

PENSAR A FUNÇÃO-EDUCADOR: APROXIMAÇÕES FOUCAULTIANAS VOLTADAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE SUBJETIVIDADES ATIVAS

CARVALHO, Alexandre Filordi de* – UNIFESP

GT-17: Filosofia da Educação

A história dos homens é a longa sucessão dos sinônimos de um mesmo vocábulo. Contradizê-la é um dever.

René Char

INTRODUÇÃO

Há muito se sabe o quanto o pensamento de Foucault foi e é amplamente útil e fecundo como ferramenta para se diagnosticar a escola por intermédio da vigilância hierárquica, seus mecanismos de controle e punição, seus jogos normalizadores e a produção de sujeitos sob as instâncias das relações de poder. As vertentes mais distintas de pesquisas de fundo foucaultiano somaram-se aos campos de problematizações críticas e pós-críticas com o intuito de se entender o destino da aventura educativa no mundo contemporâneo. De certo, o educador ajuda a compor a conjuntura global de toda essa engrenagem, nunca alheio ou disjungido de todos os dispositivos escolares. Nesse sentido, esse trabalho propõe apresentar e desenvolver a noção de função-educador como um operador estratégico e tático de afrontamento às estruturas de saber-poder, sedimentadas nos campos das experiências pedagógicas. Concentrando-se essencialmente em Foucault, proponho demonstrar que é possível, a partir da função-autor, diagnosticar e problematizar novos campos de experiências que hão de colocar em movimento situações e perspectivas a favor de constituições de subjetividades ativas no domínio da educação.

Para tanto, o trabalho se dividirá em dois movimentos. No primeiro, denominado de *A função-autor como noção intercessora da função-educador*, será contemplado a fundamentação teórica-operacional da noção função-educador, seu significado e

* Doutor em Educação – UNICAMP.

alcance. Contudo, ao abordar *A função-educador e os campos de experiências de subjetividades ativas*, um segundo movimento será inaugurado. Trata-se de evidenciar e discutir algumas ações e atitudes que incitam a função-educador a se posicionar no fluxo das ações e pequenos gestos que tendem a favorecer experiências ativas de subjetividades. Com esse propósito, a verdade no campo da *parrhysía*, o educador no papel de intelectual específico e no âmbito do educador infame, serão levados a bom termo.

1.1 A FUNÇÃO-AUTOR COMO NOÇÃO INTERCESSORA DA FUNÇÃO-EDUCADOR.

Gilles Deleuze concebeu um intercessor como espécie de encruzilhada por onde pudesse passar a multiplicação de devires a partir de uma noção, idéia, termo ou sentido já suposto. Por seu intermédio, toda sorte de criação seria possível e instigada uma vez que um intercessor essencialmente é situado no plano do mobilismo da descoberta: a partir do que se tem, chegar ao que não se tem.

Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientista; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores (DELEUZE, 2006, p.156).

Longe de ser um mediador, o intercessor é uma potência para algo que vai ser produzido a partir de algo. É nesse contexto que a noção de função-autor é empalmada como intercessora. Ela será o gerador criativo para o entendimento da função-educador a partir de certas vizinhanças, ou melhor, desde uma série de linhas e curvas que, à guisa de uma composição, podem viabilizar novo terreno de análise e problematização, espécie de gerador criativo, voltado para as ações, reposicionamentos, criações e transformações atinentes às experiências de subjetividades na esfera das ações educativas¹.

A noção função-autor situa-se em um relevante texto de Michel Foucault de 1969 denominado *O que é um autor*. Nele, a função-autor designa a força do ato

¹ Para o interesse deste trabalho, entenderei ações educativas de modo amplo e abrangente. Podem ser consideradas as esferas formais, informais e não-formais de experiências educativas, ou seja, experiências concretas que visam, cada uma a seu modo, interferir na condição humana a partir de relações múltiplas de ensino e aprendizagem.

criador dos “fundadores de discursividades” (FOUCAULT, 1969, p.804). O propósito de Foucault, além de elaborar uma crítica radical ao princípio de identidade autor/obra, é o de questionar o sujeito constituído, a partir do instante em que a função-autor passa a expressar uma posição diferente do sujeito nela envolvido. E isso ocorre por três motivos.

O primeiro, é que a função-autor se liga a um tipo específico de objeto de apropriação. Quer dizer, a discursividade criada pela função-autor sempre é passível de um julgamento pelo fato de instaurar algo novo, certa descontinuidade no pensamento, nos modelos mentais padronizados e reproduzidos, um tipo de “possibilidade de transgressão” (*Ibid.*, p.799). Mas como Foucault indica, quando foi possível, a partir do início do século XIX, situar o autor dentro de uma relação de seus direitos, ou seja, dos direitos sobre a sua produção, a função-autor respaldou-se em um importante mecanismo para poder praticar sistematicamente a transgressão, garantindo assim o próprio benefício da ação da escrita. Portanto, é a própria criação da função-autor um posicionar-se dentro da força transgressiva – uma operação de descontinuidade – que compromete a ordem dos velhos horizontes.

O segundo vetor relaciona-se à intensificação da multiplicidade de possibilidades de alocação da função-autor. Ao afirmar que “a função-autor não se exerce de um modo universal e constante sobre os discursos” (*Ibid.*), Foucault assinala para a indelével relação com o modo de ser e circulação das discursividades. Em outros termos, reexamina o privilégio do papel do sujeito, pois há de se levar em consideração as variantes que cada época, cultura – já no interior de outros discursos – põem em emersão e destaque. Por isso mesmo, entra em relação a atribuição da função-autor. Nela, a função-autor “não se forma espontaneamente como a atribuição de um discurso a um indivíduo”. Como enfatiza Foucault, trata-se de uma “operação complexa” (*Ibid.*, p.800). Com efeito, essa complexidade vem da constatação que na função-autor “os discursos comportam uma pluralidade de ego” (FOUCAULT, 1969, p.803). Eis um exemplo interessante a esse propósito:

o ego que fala no prefácio de um tratado de matemática – e que indica suas circunstâncias de composição – não é idêntico nem em sua posição nem em seu funcionamento àquele que fala no curso de uma demonstração e que aparece sob a forma de um “Eu concluo” ou “Eu suponho” (*Ibid.*, p.800).

Ora, como em sua função o autor não é assegurado apenas por uma posição, é preciso, então, notar, em terceiro lugar, que o seu posicionamento é sempre mutável, apenas adstrito a uma função possível, sempre dentre outras. Toda possibilidade de ação é devedora de um jogo de forças cujas estratégias e táticas contemplam não mais um papel originário cristalino, mas uma “função variável e complexa de discurso” (*Ibid.*, p.811). Cabe lembrar, sob esse horizonte, que Foucault pontua que “a função-autor é, sem dúvida, senão uma das especificações possíveis da função sujeito” (*Ibid.*). Seria conveniente, portanto, enxergar nisso tudo a convergência da hipótese lançada: por intermédio da função-autor, Foucault retira do sujeito seu papel de fundamento originário e o coloca na dimensão de uma função variável e complexa.

Todo o contexto descrito acima converge para o âmbito geral da perspectiva da função-autor nos seguintes termos:

a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e do mesmo modo sobre todos os discursos, em todas as épocas e formas da civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso a seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (*Ibid.*, p.805).

É a referência às posições-sujeitos, ao que me parece, o aspecto mais intercessor da noção função-autor para se chegar à problemática da função-educador. Por intermédio da analítica da função é possível entender que a função apenas diagnostica uma das especificações possíveis do sujeito.

O enfoque no tipo de variabilidade de posição do sujeito está totalmente de acordo com as considerações e os interesses de Foucault, como pode ser visto no final de *O que é um autor?* A certa altura, Foucault diz que se tivesse feito uma conferência sobre o sujeito, seria provável que teria

analisado do mesmo modo a função-sujeito, o que significa fazer a análise das condições nas quais é possível que um indivíduo preencha a função de sujeito. Necessitaria ainda precisar em qual campo o sujeito é sujeito, e de quê (do discurso, do desejo, do processo econômico, etc). Pois não há sujeito absoluto (FOUCAULT, 1969, p.818).

Ora, o que está em jogo são as condições para enxergar que, tomando a função-autor como intercessor, é também possível problematizar quais são as condições em que um

indivíduo venha preencher a função de educador. Que tipo de relações estariam aí implicadas para ele tornar-se um tipo de sujeito, sujeito na função-educador? A mim me parece que *algumas* condições assinaladas ao redor da função-autor podem marcar essa conjuntura.

Tomando a função-autor como ponto de partida e noção intercessora, suponho que a função-educador pode ser pensada como um tipo determinado de posição de um sujeito no interior de uma sociedade, relacionando-se direta e indiretamente com certos dispositivos, táticas e estratégias de saber-poder, fazendo circular um conjunto de verdades. Essas verdades podem tanto ser de caráter dominante-reprodutor, recepcionadas, instaladas e dissipadas em mecanismos políticos de uso e aplicação de forças quanto de abertura, ou seja, de confronto de forças e ampliação dos espaços de suas relações. Para tanto, a função presente na função-autor pode contar em sua analítica com três perspectivas coincidentes com a função presente na função-educador: a) relação de apropriação; b) criação de descontinuidades; c) e atribuição, ligada ao posicionamento variante do sujeito.

Foucault mostrou que a relação de apropriação se correlaciona com o reconhecimento da produção do autor. O autor passa a ter direito sobre a sua propriedade. Desde então, a função foi capaz de instaurar uma dinâmica de transgressão como liberdade de criação. A relação de apropriação na função-educador, apesar de ser uma esfera pouco explorada, pretende trazer a lume a possibilidade de trânsito e a própria colocação do educador nas veredas de possibilidades de atuação transgressora nas quais poderá se envolver. O que estou tentando dizer é o seguinte: o educador é convidado a procurar e criar desde as margens de reconhecimento tanto político quanto legal para fazer circular propostas, ações e práticas que não sejam necessariamente as esperadas. A meu ver, o próprio fato de a escola ser um “espaço de experiência de fechamento por onde os indivíduos passam” (DELEUZE, 2006, p.216) – e mais do que passar o educador permanece por mais tempo – tornar-se um desafio para se buscar experiências de ações além das condicionadas e condicionantes.

Assim, a instância de apropriação, inversamente, pode ser uma tentativa de reexame das posturas perpetuadas pelos sujeitos que ocupam a função-educador. Trata-se de um convite para a realização de movimentos próprios, isto é, a relação de apropriação na função-educador pende para a singularização do acontecimento pedagógico. Com efeito, é no cotidiano de sua produção, no esteio de suas ações, nas

táticas e estratégias voltadas para a formação, no espaço no qual ele exerce força maior – na classe, numa conversa informal, na discussão de procedimentos avaliadores de conhecimento, exemplos frágeis, mas palpáveis – que pode surgir o acontecimento transgressivo-criador. Pois nesses espaços, mesmo que menores, o educador ainda possui certa propriedade de reconhecimento. A relação de apropriação na função-educador é uma tentativa de movimentação nas e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, tentando se chegar à forja de novos lugares perpassados com novos saberes e relações de forças.

Para tanto, há uma condição imprescindível à função-educador para se chegar ao ponto indicado acima. Aliás, ela será um tipo de força motriz para a consecução de todo movimento criador. Como tentei indicar, a criação na função-autor está voltada para a descontinuidade. Em outros termos, a instauração de uma discursividade afronta e revolve a ordem do entendimento dos objetos conhecidos ou é mesmo capaz de produzir o entendimento acerca de um objeto outrora não dado à visibilidade. Nesse caso, penso que a função-educador pode se colocar com a mesma intensidade, não no mesmo registro da função-autor, porém, como um tipo ou meio de intensificar as rupturas nas redes e circuitos de saberes-poderes hegemônicos, a fim de atuar na composição de novas áreas de subjetivação humana.

A descontinuidade, nesse horizonte, viria da capacidade do educador compreender que no ato da formação prevalece também uma pluralidade de *egos*. Ou seja, o próprio conhecimento que ele tenta administrar está cercado de vozes heterogêneas que deveriam impedi-lo de se enxergar como “proprietário” do conhecimento. Claro que ele o singulariza. Entretanto, ao se posicionar desse modo, ele poderia se abrir para uma variação maior de posições acerca do entendimento de um domínio, matéria, questão, pois tentaria se deslocar para além de uma mesma perspectiva reprodutora. Educar seria, assim, colocar-se sob um umbral de uma relação de saber-poder onde o outro também é levado em consideração. Mas é também tentar multiplicar a quantidade de umbrais em acontecimentos possíveis. Em suma: a pluralidade de *egos* pode representar a ordem do incalculável presente nas relações formativas.

Ora, se a identidade congela o gesto do pensamento, sob o ângulo da criação de descontinuidades, é possível empreender nos campos da educação toda sorte de

*acontecimentalização (évènementialization)*², que faz sentido ao empreendimento de uma insistente micro-criação. Isso pode ser verificado por intermédio das manobras que Foucault realiza para se livrar de uma especificidade do saber a fim de “reinterrogar o conhecimento, suas condições e o estatuto do sujeito” (1969a, p.846). Sob esse ângulo, a função-educador é provocada a colocar em causa as transformações exigentes cujos diferentes domínios de relações se estabelecem a partir do momento em que o próprio pensamento não pode deixar de ser pulsão intermitente a provocar cortes inevitáveis sob a circunscrição da experiência. Pensar e levar a pensar é ter determinada experiência: “estamos hoje na idade onde a experiência – e o pensamento se faz a não ser com ela – se desenvolve como uma riqueza singular e ao mesmo tempo numa unidade e dispersão que apagam as fronteiras das províncias outrora estabelecidas” (FOUCAULT, 1966, p.556).

A implicância de toda criação de descontinuidade, pela função-educador, dar-se-ia pelas possibilidades que o próprio pensamento concede, a partir do momento que é experiência de singularização e transformação voltadas para a constituição de condições de variabilidade dos sujeitos. Permitir a produção de funções distintas daquelas que os sujeitos se encontram, vivem e experimentam o mundo, a ordem das coisas, constituem seus sonhos, enfim, como se voltam frente a frente para as velhas finitudes da existência – viver, trabalhar, conhecer. A função-educador torna-se instrumento na criação de outras conexões para as relações de si a si, de si ao(s) outro(s), de outro(s) ao(s) outro(s).

Se, de fato, há toda uma herança de contexto histórico acerca das condições pelas quais o ser humano foi conduzido por outrem para se formar, se entender, ver o mundo e pensar, por meio da função-educador essas questões podem se dar no âmbito da abertura de novas experiências. As experiências, então, estão sujeitas a uma prática de inversão nos valores de luminosidade ou visibilidade, pois não se dão somente em um plano de discursividade, planos de unidades e coerências lógicas, mas subjazem no esteio de práticas que, na superfície, talvez, não fariam sentido ao pensamento, mas que,

² Embora estranho, o termo que utilizo aqui é o mais fiel possível à expressão *évènementialization*, *évènementialiser*, referindo-se ao acontecimento (*évènement*), utilizado com fartura por Foucault, pelo menos desde 1978 com *Qu'est-ce que la critique* [What is critique] (1996, p.393ss) e em *Table ronde du 20 mai 1978* (1980, p.23-25, especialmente). O próprio Foucault, neste sentido, pede perdão “pelo horror da palavra”, no primeiro texto que cito. Faço destes termos a minha declaração.

visto de suas fissuras irregulares, revelam que o próprio pensamento é acontecimento experimentado sob as condições mais improváveis.

Em que pese tais questões, creio ser possível resumi-las da seguinte ordem. O educador, em sua individualidade, sempre está situado numa posição de sujeito. Entretanto, não despreza a inter-relação com a posição de outros sujeitos. Levando em conta a analítica de sua função – a função-educador – lhe é possível, enquanto sujeito, na posição que conduz, forma, governa, criar tensões nas linhas contínuas de forças que remetem às experiências de formação humana, sempre ligadas à formação de subjetividades, ao mesmo lugar. A função-educador se dispõe a tornar possível outras posições para os sujeitos envolvidos no empreendimento da formação, inclusive para si mesmo. Por seu intermédio, são reexaminados os privilégios dos sujeitos e os elementos condicionantes envolvidos ali. Por meio da relação de apropriação, atribuição e de criação de discontinuidades, o educador faz operar experiências de libertação de domínios, é preciso enfatizar, a partir de si mesmo. Assim, ele vai ao encontro da constatação de que é fundamental a conjuntura de possibilidades capazes de intermediar uma construção de si mesmo ativa, ou seja, remarcar que a função-educador está disposta num jogo de abertura onde a função-sujeito-educador e a função-sujeito-educando não cessam de ser construídas. E pode ser na promoção de novas formas de subjetividades, a partir das experiências de formação, no confronto de todo tipo de individualidade que nos foi imposta durante muito tempo, que a função-educador é convidada a se colocar e operar. Ela sempre se deparará com os termos da ritualização da palavra, com os jogos de qualificação e fixação dos sujeitos, com a força normativa dos grupos doutrinários e das forças finalizadas em todo discurso e saber. A função, a meu ver, concernente ao educador é saber qual o destino que ele dará para tudo isso. Ou ainda, qual destino que ele dará para si mesmo em sua relação consigo e com os outros.

1.2 A FUNÇÃO-EDUCADOR E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DE SUBJETIVIDADES ATIVAS.

Duas passagens de Foucault representam muito bem o que vem a ser experiências de subjetividades ativas. A primeira anuncia: “somos prisioneiros de certas concepções de nós mesmos e de nossa conduta. Devemos mudar nossa subjetividade,

nossa relação conosco mesmo” (FOUCAULT, 1980a, p.37-38). Já a passagem seguinte assevera: “sem dúvida, neste instante, o objetivo principal não é o de descobrir, mas o de recusar o que somos. Devemos promover novas formas de subjetividades refutando o tipo de individualidade que nos foi imposta” (1982, p.232). É inerente às experiências de subjetividades ativas toda sorte de movimento do sujeito em favor de um estado provisório. Nesse sentido, as possibilidades de recusa do que somos angariam ações na direção de uma mudança no estatuto do que somos. Do ponto de vista da função-educador, a subjetividade ativa encontrar-se-á na esfera de todo processo de criação que representa, de um lado, a dessujeição do educador dos mecanismos que aprisionam e normalizam suas ações, gestos, práticas que o finalizam como sujeito e, de outro, encontrar-se-á no *leitmotiv* do vir-a-ser completamente aberto. Concernente a esse ponto, a criação imprescritível emerge como força produtiva de experiências de subjetividades que maculam constantemente o sujeito pretensamente constituído para desconstituí-lo e novamente abrir outra constituição, não de reposição, mas de efetivação, cuja potência é elevada à ordem do incalculável; abertura plena para novas experiências: sujeito-educador em ontogênese *vinda-a-ser*. Assim, o sujeito na função-educador, sob os campos de experiências de subjetividades ativas, é sempre proto-sujeito; cartografia mutante.

Tal perspectiva pode ser exemplificada na análise de três campos por onde a função-educador é convidada a se colocar no fluxo da produção e ativação de experiências de subjetividades ativas. Trata-se de a) a relação do educador com a *parrhysía* ou a emersão do educador *parrhysiata*, b) o educador como intelectual específico e c) o educador na posição de educador infame.

Situada nos estudos de Foucault acerca das práticas utilizadas como modificação do *modo de ser* do sujeito na Antiguidade, como pode ser visto no curso *A hermenêutica do sujeito*, a *parrhysía* pode ser entendida como a prática do franco-falar, do dizer verdadeiro e livre. É um eixo gerador de experiências na e com a verdade, capaz de afetar os sujeitos aí envolvidos, como também é capaz de modificar as verdades situadas e estabilizadas no jogo de veridicção, ou seja, do que é nomeado por certo ou errado, verdadeiro ou falso, permitindo determinadas escolhas num certo jogo de verdade. Tudo isso diz respeito a um campo político vasto cujo cerne de problematização reflete “a estruturação das condutas dos outros: como governar os outros”, e a “estruturação da relação consigo: como governar a si próprio” (GROS,

2002, p.155). Contudo, como argumenta Foucault, não se deve ignorar que “o governo de si por si está articulado com as relações com o outro (como se encontra na pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição dos modelos de vida, etc.)” (1981, p.214).

A ação do franco-falar opera sempre no destino das verdades e nas pretensões das terminações de forças arranjadas por uma verdade. Ela é um tipo de “técnica que permite ao mestre utilizar como convém, nas coisas verdadeiras que ele conhece, o que é útil, o que é eficaz para o trabalho de transformação de seu discípulo” (FOUCAULT, 2001, p.232). Ora, como todo campo de verdade é uma possibilidade por meio da qual o sujeito pode se subjetivar, a *parrhysía* se coloca como uma ruptura com a verdade instituída ou como alteração dos valores recebidos por intermédio de significantes imutáveis. É nesse horizonte que ela se converge para uma “franqueza, abertura do coração, abertura da palavra, abertura da linguagem, liberdade da palavra” (*Ibid.*, p.348). Nas experiências educativas *parrhysiastas* é possível “rachar as coisas, rachar as palavras em busca da formação do novo”, como afirma Deleuze (2006, p.109). Abertura como transposição ao enunciado vicioso, como superação da fala conectada à repetição normatizante-normalizante. Possibilidade da palavra se encontrar no modo do erro, desvio na fala, escrita e escuta como potência criadora do novo, do que não se vê, não se diz, não se escuta (ou não se quer). Na *parrhysía* o campo verdadeiro é um sítio múltiplo-vocal, múltiplo-auditivo, múltiplo-escrito:

é a abertura que faz com se diga, com que se diga o que se tem a dizer, com se diga o que se tem vontade de dizer, com que se diga o que se pensa dever dizer porque é necessário, porque é útil, porque é verdadeiro (FOUCAULT, 2001, p.348).

O respeito ao falar livremente e francamente como a *parrhysía* pode inspirar deságua na abertura de campos de subjetividades onde as relações passam a ser da ordem do incalculável. Quer dizer, a função-educador passa a operar no educador *parrhysiasta* à medida que ele experimenta a possibilidade da verdade do outro, sem a pretensão de querer resgatá-la para dentro dos limites de *sua* pretensa verdade. As experiências de quem forma e está sendo formado se entrecruzam pelos canais dos múltiplos acontecimentos verdadeiros. “Na *parrhysía*, com efeito, há alguém que fala e que fala ao outro, mas ele fala ao outro de modo que o outro poderá constituir consigo mesmo uma relação autônoma, independente, plena e satisfatória” (FOUCAULT, 2001, p.362). A função-educador, ao ser implicada numa condição *parrhysiasta*, permite um

modo de trânsito discursivo que tanto quem pronuncia quanto quem recebe passa a se envolver mutuamente ao redor de um tipo distinto de dinâmica de poder subjetivante. Tem-se aí um intensificador de experiências que não deseja estancar ou controlar a manifestação subjetiva do outro. Incitar à *parrhysía*, como disse Foucault, é poder se abrir a um modo de “agir sobre os outros não para ordená-los, dirigi-los ou incliná-los a fazer uma ou outra coisa”. Ao contrário, “trata-se fundamentalmente, agindo sobre eles, de conseguir que cheguem a se constituir a si mesmos e consigo mesmos uma relação de soberania” (*Ibid.*, p.368). Em que pese todo esse contexto, toda uma série de possibilidades pode emergir como incitação, suporte e ocasião em que a palavra – um dos *locus* mais sólidos das ações do saber-poder – seja campo de experiência livre para a passagem, troca, fluxo e possibilidade no enriquecimento de outros modos de ser.

Com essas questões, a meu ver, Foucault está fazendo engrenar um movimento de estreita ligação com toda tarefa educacional, pois põe em causa o destino da verdade consignada às posições que o sujeito pode ser colocado e se colocar quando está em formação. Há um convite para um tipo de trabalho de modificação das/nas estruturas responsáveis pela produção de verdade. Esse convite se coloca em nossa condição atual de relação com a produção de verdade. Se a nossa atualidade é a condição de nosso “pertencimento a um certo ‘nós’” (FOUCAULT, 1984, p.680), por outro lado, por se atualizar nas séries inconstantes e incalculáveis do acontecimento, ela torna-se sempre atual enquanto “esboço do que nós viremos a ser” (DELEUZE, 1989, p.191). E enquanto possibilidade de trabalho de modificação nas condições atuais da verdade, a função-educador pode operar, além dos horizontes da *parrhysía*, no registro do intelectual específico e na posição do educador infame.

Todo educador pode se colocar como um intelectual específico, pois está circunscrito a uma área que pressupostamente domina. Em qualquer área ele pode mostrar, não importa a quem, que as pessoas “são mais livres do que elas pensam, que o que elas tomam por verdadeiro, por evidente, não passam de temas fabricados em um momento histórico, e que esta pretensa evidência pode ser criticada e destruída” (FOUCAULT, 1988, p.778). O papel do intelectual, Foucault segue argumentando nessa perspectiva, é “mudar alguma coisa no espírito das pessoas” (*Ibid.*, p.778). Salta aos olhos o quanto isso se faz presente no cotidiano das relações formativas, tanto em seu contexto formal ou não-formal. Essa mudança, contudo, situa-se dentro de um jogo de liberdade que passa pela percepção crítica de cada um. O intelectual específico age

não com pretensões universais, generalizantes ou aderentes. Mas ele pode levar “à percepção e à crítica das coisas, dos elementos importantes” em torno dos quais é possível uma “certa escolha política” (FOUCAULT, 1984a, p.747). Como explica Foucault, “o problema não é mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional da produção de verdade” (1977, p.160), porque são nessas relações que a verdade se encontra no jogo das forças, produzindo ou tentando certos resultados, refletindo o mundo de uma maneira, quando tudo pode estar em outra perspectiva.

Então, a função-educador pode operar no registro do intelectual específico porque ao ensinar e formar, valer-se de uma ligação subjetiva com outrem, o educador está estreitamente ligado à produção de verdade. No interior de todo saber circula uma verdade; constituir um “novo regime político da verdade” (FOUCAULT, 1977, p.160) é um desafio que se interpõe no caminho de todos que “fazem funcionar sua posição específica na ordem do saber” (1977, p.155). Ao possuir certo conhecimento que pode ser colocado em ação, o educador na função de intelectual específico pode operar, como diz Adorno, “uma crítica determinada em um domínio que recobre suas competências, sobre um ponto específico” (2002, p.37). Esse tipo de abertura, por assim dizer, emerge uma junção análoga entre teoria e prática muito importante, pois dá espaço ao que Foucault denominou de “lugares transversais de saber a saber” (1977, p.155). Em outros termos, o “professor é um ponto de cruzamento privilegiado” (*Ibid.*), uma vez que séries de saberes encontram-se apoiadas no exercício de sua função. Desse modo, “o problema político essencial para o intelectual é o de saber se é possível constituir uma nova política da verdade” (*Ibid.*, p.160). Parafraseando Foucault, poderia ser dito que o problema essencial para o educador é o de abrir-se às possibilidades de constituição de novas experiências que saibam interagir com a incalculabilidade das subjetividades que pululam nos espaços educativos.

Posicionar-se de tal modo é poder rejeitar a esfera intelectual profética ou salvadora, que sempre “diz antecipadamente às pessoas o que elas devem fazer e lhes prescreve as referências de pensamento, os objetivos e meios que elas podem ter para extrair seus discernimentos” (FOUCAULT, 1984b, p.638). Tal como no exercício do franco-falar, na função das experiências ao redor da verdade, são restritos os espaços para a “prescrição da verdade, na forma da lei”. O mesmo passa a ocorrer com o exercício da intelectualidade específica na função-educador. Nela, a “tarefa de dizer a

verdade [torna-se] um trabalho infinito” (FOUCAULT, 1984c, p.678) e de mão dupla, pois envolve os sujeitos que estão em seu entorno. Segundo Michel Foucault,

o trabalho de um intelectual não é modelar a vontade política dos outros; é, por intermédio das análises que faz nos domínios que são os seus, o de reinterrogar as evidências e postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir desta reproblemática (na qual desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar) (1984c, p.676).

A miríade dessa possibilidade modula a função-educador para o âmbito do infame. Em *A vida dos homens infames* (1977a), Foucault mostrará a história revigorada pelos acontecimentos não notados ou quase despercebidos que testemunham e dão prova do mundo real sobre o qual nos colocamos, mas nem sempre damos conta de sua existência. A vida dos homens infames é a “história minúscula”, bem genealógica, que cativa e anuncia “vidas breves, reencontradas ao acaso, vidas singulares, estranho poemas” (1977a, p. 237). O educador infame é o educador vivo, esse estranho poema, nem sempre notado, dignificado, invocado como parcela viva da história, mas que, contudo, faz girar as experiências mais reais, menores, nem sempre vistas e valorizadas, mas que estão lá, aqui, além de aqui: em todos os recantos, formas, experiências de sala de aula – no prédio, na roça, na tapera, sob a árvore, entre quatro paredes, nos cem lugares possíveis. O educador infame tem o seu conhecimento voltado à pontualidade do acontecimento real. Os infames: todos aqueles ligados a uma realidade em que eles “se referem, operam como uma peça na dramaturgia do real” (FOUCAULT, 1977a, p.239-240).

O educador infame ecoa como intelectual desta dramaturgia real na qual, de função-educador a função-educador, é transmutada, perdida, descontinuada, sem aparente ligação, mas que faz sentido para quem nela está envolvido. A sua necessidade, as necessidades de seus formandos, de seus mundos, de suas histórias, de suas subjetividades a eles pertencem. No registro do infame, o educador deixa de ser o sujeito, na expressão de Foucault, “cassado do mundo” (1977a, p.241) para instilar “germes de um novo modo de existência” (DELEUZE, 2006, p.132). Em toda relação de formação, entre sujeitos que se situam historicamente, mesmo ali, na brecha da não visibilidade, está a concretude do educador infame. Ali ele poderá “abrir o campo das

certezas ao surgimento do imprevisto” (POTTE-BONNEVILLE, 2006, p.149). O educador infame traz para o âmbito do acontecimento histórico todo tipo de experiência que, outrora, estava condenada a passar “debaixo de todo discurso e a desaparecer sem jamais ter deixado algum traço” (FOUCAULT, 1977a, p.241). Na função-educador opera o infame quando ela se abre a toda sorte de acontecimentalização na educação; aos nomes que, talvez hoje, não dizem nada, mas que não deixam de ser nomes de homens e mulheres que vivem e estão no real. Subjetividades existentes para além de toda e qualquer ordem subjetivante.

Enfim, a perspectiva do educador infame rompe com os tipos de ligações estabelecidas entre o poder, a verdade, o discurso e o cotidiano à medida que leva em consideração todo tipo de relação que está em jogo na constituição de subjetividades. Ela pulveriza e espraia as dimensões de possibilidades de experiências de rompimento com o localizado, o hegemônico, o homônimo. O infame é da ordem heterotópica. Por isso mesmo, passa a afrontar os canais de forças reprodutoras do modo de ser educador e modo de ser educando. Numa idéia, micro-relaciona as ações prováveis e improváveis para as mais variadas experiências atinentes ao modo de ser.

Seja como for, tanto as experiências da função-educador com a *parrhysía*, como intelectual específico e educador infame tratam de modos de operar na atualidade de sua constituição subjetiva, visando-a como constituição vinda-a-ser-outra. Mas tudo isso não passa de apenas alguns campos possíveis de experiências de subjetividades ativas. Ao mais, é bom não se distanciar da cautela foucaultiana:

é um pouco pretensioso, eu creio, expor de maneira mais ou menos profética o que as pessoas devem pensar. Prefiro deixá-las tirar suas próprias conclusões ou inferir idéias gerais das interrogações que me esforço para levantar (1988a, p.814).

PARA UM (IM)PROVÁVEL FINAL

Suponho que a trajetória percorrida no deslindamento da função-educador permite uma nova visada na perspectiva de mudanças e transformações nos encaminhamentos teórico-práticos dos fundamentos e ações educativas, notadamente, concernentes aos posicionamentos dos sujeitos educadores, envolvidos no contexto dos domínios e regimes educacionais. Assim, a função-educador pretende sugerir algo de novo. “O novo é o atual”, como argumenta Deleuze. E “o atual não é o que somos, mas

ainda o que nós nos tornaremos, o que nós estamos vindo-a-ser, isto é, o Outro, nosso vir-a-ser-outro” (1989, p.190-191).

De minha parte, penso que as estratégias armadas pelas ações pontuais do educador na posição de intelectual específico, educador infame e toda série de dissolução de identidade das verdades operada pela prática *parrhysiasta* são modos de operar na atualidade, visando essa constituição vinda-a-ser-outra. No âmbito da função-educador, as relações têm chances de se deslocarem, ainda que micropontualmente, das “cenas da história da verdade no Ocidente”, quer dizer, das “relações de poder que constituíram esse teatro onde a racionalidade ocidental e as regras da verdade se apresentaram” (FOUCAULT, 1978, p.584). Em que pese essas palavras, a função-educador é convidada a pensar de outra maneira sua própria função: as formas e os modos pelos quais o educador se coloca como sujeito, diante de outros sujeitos, afetando e sendo afetado, subjetivando e sendo subjetivado, formando e sendo formado. Eis aí toda uma série de problemáticas que se resume em um convite para a função-educador: “sentir claramente que tudo o que se percebe é evidente apenas ao redor de um horizonte familiar e mal conhecido, e que cada certeza é clara apenas porque se apóia em um solo nunca explorado” (FOUCAULT, 1979, p.787).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Francesco P. “La tâche de l’intellectuel: le modèle socratique”. In: GROS, F. (Org.). *Foucault et le courage de la vérité*. Paris: PUF, 2002, p.35-59.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Paris: Éditions de Minuit, 1986.

_____. “Qu’est-ce qu’un dispositif?”. In: *Michel Foucault philosophe. Rencontre internationale Paris 9, 10, 11 janvier 1998*. Paris: Éditions du Seuil, 1989. p. 185-195.

_____. *Conversações 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006.

FOUCAULT, M. “C’étai un nageur entre deux mots”. In: *Dits et Écrits I – 1954-1969*. Paris: Gallimard, 1966, p.554-557.

_____. “Qu’est-ce qu’un auteur?”. In: *Dits et Écrits I – 1954-1969*. Paris: Gallimard, 1969, p.789-821.

_____. “Titres et travaux”. In: *Dits et Écrits I – 1954-1969*. Paris: Gallimard, 1969a, p.842-846.

_____. “Ariane s’est pendue”. In: *Dits et Écrits I – 1954-1969*. Paris: Gallimard, 1969b, p.767-771.

_____. “Entretien avec Michel Foucault”. In: *Dits et Écrits III – 1976-1979*. Paris: Gallimard, 1977, p.140-160.

_____. “La vie des hommes infâmes”. In: *Dits et Écrits III – 1976-1979*. Paris: Gallimard, 1977a, p.237-253.

_____. “La scène de la philosophie”. In: *Dits et Écrits III – 1976-1979*. Paris: Gallimard, 1978, p.571-594.

_____. “Pour une morale de l’inconfort”. In: *Dits et Écrits III – 1976-1979*. Paris: Gallimard, 1979, p.783-787.

_____. “Table ronde du 20 mai 1978”. In: *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1980, p.20-34.

_____. “Foucault étudie la raison d’État”. In: *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1980a, p.37-40.

_____. “Subjectivité et vérité”. In: *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1981, p.213-218.

- _____. “Le sujet et le pouvoir”. In: *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1982, p.222-242.
- _____. “Qu’est-ce que les Lumières?”. In: *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1984, p.679-688.
- _____. “L’intellectuel et les pouvoirs”. In: *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1984a, p.747-752.
- _____. “Qu’appelle-t-on punir?”. In: *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1984b, p.636-646.
- _____. “Le souci de la vérité”. In: *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1984c, p.668-678.
- _____. “Vérité, pouvoir et soi”. In: *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1988, p.777-783.
- _____. “La technologie politique des individus”. In: *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1988a, p.813-827.
- _____. “What is critique?”. In: SCHMIDT, James (Ed.). *What is Enlightenment? Eighteenth-Century answers and Twentieth-Century questions*. Berkeley: University of California Press, 1996. p. 382-398.
- _____. *L’herméneutique du sujet – Cours au Collège de France (1981-1982)*. Paris: Gallimard/Seul, 2001.
- GROS, Frédéric. “La *parrhêsia* chez Foucault”. In: GROS, F. (Org.). *Foucault et le courage de la vérité*. Paris: PUF, 2002. 155-166.
- POTTE-BONNEVILLE, Mathieu. “Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estóico paradoxal”. In: GONDRA, F.; KOHAN, W. (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.129-150.