libertar o educando. Em outras palavras, criar as condições para que o educando seja educador de si mesmo:

Se não encontramos mestres na universidade, onde estão os filósofos-educadores, os médicos da humanidade para guiar os homens na sua educação? Eis a tese principal de Nietzsche: ainda não existem esses educadores, mas quando existirem não poderão fazer muito pelos seus alunos, a não ser se tornarem seus liberadores, ou seja, criando as condições para que o educando seja seu próprio educador: “Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar para atravessar o rio da vida, ninguém exceto tu, somente tu. Existem, por certo, inúmeras veredas, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te do outro lado do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa: tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho, por onde só tu podes passar. Para onde leva? Não perguntes, segue-o” (DIAS, 1993, p. 71).

A imagem das pontes não são o único caminho para compreender esse pensamento, pode-se também atravessar o rio da vida a nado ou “baldear e ser baldeado” (MONTEIRO, 2012, p.105), tornar-se um Riobaldo, ou seja, “aquele que cuida e é cuidado de errar e ser errado no e pelo rio” (MONTEIRO, 2012, p.105). É preciso viver a travessia, sentir as águas antes de sentir novamente as margens:

Pense em um nadador tentando cruzar um grande rio (SERRES, 1997). Pode parecer que ele estivesse simplesmente nadando de uma margem para a outra (isto é, da terra da ignorância para a terra do conhecimento). Mas isso quereria dizer que o próprio rio não significa nada, que ele seria uma espécie de meio sem dimensão, um espaço vazio, como voar através do ar. Eventualmente, o nadador, é claro, chegará à margem oposta, porém, o mais importante é o espaço entre as margens – o centro, um lugar que compreende todas as direções. Esse tipo de “meio termo” não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis. Talvez a escola seja outra palavra para esse meio termo onde os professores atraem os jovens para o presente (MASSCHELEIN, 2017, p.37).

O que essas citações dizem, de maneiras diferentes, é o mesmo ensinamento, a experiência, vivência, a vida vivida. Para que se torne conhecedor de si mesmo é preciso caminhar, nadar, navegar, transpor as águas por si mesmo, viver a experiências para que a partir dela seja possível construir o verdadeiro conhecimento, que não é, não pode ser simplesmente transmitido, precisa ser vivido, degustado, experimentado com todos os sentidos, antropofagizado para que se torne parte transmutada e única de nosso ser único. Cada experiência torna-nos singulares em nossa composição, estética, percepção, sentimentos, pensamentos e acontecimentos.

Assim, uma aula como obra de arte só começa verdadeiramente a acontecer quando o mestre se torna capaz de, ao menos, dar os primeiros passos para tornar seus educandos mestres de si mesmos. Para isso, antes, faz-se necessário que o educador se liberte a fim de libertar os outros.

## 5.6 “O Cuidado de Si”

Como já observamos e enfatizamos largamente, o desenvolvimento do conceito que chamamos de *Acontecimento: a aula como obra de arte* está ligado à valorização, ou antes, à interligação dos entendimentos e conceitos de arte, vida e aula. O que, por sua vez, faz-se possível a partir da perspectiva teórica de que é possível fazer da vida, e da aula, uma obra de arte. Para isso, dentre outros aspectos relevantes, faz-se necessário “tornar-se o que se é”, como vimos anteriormente e aprofundaremos no próximo subcapítulo. Contudo, por que nos interessaria, ou antes, por que interessaria a alguém viver a vida ou a aula como obra de arte? Trata-se de uma opção por um modo de vida. Uma escolha por uma forma, uma filosofia de vida que (por sua escolha deve-se acreditar) possa tornar a vida melhor, intensificando-lhe suas potências, ampliando a vontade de potência, trazendo mais vida, vida melhor vivida à vida. Trazendo, de certa forma, uma possibilidade, um vislumbre de proximidade à ideia de felicidade.

Esse movimento de busca por uma filosofia de vida mais benéfica, de valorização do bem-estar, em certo aspecto até mesmo podendo ser considerado como um individualismo, por colocar antes, diante dos olhos, a meta da própria felicidade, do próprio estar bem; não é um fenômeno recente. Na verdade, pelo contrário, Foucault o identifica e rastreia seus lastros ao longo da história ao aprofundar suas reflexões sobre a sexualidade, mais especificamente sobre as causas da intensificação das posturas austeras em relação às condutas sexuais e ao uso dos prazeres entre os indivíduos, buscando dados históricos desde a Grécia clássica, por volta do século IV a.C. , até os dois primeiros séculos da Era cristã.

Foucault observa, em *História da Sexualidade: o cuidado de si*, que se poderia pensar inicialmente estar o recrudescimento da repressão sexual ligado à intensificação de políticas e de leis que versassem sobre o comportamento individual e coletivo no campo da sexualidade:

Essas tentativas políticas foram, com efeito, demasiado esporádicas, tinham objetivos demasiado limitados e tiveram bem poucos efeitos gerais e permanentes para dar conta de uma tendência para a austeridade que tão frequentemente foi manifestada na reflexão moral ao longo dos dois primeiros séculos. Por outro lado, é surpreendente que, salvo raras exceções, essa vontade de rigor expressa pelos moralistas não tenha tomado a forma de uma demanda de intervenção por parte do poder público; não se encontrará, nos filósofos, projeto para uma legislação coercitiva e geral dos comportamentos sexuais; eles incitam a mais austeridade os indivíduos que queiram levar uma vida que não aquela “dos mais numerosos”; não procuram quais as medidas ou os castigos que poderiam coagi-los todos a isso, de maneira uniforme (FOUCAULT, 2014, p.52-53).

Como se vê, embora existisse o interesse na difusão de certas práticas ou conceitos morais tidos como os mais acertados, não havia, por parte dos moralistas cristãos dos dois primeiros séculos, o interesse, ao menos em sua generalidade, na criação de leis que coagisse a adesão em massa, mas, ao contrário, interessavam-lhes as adesões individuais espontâneas, o querer, uma vez que isso indicava a convicção necessária para a conversão a um dado modo de vida. Ocorre nesse período, em relação às condutas sexuais, uma tendência à proposta de um “respeitar a si mesmo”:

Em resumo – e em primeiríssima aproximação –, essa majoração da austeridade sexual na reflexão moral não toma a forma de um estreitamento do código que define os atos proibidos, mas a de uma intensificação da relação consigo pela qual o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos (FOUCAULT, 2014, p.53).

Nesse rastro, Foucault destaca a existência que alguns teóricos buscaram estabelecer entre essa austeridade em relação às condutas sexuais individuais e coletivas e o recrudescimento cultural do individualismo, repercutindo efeitos, hipoteticamente, também na “valorização da vida privada” e na “intensidade das relações consigo” (FOUCAULT, 2014, p.55). Para Foucault, entretanto, tanto a austeridade sexual quanto o individualismo são efeitos secundários causados “por um fenômeno de um bem longo alcance histórico, mas que conheceu nesse momento seu apogeu: o desenvolvimento daquilo que se poderia chamar uma ‘cultura de si’, na qual foram intensificadas e valorizadas as relações de si para consigo” (FOUCAULT, 2014, p.56).

O cerne dessa chamada “cultura de si”, assim chamada por Foucault, por conseguinte, tem seu pilar não no individualismo, mas no princípio do “cuidado de si”. Este, por sua vez, vem de mais longe que o século II a.c., sendo possível encontrar largas referências a ele já na Grécia da época de Sócrates e mesmo antes dela. Como exemplifica Foucault, citando os platônicos: “Albino quer que se comece o estudo da filosofia pela leitura de Alcebiades ‘com vistas a tornar-se e retornar-se para si mesmo’” (FOUCAULT, 2014, p.59). Citação esta que nos remete também ao pensamento que Nietzsche reformulara a partir do pensamento de Píndaro. Sob outra fórmula, também encontramos vestígios dessa fórmula do cuidado de si nos escritos epicuristas, na *Carta a meneceu*: “Que ninguém, sendo jovem, tarde a filosofar, nem velho se canse da filosofia. Pois para ninguém é demasiado cedo nem demasiado tarde para assegurar a saúde da alma” (FOUCAULT, 2014, p.59). O tema do cuidado de si, sob variadas formas, por vezes com prescrições comportamentais, segue se repetindo em diversos autores ao

longo de todos os séculos vindouros. Sobre ele, de acordo com Foucault, também discorrem autores como Sêneca, Epicteto, Marco Aurélio, dentre outros.

São citados diversos exercícios e práticas diárias que poderiam ajudar nesse cuidado de si, como a meditação sobre si mesmo e seu feitos, seja pela manhã, antes de dormir ou ao longo do dia; a leitura; os exercícios físicos; a conversa ou troca de cartas com algum preceptor, sendo considerado por diversos pensadores como benéfico para ambos tanto dar como receber conselhos e trocar experiências e pensamentos.

Neste ponto, devemos fazer um destaque particularmente especial, do elo que novamente se sobressai com nosso tema principal, a aula, e com dois de seus componentes, o tutelado e o tutor, mestre e aprendiz, aluno e professor. A figura do preceptor aqui aparece como um lembrete e chamamento de atenção para o fato de que, assim como a criação do acontecimento da aula como obra de arte, o “tornar-se o que se é” e “o cuidado de si” são atividades sociais:

Tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social. E isso em vários sentidos. Na verdade, ela frequentemente tomou forma em estruturas mais ou menos institucionalizadas; assim as comunidades neopitagóricas ou, ainda, esses grupos epicuristas sobre as práticas dos quais tem-se algumas informações através de Filodemo: uma hierarquia reconhecida atribuída, àqueles que estavam mais avançados, a tarefa de dirigir os outros (quer individualmente, quer de modo mais coletivo); mas existiam também exercícios comuns que permitiam, nos cuidados que se tinha consigo, receber a ajuda dos outros: a tarefa definida como *to di' allelon sozesthai*. Epicteto, por sua vez, ensinava num quadro que parecia muito mais com o de uma escola; ele tinha várias categorias de alunos: alguns só estavam de passagem, outros permaneciam mais tempo a fim de preparar-se para a existência de cidadão ordinário, ou mesmo para atividades importantes, e, enfim, alguns outros, destinando-se eles próprios a tornarem-se filósofos de profissão, deviam ser formados às regras e práticas da direção de consciência. Encontrava-se também – e em Roma, particularmente, nos meios aristocráticos – a prática do consultor privado que servia, numa família ou num grupo, como conselheiro de existência, como inspirador político, como intermediário eventual numa negociação: “existiam ricos romanos que achavam útil sustentar um filósofo, e homens de distinção que não achavam humilhante essa posição”; eles deviam dar “conselhos morais e encorajamentos a seus patrões e à sua família, ao passo que estes se fortaleciam com a sua aprovação”. Assim, Demétrio era o guia de alma de Thræsea Paetus, que o fez participar na encenação de seu suicídio, para que o ajudasse, nesse último momento, a dar à sua existência a mais bela e a mais bem-acabada forma. Aliás, essas diferentes funções, a de professor, a de guia, a de conselheiro e a de confidente pessoal não eram sempre distintas, muito pelo contrário: na prática da cultura de si, os papéis eram, frequentemente, intercambiáveis e podiam ser alternadamente desempenhados pela mesma personagem (FOUCAULT, 2014, p.67-68).

Entretanto, faz-se fundamental que também lembremos, com Foucault, que o cuidado de si, assim como o acontecimento da aula como obra de arte, disciplinas profundamente interligadas, não ocorre apenas nos espaços destinados à escola ou ao professor. Na verdade, a arte de provocar e produzir o acontecimento da aula como obra de arte, pode e deve ocorrer em outros espaços sociais, na vida, pois é de vida, de vontade de potência, de vergar as forças, que estamos essencialmente a falar desde o início deste estudo:

Toda essa aplicação a si não possuía como único suporte social a existência das escolas, do ensino e dos profissionais da direção de alma; ela encontrava, facilmente, seu apoio em todo o feixe das relações habituais de parentesco, de amizade ou de obrigação. Quando, no exercício do cuidado de si, faz-se apelo a um outro, o qual adivinha-se que possui a aptidão para dirigir e aconselhar, faz-se uso de um direito; e é um dever que se realiza quando se proporciona ajuda a um outro ou quando se recebe com gratidão as lições que ele pode dar (FOUCAULT, 2014, p.68).

O outro é tido como um dos elementos necessários e fundamentais na “cultura do cuidado de si”. Neste fato, evidentemente, podemos ver a necessidade de se proporcionar o encontro de forças para que se possa dar origem a novos e potentes acontecimentos, ainda, e ainda mais, se o acontecimento em foco é o tornar-se o que se é ou a aula/a vida como obra de arte.

O cuidado de si também aparece nos textos antigos em estreita relação com as práticas médicas, sendo mesmo a medicina e a filosofia consideradas como disciplinas que lidariam com o mesmo campo (FOUCAULT, 2014, p.70). Desse modo, cuidar da alma teria seus reflexos no corpo, da mesma forma que o cuidado do corpo refletiria na saúde da alma. Nesse sentido torna-se vital o desenvolvimento de uma arte, uma acuidade no conhecimento de si que possibilite perceber alterações e elementos que possam ser considerados deletérios, doentes, em seu corpo e alma, uma vez que “nas doenças da alma, o grave é que elas passam despercebidas ou mesmo podem ser tomadas por virtudes(...)”, e paralelamente, em relação ao corpo “o que os médicos querem é ‘que não se fique doente; mas se isso acontece, que não se ignore” (FOUCAULT, 2014, p.75). É nesse sentido que valem as práticas meditativas e exercícios, como já citado, e outras práticas como abstinências e jejuns, como formas de testar o corpo e a alma em sua resistência e saúde, assim como um certo conhecimento médico e a atenção ao tipo mais adequado de alimentação, ao clima, ao ambiente, uma vez que se reconhece a influência dos variados fatores ambientais sobre o organismo, mesmo nos pequenos detalhes, como pode ser observado nos seguintes recortes da análise de Foucault:

Podemos citar como exemplo a análise proposta por Antílo sobre as diferenças ‘variáveis’ médicas de uma casa, de sua arquitetura, de sua orientação e de seus arranjos. Cada elemento se encontra afetado por um valor dietético ou terapêutico; uma casa é uma série de compartimentos, nocivos ou benfazejos, para possíveis doenças. Os quartos do térreo são propícios para as doenças agudas, as hemoptises e as dores de cabeça; os do alto são favoráveis para as doenças de pítuita; voltados para o sul, eles são bons, salvo para aqueles que necessitam de resfriamento; os para o oeste eles são maus, porque são Trieste pela manhã e à noite provocam cores de cabeça (...)

Os diferentes momentos do tempo – dias, estações e idades – são também, na mesma perspectiva, portadores de valores médicos variados. Um regime cuidadoso deve poder determinar com precisão as redações entre o calendário e os cuidados a serem tomados consigo (FOUCAULT, 2014, p.130).

Esses dentre diversos outros pequenos cuidados e observações com o meio e influência deste em si próprio, em seu próprio organismo e espírito, aliados ao conhecimento médico que preferencialmente cada um deve ter, formavam um conjunto de práticas de cuidados de si que se acreditava possibilitariam uma vida mais saudável e durável. Embora estejamos nos referindo a práticas que remontam do séculos IV a.C. até o segundo século d.C., tais cuidados médicos continuaram por séculos, chegando mesmo até nossos dias, praticados em especial quando não haveria outra forma de tratar uma doença, por vezes de causas desconhecidas, como ocorrera por exemplo no caso de Nietzsche que buscava climas, ambientes e alimentações que se mostrassem, a partir da observação de si, mais adequados ao seu organismo, como podemos observar em suas recomendações em *Ecce Homo*, quando aconselha o cuidado tanto com a alimentação quanto com o clima do local onde se viverá a fim de não comprometer a vitalidade do corpo e com isso a própria produção dos pensamentos:

Com o problema da alimentação se encontra estreitamente ligado o problema do lugar e do clima. Ninguém tem a liberdade de viver onde bem lhe aprouver; aquele que desempenha grandes tarefas que exigem toda a sua energia tem inclusive uma escolha muito restrita. A influência do clima sobre o metabolismo, sobre sua inibição ou sua aceleração, chega tão longe que um desacerto na escolha do lugar e do clima não só pode afastar alguém de sua tarefa, mas chegar também a subtraí-la dele totalmente (NIETZSCHE, 2006, p.38).

Inevitavelmente, como parte do conhecer-se, e da relação de si com o próprio corpo, paralelamente à relação com os ambientes, com a alimentação e com o outro, muito frequentemente torna-se elemento fundamental, ao pensarmos o cuidado de si, o uso dos prazeres nas relações sexuais são abordados por filósofos de diversos períodos históricos. Tais relações são tratadas não simplesmente em obediência a uma dada moral, mas como regras naturais que, por exemplo, na análise de Galeno, pensador grego da antiguidade, “se situariam



no interior da temática antiga das relações entre morte, mortalidade e reprodução” (apud FOUCAULT, 2014, p.133). Além disso, por ser algo natural, a conjunção sexual é tida como terapêutica, tendo seus efeitos medicinais indicados para cada caso, como por exemplo ao pensar sobre a forma mais indicada de utilizar-se, manter ou expelir o esperma, uma vez que este era então considerado como fonte de humor vivificante, cujo excesso seria tão danoso à saúde quanto a escassez.

Todas essas relações diversas que se estabelece consigo mesmo, com o outro e o meio, são analisadas por Foucault tomando paralelamente em consideração as mudanças ocorridas nas filosofias que regeram em cada período histórico as práticas do cuidado de si, observando paralelamente as influências que o recrudescimento da moral frente à liberdade sexual teve ou sofreu nesse processo, para, ao final, concluir que:

Não é a acentuação das formas de interdição que está na origem dessas modificações na moral sexual, é o desenvolvimento de uma arte da existência que gravita em torno da questão de si mesmo, de sua própria dependência e independência, de sua forma universal e do vínculo que se pode e deve estabelecer com outros, dos procedimentos pelos quais se exerce o controle sobre si próprio e da maneira pela qual se pode estabelecer a plena soberania sobre si (FOUCAULT, 2014, p.299).

Como se vê, o cuidado de si está na base da construção de uma estética da existência, de uma arte da existência, e, logo, da construção da vida como obra de arte. Para que se possa pensar em uma aula que seja como uma obra de arte faz-se necessário antes pensarmos em nossa própria existência como uma obra de arte, faz-se necessário a consciência do cuidado de si para que se possa tornar-se que se é.

## 5.7 “Como se chega a ser o que se é”<sup>33</sup>

Já dissemos anteriormente, as variações da frase “Torna-te o que tu és”, utilizada por Nietzsche, e por nós ao intitulamos este subcapítulo, foi retirada originalmente de Píndaro, poeta grego que, segundo Larrosa, “traduz um lema das Odes Píticas de Píndaro” (LARROSA, 2009, p.41), tendo sido, provavelmente, segundo o autor, retirada, anotada e traduzida por Nietzsche, na juventude, diretamente do grego. Tal frase aparece em diversos escritos de Nietzsche, funcionando como uma chave de leitura, ou uma bússola, para compreendermos seu pensamento.

Mas qual o seu significado? É a partir dessa questão que tudo torna-se ainda mais interessante. Segundo Larrosa, essa mesma frase aparece nos textos de Nietzsche em diferentes momentos, assumindo variadas configurações em sua formulação, como: “ ‘encontra-se a si próprio’, ‘descobrir-se a si próprio’, ‘cultivar-se a si próprio’, ‘formar-se a si próprio’ ou, inclusive, ‘conhecer-se a si próprio’ ” (LARROSA, 2009, p.42), dentre outros, assumindo também intenções afirmativas, exclamativas e interrogativas.

O interessante na análise de Larrosa é perceber que essa repetição ou reescrita não indica meramente uma ênfase em um sentido único, mas, ao contrário, abre uma constelação de sentidos:

A reescrita dessa frase atravessa a obra de Nietzsche, porém, dizendo cada vez coisas diferentes, ou talvez, mais radicalmente, à maneira de Derrida<sup>34</sup>, com um sentido que é cada vez, de novo, indeciso<sup>35</sup> e, portanto, cada vez, de novo, por decidir, funcionando ao acaso como uma fórmula<sup>36</sup>, como um enunciado sempre demasiado cheio ou demasiado vazio que, em sua seca literalidade, em sua aparente simplicidade, multiplica-se, ramifica-se, dispersa-se,

---

<sup>33</sup>NIETZSCHE, 2006, p.49.

<sup>35</sup> “É justamente famoso o exercício que faz Derrida (1978) com a frase ‘esqueci o guarda-chuva’ que Nietzsche anotou em uma folhinha de papel para concluir que seu significado ‘não o saberemos nunca. Ou ao menos poderemos não sabe-lo nunca, e já que se levar em conta esta impossibilidade, esta impotência’ (p.107). E Borges também sabia que o sentido é sempre indecidedo. Recorda-se no exercício que faz em *A fruição literária* (1928), cuja frase ‘o incêndio, com ferozes mandíbulas, devora o campo’ é atribuída sucessivamente a um poeta ultraísta argentino, a um poeta chinês ou siamês, ao testemunho ocular de um incêndio real e ao poeta grego Ésquilo, raciocinando, em cada caso, os motivos da atribuição, em função do significado do texto. Ou, esse prodígio de reflexão sobre a impossibilidade de ‘chegar ao texto’ que é *Pierre Menard, autor del Quixote* (BORGES, 1971)” (LARROSA, 2009, p.42).

<sup>36</sup> “No sentido que Deleuze dá, a essa palavra, no texto que dedica a *Bartleby*, de Melville, em *Critique et clinique* (DELEUZE, 1993)” (LARROSA, 2009, p.42).

contamina-se com tudo o que entra em contato com ele, separa-se de si próprio e, finalmente, explode a partir de seu interior (LARROSA, 2009, p.42-43).

Para compreender melhor a abrangência dos significados que explodem a partir dessa fórmula, Larrosa associa-a com a de *Bildung* e *Pandeia*. Este, como vimos mais a fundo no primeiro capítulo, é um termo grego que se relaciona com uma ideia de harmonia geral do ser com uma certa ideia de cultura, arte, filosofia e educação. O outro termo, *Bildung*, seria, em resumo, guardadas algumas proporções, um equivalente alemão.

A ideia representada pela palavra *Bildung* relaciona-se também a um gênero literário, chamado *Bildungsroman*, considerado por Larrosa como um “subgênero de novela, na novela de formação”, a qual apresenta algumas de suas principais características e sua relação com a frase de Píndaro:

No *Bildungsroman*, nesse subgênero narrativo que tem seu modelo no *Wilhelm Meister*, de Goethe, e que se apresenta como o relato exemplar do processo pelo qual um indivíduo singular, em geral um homem jovem, de boa família, terminados os seus estudos, abandona sua própria casa junto com o destino que lhe está previsto e viaja até si mesmo, até seu próprio ser, em um itinerário cheio de experiências, em uma viagem de formação que reproduz o modelo da escola da vida ou da escola do mundo. Essa viagem é, também e ao mesmo tempo, uma viagem interior de autodescobrimento, de autodeterminação e de autorrealização.

(...)

Porém, eu vou usar aqui a frase de Píndaro como emblema do *bildungsroman*. A partir desse ponto de vista, a *Bildung* poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é (LARROSA, 2009, p.44-45).

É a partir dessa premissa, do emprego da frase de Píndaro sob o ângulo dessa forma particular de romance, que Larrosa enquadra o uso desse aforismo em *Schopenhauer como educador*. Nessa obra, na qual é identificado o que chama de “a primeira aparição de certa entidade da fórmula em questão” (LARROSA, 2009, p.47), Larrosa destaca, a princípio, dois argumentos importantes. O primeiro é introduzido quando Nietzsche conta a história de um viajante para concluir ser a preguiça e a covardia as características mais comuns entre os homens. O segundo é apresentado com a ideia do homem como singularidade, como combinação de eventos singulares que tornam única cada individualidade.

Retoricamente está começando a construir uma oposição entre o homem como animal gregário, homogêneo, maciço, intercambiável, exterior, e o homem

como ser singular, heterogêneo, particular, único, interior. E vai estabelecer a questão da subjetivação como uma luta entre o convencionalismo do agrupamento e a ânsia de singularidade do indivíduo. Uma luta na qual perdem os preguiçosos e os covardes (LARROSA, 2009, p.43).

Essa luta, na qual a figura do viajante guarda a simbologia da provocação, como um elemento que “vem de longe para interromper a comodidade do habitual e do acostumado, para produzir a diferença entre o que se é (e agora se está deixando de ser, porque começou a ser estranho e insuportável, radicalmente alheio), e o que se vem a ser” (LARROSA, 2009, p.51). O elemento vital aqui é o da descoberta, da experiência, e não o do saber. Por isso é que Larrosa afirma que “a *Bildung* nietzscheana rejeita explicitamente o imperativo de ‘conhecer-se a si mesmo’” (LARROSA, 2009, p.53), pois trata-se antes de uma construção de um si mesmo do que conhecer um algo, uma subjetividade, que já é dada em definitivo. É em *Gaia Ciência* que o autor percebe o aprofundamento dessa questão, quando a fórmula de Nietzsche é utilizada nesse sentido da experiência, vendo a própria subjetividade como uma construção artística:

A fórmula “chegar a ser o que se é” tornou-se para nós agora paradoxal. Por um lado, não descreve agora um processo de “chegar a ser”/tornar-se” que conduz a um resultado, ao “que se é”. Nietzsche sabe agora que o vir a ser não flui no ser e que deve ser afirmado como puro vir a ser, sem referência a um ser estável e estabelecido que determinaria sua verdade. Por outro lado, esse “o que se é” não tem nada a ver com nenhuma “realização de essências ou de potências preexistentes”. Por último, “o que se é” não está agora do lado da unidade, mas da multiplicidade ou, melhor, dessa unidade na multiplicidade, dessa singularidade múltipla que é a obra de arte.

Isso que somos e que temos de chegar a ser não é agora nem *objeto* – não é uma “realidade de nenhum tipo, nem subjetiva nem objetiva – e nem sequer uma *ideia* que teríamos que “realizar”; isso que somos e que temos de chegar a ser está claramente do lado da invenção. O homem é um animal de invenção, e as diferentes formas de consciência não são senão produtos dessa função inventiva, dessa capacidade de invenção. Por isso, Nietzsche não distingue realidade e ficção, mas a ficção má, enferma, e a ficção boa, sã, em função da qual está sua relação com a vida. Haveria então uma afirmativa, produtora de novidade, de intensidade, criadora de possibilidade de vida.

O “chegar a ser o que se é” não está agora do lado da lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento ou da autorrealização, mas do lado da lógica desidentificadora da invenção. Uma invenção, não obstante, que não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência ou, melhor, da experimentação. Se o início do *bildungsroman* tem a forma da negação, sua trama tem a forma da experiência. E a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” do percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma

aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. Por um lado, o “desprender-se a si”, esse “perder o rosto” que Foucault modulou de tantas maneiras. Por outro lado, a “experimentação” no sentido que essa palavra tem nas artes “experimentais”. E, no meio, um sujeito que já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir (LARROSA, 2009, p.56-58).

Essa é a lógica de um construir-se a si mesmo por meio da experimentação. Não se trata de descobrir a si mesmo no sentido de conhecer-se, pois o conhecer, neste contexto, traria a ideia de algo dado, já existente, do qual precisaríamos tomar consciência. Quanto, na verdade, trata-se de uma construção, ao estilo de uma obra de arte, de algo (o sujeito e sua subjetividade) que ainda não existe, ao menos não de forma plena, ou melhor, da forma como é percebido na singularidade da percepção que o indivíduo tem de si mesmo.

É também essa lógica da construção que está presente na utilização dessa fórmula em *Assim falou Zaratustra*, “que é, entre outras muitas coisas, um relato: o relato da própria formação de Zaratustra, do processo pelo qual Zaratustra, através de uma série de experiências e metamorfoses, converte-se no que é” (LARROSA, 2009, p.59). A mesma lógica aparece também em *Ecce Homo*. A questão do “tornar-se o que se é” não está relacionada à descoberta, mas à construção de si, o eu “não está por descobrir, mas por inventar” (LARROSA, 2009, p.65). E é nesse sentido que Nietzsche alerta sobre o perigo que é querer descobrir-se, conhecer-se: “em tudo isso, pode-se expressar uma grande prudência, inclusive a prudência maior: quando o *nosce te ipsum* (conhece-te a ti mesmo) seria a receita para morrer, então o se esquecer, o mal-se-entender, o diminuir-se, o aproximar-se, o mediocritizar-se transformam-se na própria razão” (Nietzsche, 1971, p.50-51 apud LARROSA, 2009, p.64).

E é nesse caminho da vivência, do experienciar, do criar, que nos aproximamos da obra de arte, uma vez que, “para chegar a ser o que se é, tem que se ser artista de si mesmo” (LARROSA, 2009, p.65). Essa é a grande e mais importante obra de arte. O caminho fundamental para que se possa criar a si mesmo, e a aula, como uma obra de arte.

Larrosa destaca ainda, seguindo os passos do pensamento de Nietzsche, duas regras para tornar-se artista de si mesmo:

A primeira é seguir o próprio instinto e deixar que vá trabalhando inconscientemente a força organizadora, essa força que “[...]começa a dar ordens, nos tira lentamente, com sua guia, dos caminhos secundários e equivocados, prepara qualidades e capacidades singulares que alguma vez

demonstraram ser indispensáveis como meios para o todo – ela configura, uma após a outra, todas as faculdades subalternas antes de deixar ouvir algo da tarefa dominante, da “meta”, da “finalidade”, do “sentido” (NIETZSCHE, 1971, p. 51 apud LARROSA, 2009, p.65).

O chegar a ser sujeito se prepara no inconsciente e, durante muito tempo, a consciência ignora o trabalho secreto do instinto e do modo como utiliza os rodeios para chegar à própria meta, parece dizer Nietzsche, não tem que se saber aonde se vai, não tem que se deixar seduzir por finalidades demasiado concretas, por imperativos com os quais a consciência “se entende rapidamente”, mas tem que se saber perder o tempo, vagabundear, não se esforçar por nada concreto, não se propor a uma finalidade, não aspirar a nada determinado.

A segunda regra é utilizar mestres, porém como pedras da sorte, como pretextos para a experimentação de si, que se tem de saber abandonar a tempo (LARROSA, 2009, p.65).

Portanto, o caminho para “tornar-se o que se é”, o caminho do ensinar e do aprender, do ser capaz de fazer de sua própria vida, e da aula, uma obra de arte não é uma trilha estática para a qual poderíamos nos valer de um mapa e seguir. Pelo contrário, são infinitos os caminhos, as saídas, meios e chegadas. O professor, ou qualquer outro indivíduo, que se faça artista, é capaz de criar esses caminhos, essa subjetividade em devir de devires.

Ao lecionar com a consciência de estar construindo uma obra de arte, o professor está fazendo o duplo trabalho de construir para si sua subjetividade, de tornar-se o que é, e de inspirar o experienciar que proporcionará a cada indivíduo viver a construção da obra de arte de sua própria subjetividade. As forças, o encontro das forças que o professor proporciona, são aberturas para a criação não só de novos pensamentos, mas de novos caminhos em cada subjetividade em constante construção. Talvez por isso Deleuze dizia, como já dissemos ao reproduzir sua fala no início do segundo capítulo, não se importar se um aluno dormia em sua aula, pois o importante era acordar na hora certa. E esta hora certa é diferente para cada um. Talvez a aula de hoje só fará sentido muitos anos no futuro. É o lento trabalho do inconsciente na construção do “si mesmo”, como aponta Nietzsche.

## CONCLUSÃO

Os verbos “dar” e “receber” aula (ou “ter”) que envolvem o conceito de aula atualmente, ao menos o envolvem no imaginário da maior parte dos estudantes, não traduzem a complexidade das forças que se envolvem nessa relação: o instante da aula. Quando o professor inicia sua aula, e este iniciar, vale lembrar, começa muito, muito antes de sua entrada em sala de aula, é uma confluência de forças de diversos matizes que colapsam-se naquele instante profano. Profano, sim, pois o sagrado distancia-nos do objeto assim estigmatizado. A aula, verdadeiramente aula, precisa ser profana, pois precisa ser tocada por todos, sentida, vivida, experimentada nos corpos e nas almas. Faz-se preciso retirar o objeto trazido para a aula, seja ela do que for, talvez principalmente se esse objeto for a linguagem, de seu ambiente cotidiano onde funciona como peça em uma grande engrenagem, desarticular essa peça, jogar luz, lupa, microscópio, observar, revirar, jogar com ela fora de seu ambiente sacralizado para que assim possamos entrar em sua posse, atravessá-la, tê-la.

Mas, sabemos também, nem sempre a aula, ao menos aquela que se identifica com o conceito *Acontecimento: a aula como obra de arte*, pode acontecer. Na verdade, ela sempre pode, mas nem sempre acontece. Por que não?

Os motivos são vastos e, muito provavelmente, incalculável e impalpáveis. São questões que transpassam também os interesses individuais de cada aluno presente, assim como também os do professor, que se conecta com as forças políticas, institucionais, repressoras (ou não), que dialogam com múltiplos problemas sociais que arrancam do estudante, e de todos, a compreensão do que pode ser uma aula. Muitas vezes o espaço da aula é transformado em espaço da indisciplina impotente, aquela fruto do niilismo passivo, e o professor vê-se refém da incompreensão e desinteresse geral. Ainda assim o *Acontecimento: a aula como obra de arte* pode acontecer? Algumas vezes sim. Pois este acontecer é também individual. Podendo, portanto, estar o professor com ele conectado, ou algum aluno entre tantos muitas vezes presentes podem também estar. É preciso, é claro, construir estratégias para despertar os que dormem o sono da alienação. Mas que nós, professores, não nos torturemos em demasia com o desinteresse de outros, sob pena de encontrarmos em algumas salas de aula a desilusão profunda.

É preciso, acima de tudo, e isso já nos ensinavam os antigos filósofos gregos, encontrarmos nossa filosofia e vivê-la. É preciso que saibamos viver a aula como obra de arte e a vida como obra de arte. É preciso que tenhamos a percepção maior de que o exemplo, o

nosso exemplo de viver a vida e a aula como obra de arte, como nos ensinava também Deleuze, será uma aula que, talvez, só aconteça muitos anos mais tarde.

O Acontecimento da aula como obra de arte não está apenas no aluno. Está antes e principalmente na atitude, na filosofia de vida vivida pelo professor. Pois o acontecimento de uma aula estende-se, distende-se para além do tempo e espaço da aula institucional tradicional. A verdadeira aula como obra de arte é acontecimento capaz de acontecer em todos e em qualquer momento da vida. Basta para isso que em algum momento a conexão aconteça, que as forças se cruzem, que surja a ruptura no sistema linear de forças dos pensamentos estagnados, que farão com que a máquina do pensar abra-se às novas possibilidades, como o *corpo sem órgãos*, descrito por Deleuze, abra espaço no complexo diagrama de forças já estabelecidas para que o impossível aconteça, para que o virtual se atualize e assim novas formas de possível, até então impossíveis, tornem-se acontecimento.

Sabemos que há aulas que são vazias, entediantes, desinteressantes, frias como um cadáver, exatamente porque não produzem vida, não induzem pensamentos. Como (*poderíamos pensar*) evitar que criemos uma aula assim, morta? Como, conclusivamente, criar uma aula viva como uma obra de arte?

A essas perguntas, talvez, após tudo o que vimos até aqui, não caiba apenas uma resposta. Assim como nem toda obra de arte será interessante, produzirá encontros de forças com todas as pessoas, nem toda aula, ainda que a melhor, será interessante para todos, ou para a maioria. Por vezes, o será apenas para um aluno. Ou será, talvez, para alguns, apenas daqui a alguns anos. Seria isso suficiente? Por que não?

Não devemos, em nome de tornar uma aula interessante, cair no ridículo de sugerir que o professor se torne obrigatoriamente um palhaço, ou malabarista, ou mágico, ou pirotecnista, se esse não for seu desejo criativo (nada contra o palhaço, o malabarista ou o pirotecnista voluntários). Mas, certamente, será preciso que cada um desenvolva estratégias, de certo modo teatrais, para trazer um elemento vibrante, fascinante, quase um clima místico e mágico, artístico, para a cena de cada matéria (em seus múltiplos sentidos) tratada. O mesmo conteúdo pode ser apresentado de infinitas formas. Não é o mesmo fascínio ou experiência dizer que Leonardo da Vinci pintou a *Última Ceia* ou *Mona Lisa* e ver essas telas, observar seus detalhes; ou observar e conhecer as artimanhas, formas e conteúdos a se combinarem em uma obra de arte. E é exatamente a escolha, pelo artista, de como apresentar, representar um determinado conteúdo, às vezes um detalhe, um daqueles detalhes chamados vulgarmente de “toques de mestre”, que nos farão reconhecer uma grande obra de arte, que nos farão reconhecer o gênio e o diferenciar do medíocre.



O professor genial precisará aprender a fazer emergir da pedra bruta e fria de mármore os contornos, a vida, como o fez Michelangelo com seu David. O conteúdo é o mármore bruto aguardando o cinzel e o martelo do escultor.

Ver cada aula como uma obra de arte é um desdobramento do desafio de ver a substância viva de cada dia como a matéria prima de uma nova obra de arte. É preciso arrancar poesia da pedra fria, fazer música com cada minuto, lançar cores.

Não existe receita pronta. Não há nem haverá um manual com o passo a passo da aula como obra de arte. É preciso que cada um que se proponha a esse desafio seja capaz de tornar-se artista vivo da vida. Seja capaz de fazer da vida uma obra de arte. Quando o conseguir, a aula, como parte da vida, será uma obra de arte.

Trata-se, portanto, menos de pensar como fazer da aula uma obra de arte do que pensar em como fazer do professor um artista de sua própria vida.

A verdadeira aula como obra de arte é acontecimento, já o dissemos. Como tal, portanto, não poderia estar entre aquelas aulas que o professor possa “dar” e o aluno “ter”. Não é possível dar a alguém a vivência, a verdadeira experiência de provar, de saborear um acontecimento, pois este, quando se dá como experiência, acontece no íntimo de cada indivíduo, no cruzamento das forças que lhe fazem ser o que é, se dá e se torna acontecimento para o indivíduo na confluência, no choque com seu campo de interesses.

Acontecimentos acontecem a todo instante. A própria vida é um acontecimento que não cessa de acontecer. Mas, para cada um de nós, o acontecimento da aula como obra de arte, o “há aula”, só acontece quando ocorre a confluência de nossos campos de interesses, de nossas vontades, de nosso querer viver a experiência e dela fazer, permitir que se façam novas forças, novos pensamentos, sentimentos e ações, novos fluxos de realidade, novas visões e audições. É essa aula, é dessa percepção de aula que falamos quando buscamos definir as novas formas de ver e anunciar a aula. É a essa percepção que funde os conceitos de vida, aula e arte que nos referimos com o conceito de *Acontecimento: a aula como obra de arte*.

O professor capaz de criar uma aula como obra de arte é aquele capaz de gerar novos acontecimentos, de provocar essas erupções exatamente porque vive no acontecimento, surfa nele, vive o acontecimento da aula que está acontecendo a cada instante de sua vida e, por alguns momentos, acontecerá diante dos alunos em um espaço determinado, como a sala de aula.

Para que o professor seja capaz de promover uma aula como obra de arte, ele deve ser capaz de viver o acontecimento, de criar a arte de viver a vida como um acontecimento, criando a partir de cada acontecimento novas forças, novas obras de arte que também serão aula, vida

e acontecimentos em desdobramento e dispersão. É, como diria Deleuze, a máquina criando novas máquinas, o fluxo gerando novos fluxos e cortes de fluxos, o corpo sem órgãos gerando novas possibilidades de rearranjo das forças nos sistemas lineares, compondo novas possibilidades de vida, novos diagramas de forças, novos fluxos e atualizações do possível.

Mas ainda há alguns questionamentos que, talvez, venham à mente do leitor ao alcançar a conclusão deste trabalho. Talvez o leitor me questione se eu próprio consigo cotidianamente, diuturnamente, praticar a aula como obra de arte; se consigo ser um artista em todos os momentos da vida; se já cumpri o “torne-se o que tu és”; se faço da vida uma obra de arte.

A esse leitor atento, digo, sem enrubescer: nem sempre.

Já o dissemos aqui, mas vale lembrar, mais enfático: nem sempre, talvez raras vezes, é possível transformar toda aula, todo instante, em um momento de êxtase criacionista. Nem tudo são flores. É preciso também se entediar, saber viver o tédio, o chato, o rançoso, o feio, o fracasso, e aprender e criar com e a partir deles também.

Não criemos a ilusão utópica, própria do idealismo ingênuo, de crer que o professor, como num passe de mágicas, tornar-se-á um artista infinitamente inspirado, capaz de converter cada milissegundo de seu dia em uma obra-prima. Talvez isso aconteça com alguns raros gênios. Mas, entre nós, os que ainda não atingiram a genialidade absoluta de conseguir tornar-se um artista criador em tempo integral, vale encarar a realidade de que nem sempre será possível criar uma aula como obra de arte, ao menos todos os dias, em todos os segundos de cada aula. Em especial em uma contemporaneidade em que o professor tem dia e hora marcada para dar suas aulas.

Nem sempre é possível marcar dia e hora para estar criativamente disposto ou inspirado. Há dias em que o professor, como todos, simplesmente se arrasta da cama para a sala de aula (seu trabalho), exausto física, emocional e psicologicamente. Ou, simplesmente, não está a fim de dar aula, mas é obrigado (precisa pagar as contas!). Há dias em que os alunos simplesmente não querem lhe ouvir, muito menos aprender ou criar qualquer aula como obra de arte. O que fazer? Às vezes é preciso simplesmente deixar os momentos escorrerem para só mais tarde compreender, ser capaz de espantar-se (no sentido mais filosófico do termo, de gênese filosófica da filosofia). Há dias em que a aula será sim tradicional e chata. Talvez até técnica e gramatical (Os revolucionários da linguagem criativa, certamente, sentiram um calafrio, um arrepio ao ler esta palavra: “gramatical”). Não se espante. Ou melhor, se espante! Pois é aí que tudo começa a mudar.

Mais vale um minuto, um instante de boa criação, de produção de novos encontros de forças, de multiplicação rizomática dos pensamentos para que a aula seja uma obra de arte. São de momentos que são feitos os acontecimentos.

É preciso saber fracassar, saber não criar e aceitar o fato de que naquele momento não foi possível. Para que não façamos da ideia, do conceito de aula como obra de arte, uma utopia, um idealismo ingênuo, é preciso aceitar e entender que não estamos, ao menos a maioria de nós, inspirados, dispostos e criativos em todos os momentos que somos forçados pelo sistema, pelo poder institucional, a nos colocarmos dentro de sala de aula. Às vezes, será preciso apenas ler um texto, um verso pequeno, e conversar. Talvez dessa leitura e dessa conversa surja uma digressão, uma lembrança, um estopim que traga o Ser aula, o acontecimento. Talvez não.

Mas, ao final, refletindo sobre tudo o que foi pensado, sobre todos os autores e textos literários que conosco dialogaram neste trabalho, o que é cabível e urgente é que o leitor não se torne seguidor do que foi até aqui escrito, nem de Nietzsche, nem de Foucault, nem de Deleuze nem de qualquer outro. É preciso que o leitor tenha sim o que Nietzsche chama de bom estomago e um intestino feliz, para que possa absorver e processar as boas energias e defecar feliz o que não lhe convém. É preciso que o leitor, assim como o aluno e o professor, não seja seguidor, mas, ao contrário, que esqueça, rasgue as folhas, renegue e siga seu caminho. Como nos ensina Larrosa ao pensar Nietzsche, “o bom leitor tem que ter as tripas limpas (...) saber ler exige um estomago capaz de evacuar o que não convém a ele” (2009, p.20).

E talvez, por que não?, esta seja a grande lição, o quinto e último princípio, talvez o mais importante, do conceito *Acontecimento: a aula como obra de arte*: permitir que o aluno deixe de ser aluno, que, de outra forma e de todas as formas, renegue o mestre para se tornar mestre. É preciso que cada um construa seu próprio caminho ao caminhar. Para se tornar um professor ou um aluno capaz de criar uma aula como obra de arte, uma vida como obra de arte, para se chegar a ser o que se é, é preciso abandonar aquele que fora um dia seu mestre.

Aqui, neste trabalho, não há verdades. Se houvesse falharíamos em nossa proposta, pois estaríamos a formar leitores crentes, devotos, cegos. Portanto, o que se pretendeu, se pretende, é inspirar novas forças, disciplinas potentes, ou seja, pensamentos. Portanto, aqui, em Nietzsche ou em qualquer texto que seja pensamento potente, “não devemos buscar a verdade, mas buscar-se a si mesmo” (LARROSA, 2009, p.22). Dessa forma, para concluirmos, parece não haver nada melhor que citarmos algumas palavras de Zaratustra:

Ditas essas palavras, Zaratustra emudeceu, como quem ainda não disse a última palavra. Sopesou demoradamente o bastão, como que perplexo. Por fim falou assim, e a voz havia-se-lhe transformado:

“Agora, meus discípulos, vou-me embora sozinho! Ide-vos sozinhos também! Assim o quero.

Com toda a sinceridade vos dou este conselho: afastai-vos de mim e precavei-vos contra Zaratustra! Melhor ainda: envegonhai-vos dele! Talvez vos haja enganado!

O homem que pondera não só deve amar os seus inimigos, mas também odiar os seus amigos. Mal corresponde ao mestre aquele que nunca passa de discípulo. E por que não quereis arrancar a minha coroa?

Venerais-me! Mas que sucederia se uma vez caísse a vossa veneração? Cuidado, não vos esmague uma estátua!

Dizei que creis em Zaratustra? Mas que importa Zaratustra? Vós sois crentes em mim; mas que importam todos os crentes?! Não vos havíeis ainda procurado; encontrastes-me então. Assim fazem todos os crentes: por isso a fé é tão pouca coisa.

Agora vos mando que me percais e vos encontreis a vós mesmo; e só quando todos me houverdes renegado, tornarei para vós (NIETZSCHE, 2011, p.78-79).

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Tradução, Guido Antônio de Almeida. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. “O ensaio como forma”. In: *Notas de literatura*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: editora 34, 2003. p. 15-45.
- AGAMBEN, Giorgio. “O que é um dispositivo?” in: *O que é contemporâneo e outros ensaios*. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Santa Catarina: Argos, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Il fuoco e il racconto*. Roma: Nottetempo, 2014.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova Reunião*. Rio de Janeiro: BestBolso, vol. 3, 2009.
- BARBOSA, Pedro. *A Ciberliteratura: Criação literária e Computador*. Lisboa: Edições Cosmos, 1996.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução: Leyla Perrone-Moissés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do Drama Barroco alemão*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BEIGUI, Akex. *Performance da Escrita*. Aletria, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, jan-abr. n.1, v.21, p. 27-35, 2011.
- BOTTER, Barbara. “A pedagogia antes da pedagogia”. In: *Filosofia e Educação: aproximações e convergências*. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: editora e livraria brasiliense, 57ª reimpressão, 2013 (versão ebook, via Kindle).
- CAGE, John. *Musicage: palavras: Jonh Cage em conversações com Joan Retallack*. Tradução de Daniel Camparo Avila. Rio de Janeiro: Numa, 2015.
- CINTRA, Geraldo de Ulhoa; JÚNIOR, José Cretela. *Dicionário Latino-Português*. 2ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1944.
- CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro –RJ: Nova Fronteira, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant' Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. "Imanência: uma vida...". In: *Educação e Realidade*. V.27, n.2. Trad. de Tomaz Tadeu. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p.10-18. Publicado originalmente em *Philosophie*, n.º 47, Paris: ed. de Minuit, 1995, p. 3-7.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

\_\_\_\_\_ ; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia*. Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. *O Anti-Édipo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. São Paulo: editora 34, 2011. v. 1.

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 6ª ed. São Paulo: editora 34, 2012. v. 3.

DIAS, Rosa. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DIAS, Maria Rosa. *Nietzsche Educador*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

FISCHER, Ernest. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1981.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Tradução: Inês Autran Fourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. 3ª ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade: o cuidado de si*. 1ª ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FRANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Neto. São Paulo: Ediora 34, 2005.

FREUD, Sigmund. *O Mal Estar na Civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GERALDI, João Wanderley. *A Aula como Acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GRANT, Edward. *Os Fundamentos da Ciência na Idade Média*. Tradução de Carlos Grifo Bado. Porto-Portugal: Porto Editora, 2002.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

HAYLES, n. Katherine. *How We Think*. Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HISSA, Cássio E. Viana. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

IGLÉSIAS, Maura. “O que é filosofia e para que serve”. In: *Curso de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

JAEGER, Werner Wihelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LAKOFF, George. JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução de Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do Fora*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em Defesa da Escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MEDEIROS, Maria Beatriz de; MONTEIRO, Marianna F.M. (Org). *Espaços e Performance*. Brasília: Editora UnB, 2007.

MENDES, Sávio Damato. *Variações do Fora*. 2014. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Programa de pós-graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MONTEIRO, André Guimarães Dias Pires. Diálogo crítico com André Monteiro: “Da estética dos saberes: baldeações...” In: PEREIRA, Maria Luiza Scher. *A Jangada e o elefante e outros ensaios*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009, p.105-120.

\_\_\_\_\_. *É preciso aprender a ficar (in)disciplinado*. Texto falado no VI Simpósio em Literatura, Crítica e Cultura, realizado, em maio de 2012, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, p.6.

NETO, João Cabral de Melo. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Tradução de Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

\_\_\_\_\_. *A vontade de poder*. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes; Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Assim Falou Zaratustra*. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda., 2011.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre Educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 4.ed. ver. E ampl. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. *A Filosofia na Época Trágica dos Gregos*. Tradução de Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008.

ONFRAY, Michel. *A potência do existir: manifesto hedonista*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ROSA, João Guimarães. *Tutaméia: terceiras estórias*. 1ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

\_\_\_\_\_. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p.32-37.

SANT'ANNA, Sérgio. *Breve História do Espírito*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991;

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro, 2002:237-280.

SANTOS, Mário José dos. *Os pré-socráticos*. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

SANTOS, Roberto Corrêa dos. *Cérebro-Occidente/Cérebro-Brasil*. Rio de Janeiro: editora Circuito: Faperj, 2015.

STRATHERN, Paul. *Einstein e a Relatividade em 90 minutos*. Tradução de Álvaro Nogueira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

STEINER, George. *Lições dos Mestres*. Tradução de Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. 2ªed. Campinas- SP: Papirus, 2011.

FLUSSER, Vilém. *Bondelos: uma autobiografia filosófica*. 1. Ed. São Paulo: Annablume, 2007.



## SITES

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Abecedário de Gilles Deleuze*. 1988. Disponível em: <https://youtu.be/1bt5CZgnVUc>. Acesso em maio de 2017. Disponível também, em arquivo word, em: <http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/03/deleuzeprofessor.doc>. Acesso em maio de 2018.

GIL, Gilberto. *Toda Saudade*. In: *O ETERNO DEUS MUDANÇA*. 1989 . Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=hKnF293ERNA&list=PLWAI8SITIdgpMXSVukvtVjI2cxj\\_oOBIS&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=hKnF293ERNA&list=PLWAI8SITIdgpMXSVukvtVjI2cxj_oOBIS&index=4) > Acesso em: 04/11/2017.

\_\_\_\_\_. “O Fora como o (não-)espaço da Literatura”. Disponível no site: <[www.letras.ufrj.br/ciencialit/encontro/Tatiana%20Levy.doc](http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/encontro/Tatiana%20Levy.doc).> Acesso em: 20/04/2016.

Vídeo entrevista com Deleuze: Publicado em 2 de outubro de 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NVE4k9Evroo>>. Acesso 17/02/2016.

Vídeo entrevista com Deleuze: Publicado em 21 de outubro de 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/1bt5CZgnVUc>>. Acesso 02/02/2016.

LOPES, Artur Louback. Como se escreve zero em números romanos? Editora Abril Mundo Estranho. Disponível em: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. “0 (NÚMERO)”. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=0\\_\(n%C3%BAmero\)&oldid=42049128](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=0_(n%C3%BAmero)&oldid=42049128)>. Acesso em: 6 /05/ 2015.

MOSKOWITZ, Clara. *A matéria escura sob efeito de força não detectável no restante do Universo*. Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/sciam/noticias/a\\_materia\\_escura\\_sob\\_efeito\\_de\\_forca\\_ao\\_detectavel\\_no\\_restante\\_do\\_universo.html](http://www2.uol.com.br/sciam/noticias/a_materia_escura_sob_efeito_de_forca_ao_detectavel_no_restante_do_universo.html)> . Acesso em 02/05/2015.

MUOTRI, Alisson. Culturas impossíveis e a origem da crença na vida eterna. Revista eletrônica G1, Coluna Espiral, 28/09/2009. Disponível em: > <http://g1.globo.com/platb/espiral/2009/09/28/culturas-impossiveis-e-a-origem-da-crenca-na-vida-eterna/> <. Acesso em: 05/10/2018.

RIBEIRO, Arnaldo de Souza. Ausência. Disponível em: <<http://www.jurisite.com.br/textosjuridicos/texto322.html>>. Acesso em 04/08/2015).

SOUZA, Michel Aires de. Boudieu e Jacotot: educação para a emancipação intelectual. 2012. Disponível em: <<https://filosofonet.wordpress.com/2012/09/28/bordieu-e-jacotot-educacao-para-emancipacao-intelectual>>. Acesso em: 06/11/2017.

SANTOS, Roberto Corrêa. *Paraninfar*. São Paulo: Revista Cult online, 2016. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/motor-poetico-em-movimento>>. Acesso em 29/09/2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347751/mod\\_resource/content/1/Boudieu\\_escola%20conservadora.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347751/mod_resource/content/1/Boudieu_escola%20conservadora.pdf)>. Acesso em 02/01/2017.