

Novos regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar

Áurea M. Guimarães*

*Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos.
E os meus pensamentos são todos
sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.
(Fernando Pessoa, Poemas de
Alberto Caeiro.
O guardador de rebanhos – IX)*

Resumo

Este artigo parte da ideia de que todos nós estamos envolvidos com o poder e, por conseguinte, com a violência. Seu objetivo é pensar sobre a forma como a violência afeta todos os membros da comunidade escolar e como estes são capturados por opiniões/representações que acabam bloqueando as “vias de passagem” aos atos violentos. Manifesta ideias que caminham em uma perspectiva diferente das propostas educativas neoliberais. Nesse sentido, desafia alunos e professores a construírem as suas diferenças em espaços criativos nos quais não seja mais necessário “mapear”, “dominar”, “vigiar” e “treinar” condutas.

Palavras-chave: Violência; Comunidade escolar; Poder.

New Regimens of seeing, listening and feeling affect the school life

Abstract

This article comes from the idea that all of us are involved with power and, therefore, with violence. Its objective is to think about the way that violence affects all the school community members and how these are captured by opinions/representations that end up blocking the “ways of passage” to violent acts. It manifests ideas that go in a different perspective from the neoliberal proposals. In this way, it challenges students and teachers to build their differences in creative spaces in which it is not necessary “to map”, “to rule”, “to watch” and “to train” conducts.

Keywords: Violence; School Community; Power

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Violar: Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Formação de Educadores, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, São Paulo, Brasil.

Introdução

Recentemente, alguns professores da rede estadual de ensino me perguntaram por que a academia somente se interessa em pesquisar a violência da escola, ou dos professores, sobre os alunos e não a dos alunos sobre os professores. Essa pergunta me intrigou, porque, recentemente, um número considerável de estudiosos sobre o assunto olha para as violências que acontecem nas instituições educativas considerando esse fenômeno como sendo uma via de mão dupla, não sendo possível traçar um perfil que caracterize de forma unilateral “professores violentos” *versus* “alunos vitimizados”, ou então, “alunos violentos” *versus* “professores vitimizados”.

Os professores sentem que perderam a autoridade junto aos alunos e que por isso são vítimas da violência exercida contra eles. Para alguns, somente punições severas resolveriam o problema pois, como existe impunidade, os casos de agressão se elevam a cada dia. Para outros, o caminho está em realizar um trabalho conjunto entre a escola e a comunidade, criando condições para que todos participem na elaboração dos projetos pedagógicos.

Em pesquisa realizada no período de 1982 a 1984,¹ eu procurei mostrar como o poder penetra e se ramifica no conjunto da vida escolar através dos controles, dos regulamentos, dos mecanismos de vigilância e de punição. Tratei dos micropoderes, apontando os papéis ativos que as pessoas desempenham na engrenagem escolar a partir do desenvolvimento dos mecanismos disciplinares que disseminam o poder por toda a sociedade. Nesse sentido, eu afirmava que cada um de nós, nas suas respectivas posições, exerce um determinado tipo de poder, ou seja, todos vigiam e punem, ao mesmo tempo em que são vigiados e punidos.

Para Foucault (1977; 1979), as instituições escolares nascem enquanto “máquinas disciplinares” no contexto das tecnologias de poder. Poder entendido aqui em seu aspecto positivo, isto é, um poder que não reprime, um poder que constrói, que produz saberes. Um poder que circula porque cada um de nós produz efeitos de poder a todo momento.

Quer dizer que professores, alunos, funcionários, diretores também são responsáveis pelo funcionamento dessa “máquina”? Sim. Trata-se de um poder múltiplo, anônimo que atua sobre os indivíduos, fazendo funcionar uma rede de relações (FOUCAULT, 1977, p. 158). O poder se dá nas relações e são essas relações que fazem com que o poder maior se exerça e funcione bem. As instituições não são a origem do poder, elas produzem efeitos de poder, pois capturam o poder existente nas microrrelações.

A partir dessa ideia de que todos nós estamos envolvidos com o poder e, por conseguinte, com a violência, meu objetivo, neste texto, é refletir sobre a forma como esse fenômeno nos afeta e como somos capturados por opiniões/representações que acabam bloqueando as “vias de passagem” aos atos violentos.

O equívoco talvez esteja no fato de o professor se concentrar apenas na sua posição normalizadora achando que, com isso, ele conseguirá eliminar os conflitos. De modo geral, ele fracassa em seu intento, sentindo-se frustrado em seu papel de educador, ou culpando os alunos por não corresponderem às exigências da escola.

Fala-se na falta de capacitação docente como causa da inabilidade dos professores, escancarando sua fragilidade na relação com os alunos. Será verdade? Podemos atribuir essa impotência à pessoa do professor? A impotência é dele, ou dos dispositivos institucionais que, no decorrer da história dessa escola que conhecemos hoje, ainda não reconhecem a luta dos movimentos sociais responsáveis pela conquista de autonomia que alunos e professores vêm travando ao longo dos tempos?

É o nosso esquecimento, entre outros fatores, das consequências sociais resultantes da soberania do mercado que nos faz culpar indivíduos ou determinados grupos por sua “incompetência”, pelo seu fracasso ou por sua violência. Vejamos como isso aconteceu e vem acontecendo.

Escola... diga-me com quem andas e te direi quem és!

Sabemos que a escola nem sempre existiu e funcionou de modo uniforme. Os historiadores da educação, entre eles Varela e Alvarez-Uria (1992), referem-se ao séc. XVI como sendo o momento em que emergem, no mundo ocidental, dispositivos reguladores da vida infantil, configurando o aparecimento de programas educativos que privam a criança do contato com os adultos em seu processo de aprendizagem. É somente no fim do séc. XVII que a escola aparece como um espaço fechado. Às crianças pobres é destinado o adestramento por meio de um ofício ministrado com a “máxima repreensão e mínimo saber”. Aos nobres serão reservados os colégios sob a orientação de ordens religiosas, com destaque para a Cia. de Jesus, que terão o encargo de transmitir conhecimentos e tutelar os alunos, reforçando o mérito individual, o êxito escolar, os saberes relacionados com a manutenção da ordem.

É na metade do séc. XIX e princípios do XX que ocorre a institucionalização da escola pública obrigatória. Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 88-92), o objetivo dessa escola era transformar os filhos das classes populares em trabalhadores dóceis e submissos. Práticas médico-pedagógicas influenciarão os educadores a considerarem perigosos e nefastos os modos de vida das crianças pobres e a valorizarem o contexto familiar e social das classes poderosas.

O professor se transforma, então, num representante do Estado, um funcionário portador não de um saber, mas de técnicas de domesticação cuja função principal será contribuir para que a escola se transforme num espaço de disciplinarização. Rompem-se “os laços de companheirismo, amizade e solida-

Áurea M. Guimarães

riedade”, não somente entre os alunos, mas também entre eles e os professores encarregados, a partir desse momento, a incentivar “a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre os bons e os maus alunos” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 91-92).

Os professores passam a ser recrutados dos estamentos sociais

[...] o suficientemente elevados para não se sentirem pertencentes às classes populares e o suficientemente baixos para aspirarem a uma profissão nova [...]. [...] os professores, salvo exceções, menosprezarão a cultura das classes humildes [...] e tentarão transmitir sua admiração pela cultura burguesa na qual não estão completamente integrados e na qual desejam infrutiferamente integrar-se. [...] O pagamento que o professor recebe [...] será [...] simbólico: ele será comparado ao sacerdote (que, como ele, recebeu de Deus a vocação para uma missão evangelizadora), e será investido de autoridade, dignidade e respeito, falsas imagens às quais deverá se adequar não sem dificuldades. E para que cumpra melhor suas funções, ou para o caso de rejeitar abertamente o modelo, haverá inspetores que se encarregarão de recordar-lhe as pautas corretas a que tem de ajustar-se, e de penalizá-lo no caso de que ele as infrinja. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 82-83)

Aprendemos com Foucault que as técnicas de disciplinarização desenvolvidas a partir do séc. XVII vão se modificando no decorrer dos tempos até “constituírem a sofisticada rede de poder que envolve o homem contemporâneo” (MAIA, 1995, p. 83-103).

Do fim do séc. XVII até início do séc. XIX, o contexto econômico e político de uma nova ordem que surgia impunha uma tecnologia de poder que se organizou em torno da disciplina. Foucault (1977, p. 127) se refere ao esquadramento disciplinar da sociedade, formando uma política das coerções e “que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadra, o desarticula e o recompõe”.

A escola, enquanto instituição que observa, olha, conta detalhadamente, passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documental permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber e conseqüentemente um novo tipo de poder recaiu sobre os corpos dos sujeitos em situação escolar.

Os efeitos de poder se multiplicam na rede escolar devido à acumulação cada vez maior de novos conhecimentos adquiridos a partir da entrada dos indivíduos no campo do saber. Conhecer a alma, a individualidade, a cons-

ciência, o comportamento dos alunos é o que tem tornado possível a psicologia da criança, a psicopedagogia. Os domínios do saber se formaram, portanto, a partir das práticas políticas disciplinares.

Esse poder disciplinar, centrado no corpo como máquina, se articula, na segunda metade do séc. XVIII, a uma outra tecnologia, o biopoder, voltado agora para o corpo-espécie. O corpo ainda continua sendo o foco privilegiado, porém, a utilização de suas forças, visando seu adestramento de modo a aumentar sua utilidade e docilidade junto ao sistema de produção, vai buscar um outro suporte (VEIGA-NETTO, 2004, p. 87). O poder passa a ser exercido de modo a abranger as multidões, os fenômenos maciços de população. Os corpos passam a ser observados, analisados, modificados por uma administração calculista que visa o controle e a gestão mais efetiva das populações. A demografia, o cálculo de faixas etárias, taxas de mortalidade, o estudo das relações entre crescimento da população e da riqueza, o desenvolvimento de formas de educação e os treinamentos profissionais exercem um papel de extrema importância nesse processo no qual a população passa a ser o objeto privilegiado de atuação do poder. Afirma-se não somente a sujeição dos corpos, como também o ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos.

Deleuze (1992, p. 216), analisando a temática das práticas de poder em Foucault, compreende que a regulação ao incidir não mais sobre os indivíduos, mas sobre as populações, estará vinculada a novos domínios do conhecimento como a informática, a robótica, a cibernética. Estaríamos deixando para trás as sociedades disciplinares e adentrando nas sociedades de controle que funcionam por controle contínuo e comunicação instantânea.

O que significa olhar a escola através dessa perspectiva? Hoje, que relações de poder se dão no espaço escolar?

Se antes, como nos mostra Foucault,² a condição de confinamento possibilitava obter saberes a respeito dos alunos, contribuindo para a formação de um discurso de saber ao qual o aluno se sujeita e que não tem nada a ver com ele, no biopoder a regra muda. Isto é, não se necessita mais de confinamento para construir o escolar. A escola enquanto “máquina disciplinar” está em crise e se reorganiza, implantando novos tipos de educação, tais como: formação permanente, educação a distância, educação midiática, treinamentos empresariais, avaliação contínua.

Como nos faz ver Deleuze (1992, p. 216 e 224), acreditamos que esteja ocorrendo uma reforma da escola, quando “se trata de uma liquidação”. Ao invés de mais liberdade, ganhamos controles ilimitados, contínuos, operados por um sofisticado esquema empresarial em que o “*marketing*” aparece como o mais importante instrumento de controle, modificando a nossa maneira de viver, as nossas relações com as pessoas.

Áurea M. Guimarães

O saber produzido no campo da educação, por exemplo, passa a ser, a partir da sociedade de controle, um saber estratégico, uma vez que todo conhecimento aí produzido terá como instrumento de regulação a educação das massas, introduzindo a “empresa” em todos os níveis de escolaridade.

Alunos, professores, diretores, funcionários passam a ser controlados não mais enquanto indivíduos, pois eles se transformam em cifras. O que interessa é o número, são os dados, nada mais importa.

Se, antes, o pan-óptico³ induzia o louco, o detento, o escolar a sentir-se sempre vigiado e controlado, a sociedade de controle, pouco a pouco, vai sofisticando sua forma de regulação. Na interpretação de Pey, Bacca e Sá (1992, p. 152) o controle é feito por persuasão e os efeitos de poder se fazem sentir pelo desejo de uma motivação externa à vontade individual. Desejamos o cartão magnético, o cartão de crédito, as agências programadoras e financiadoras de viagem, de lazer, de seguro, de saúde, de funerária, previdenciária, de educação, etc., que “cuidam” de nossas vidas, mas exercem um controle rigoroso sobre nós, pois nos identificam e nos rotulam. Perdemos a motivação interna e passamos a desejar que as nossas vidas sejam ocupadas, controladas a partir de cifras, isto é, senhas que “marcam o acesso à informação, ou a rejeição e transformam as massas em amostras, dados, mercados ou ‘bancos” (DELEUZE, 1992, p. 222). Seguimos uma verdade que está fora de nós e pensamos agir com originalidade, com autonomia, quando é um olhar externo ao nosso, espalhado difusamente na sociedade de controle, que regula o nosso olhar.

Levando-se em conta o contexto sócio-histórico-econômico em que surgiu a escola pública, podemos dizer que os objetivos continuam sendo os mesmos, porém, alteraram-se as estratégias. Se, no poder disciplinar, a lógica era marginalizar os alunos, esquadrihando o tempo, o espaço, os gestos, as atividades e distinguindo os infratores, os rebeldes, os maus dos bons alunos, agora, trata-se de incluí-los, aceitá-los em suas diferenças. Todos são chamados a participar: os jovens e os adultos que abandonaram a escola, a família, a juventude, os policiais engajados em projetos educativos. Nunca se falou tanto em cidadania, ou em programas educativos nos quais cada cidadão é chamado a participar não para fazer funcionar os sistemas de vigilância e punição que individualizavam o comportamento e o aprendizado de cada um, mas para zelar pela igualdade, pela cooperação entre os homens, pelo bem comum. Igualdade entendida aqui não segundo o princípio da ausência de discriminação entre os membros de uma sociedade, mas como um direito a consumir, portanto como uma nova forma de uniformidade. Todos nós somos chamados a participar da cidadania democraticamente instalada, desde que paguemos para obter a realização dos nossos sonhos. Sonhos esses programados pela sociedade informatizada, midiaticizada, na qual vivemos: ser belo, jovem, viril, forte, bem-sucedido, zelador da sua comunidade. Cada um de nós, uma vez convocados a participar, somos intimados a defender a conservação desses valores, apoiando

e participando dos sistemas de segurança que garantam a nossa saúde, os nossos bens, a beleza de nossos corpos, a vida em nossas comunidades. É preciso encurtar as distâncias que nos separam do outro, de modo que o subversivo, o rebelde, o estranho, o pobre admitam sua inferioridade e consagrem os valores do atual “cosmopolitismo” (PASSETI, 2004, p. 157).

A escola se tornou um “sistema aberto”, atingida por inúmeros projetos que oferecem produtos aos seus usuários. O problema é que nem todos podem ter acesso às “maravilhas” oferecidas pelo “mercado universal” que, além de riqueza, fabrica principalmente miséria. O que acontece então com as pessoas que estudam em lugares onde há pouco investimento, pouca instrução?

É ingenuidade acreditarmos que não se investe nas escolas públicas. Sabemos do empenho dos governantes em lançar na rede de ensino, principalmente nas escolas públicas, programas que têm por intuito corrigir as “falhas” na formação dos professores, reforçando a lógica da “produção” cujo único objetivo é alcançar taxas altas de escolaridade da população que atinjam os indicadores quantitativos adequados à lógica dos financiamentos internacionais. “Executivos-universitários” são contratados para elaborar equipamentos didáticos que padronizem formas de ensinar e administrar a educação. Ser o melhor professor é se adaptar cada vez mais a esses “novos” mecanismos, contribuindo para a reprodução das velhas representações do séc. XIX.⁴

Reclamamos que os jovens de hoje não são mais respeitosos, estudiosos, disciplinados. Apontamos a má vontade deles, a má-fé, o gosto pela violência gratuita, a desestruturação dos seus lares. Mas por que eles não são mais o que eram antes? O que aconteceu?

Segundo Duschatzky e Corea (2007, p. 85-88), a matriz básica de educabilidade, instituída pela família burguesa em colaboração com a Igreja e com a institucionalização da escola pública obrigatória, criada para “civilizar” os filhos dos trabalhadores, faliu. Essa falência tem nos desnortado; então, o que fazemos? Fixamo-nos nas representações que perderam a capacidade de nomear as alterações das condições vividas pelos alunos e pelos professores nos dias de hoje.

Continuamos insistindo em ações que supõem um aluno que já não existe mais: obediente, submisso, disponível para acatar tudo o que o educador diz e manda fazer. Ainda idealizamos uma autoridade associada ao disciplinamento.

Recusando a regulação a que estamos submetidos

Em outro trabalho, realizado entre os anos de 1988 e 1989,⁵ eu me referia à dinâmica da violência escolar, ou seja, à forma como a escola, enquanto espaço de violência e de indisciplina, é percorrida por um movimento ambi-

Áurea M. Guimarães

guo: de um lado, pelas ações que visam o cumprimento das leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais e, de outro, pela dinâmica dos seus grupos internos que estabelecem rupturas e permitem a troca de idéias, palavras e sentimentos numa fusão provisória e conflitual.

Pude observar que, ao lado de um poder que se espalhava em todas as direções e que criava novas formas de sujeição e dominação, existiam ruídos, rupturas espalhadas pelo interior dos grupos, abrindo brechas diante das imposições das normas.

Se a depredação estava sendo contida por meio da construção de zeladorias, cercas, grades, muros, policiais e seus cães de guarda, era importante saber para onde essa energia rebelde estaria se dirigindo, como ela estaria se expressando. Isso implicava acompanhar todos os atos coletivos que dinamizavam os movimentos dos alunos, dos professores, na maneira de eles viverem e de dizerem esse coletivo.

O professor imagina, por exemplo, que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência neste lugar.

As efervescências da sala de aula marcada pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade apontam para a inutilidade de um controle totalitário, pois os alunos buscam de modo espontâneo e não planejado o “estar junto” que impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo.

Se, de um lado, o educador tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida e isso não se faz sem conflito.

Quando o professor experimenta a ambiguidade do seu lugar, ele consegue, juntamente com os alunos, administrar a violência intrínseca ao seu papel. Isso não significa que a paz reinará na escola, mas que alunos e professores, por força das circunstâncias, serão obrigados a se ajustar e a formular regras comuns – os limites da disciplinarização e da tolerância. Portanto, nem autoritarismo e nem abandono. O professor ocupa o seu lugar limitador, mas ele também abre brechas que permitirão ao aluno viver com mais intensidade a misteriosa relação que une o lugar-escola e o nós-alunos.

Na sua ambiguidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola. Tanto nas brigas (envolvendo alunos, funcionários, professores, diretores) quanto nas brincadeiras existe uma duplicidade

que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva.

A escola tende a reforçar ora a integração plena, ora a rejeição total e, com isso, ela rompe o eixo das redes em que se apóiam a aproximação e a recusa afetivas. Esse desequilíbrio desvincula a escola de seu enraizamento junto aos alunos, represando sentimentos que frequentemente explodem sob as formas mais indesejáveis.

Mas que sentimentos são esses?

Para Michel Maffesoli (1987, p. 106-127), esses sentimentos têm como base o “afetual” e não a afetividade dos indivíduos, ou seja, os modos de ver, de comer, de viver, expressando estilos de vida que se capilarizam no tecido social e formam o “em torno”, o cotidiano, ou essa dimensão geral da qual cada um de nós está impregnado, mas num aspecto englobante.

Não se trata de uma “fusão emotiva”, que consistiria em ter a mesma emoção de outrem, mas de reconhecer a alteridade das pessoas sem que haja qualquer identidade de emoção, ou de afetividade.

Estou querendo dizer com isso que os grupos de alunos e professores são permeados por sentimentos que vão sendo configurados através dos encontros, das situações, das experiências no seio dos diversos grupos aos quais cada um pertence. Esses grupos se entrecruzam uns com os outros e quem tem a primazia não é este ou aquele grupo, este ou aquele indivíduo, mas as relações entre eles. Além disso, os agrupamentos estão longe de ser unificados. Não há unanimidade e os conflitos desempenham aí o seu papel. A força dos grupos e o caráter marcante do afeto, ou melhor dizendo, do “afetual” permitem considerar que a densidade da vida cotidiana escolar, por exemplo, é, antes de tudo, a consequência de forças impessoais. Mas, em que medida essas forças podem nos ajudar a compreender e a lidar com a violência que afeta a todos nós?

Afectos e perceptos

Penso que nós, educadores, somos afetados por um conjunto de forças que podem mobilizar aquilo que Deleuze e Guattari (1992: 213) conceituam como sendo “affectos” e “perceptos”. Que forças seriam essas? São aquelas que advêm de situações concretas e que nos fazem conectar não com uma escola ideal, mas com os diferentes modos de ser, violências, perturbações, etc. e que nos impulsionam a explorar novos modos de nos relacionar com os alunos, com os colegas, com a burocracia institucional. Existiriam “blocos de sensações” (1992, p. 213) criados a partir dessas histórias de relações de poderes, de conflitos envolvendo alunos e professores. Deleuze se refere a esses blocos como sendo compostos de “perceptos” e “affectos”.

Áurea M. Guimarães

O “afecto” é diferente do afeto (ou das “afecções”, como diriam Deleuze e Guattari), do sentimento que nos liga a alguém, por amor ou ódio. Não é imitar, não é ter simpatia, nem é identificar-se com um determinado modelo de comportamento, é desgrudar das nossas percepções correntes e vividas, os moldes que nos impedem de experimentar de forma problematizada tudo que nos inquieta. Os “perceptos” não são percepções, mas um conjunto de sensações que vão além daqueles que as sentem, ou seja, não dependem de uma vontade da consciência individual.

Enquanto “perceptos” e “afectos” “transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213), expressando uma produção social gerada nas lutas sociais, nas relações de poderes que percorrem a sociedade de ponta a ponta, sentimentos e percepções supõem as opiniões, ou seja, tudo aquilo que já foi capturado pela linguagem, pelas normas, pela legislação, pela moral.

Segundo Deleuze e Guattari, todos os seres seriam atravessados por “perceptos” e “afectos”, possibilitando rupturas nas cristalizações já existentes. É interessante notar que esse bloco de sensações excede qualquer vivido e, ao mesmo tempo, existe independentemente de qualquer modelo de humanidade. Quando as obras de um cientista, de um escritor, de um filósofo, de um artista – e, eu também diria, de um educador – liberam “afectos” e “perceptos” desconhecidos, eles passam a existir em zonas que “turbilhonam os vivos”, pois arrancam o “percepto” das percepções e o “afecto” das “afecções”, dos sentimentos.

Pintamos, dançamos, esculpimos, compomos, escrevemos, ensinamos, educamos com sensações. As sensações como “perceptos” não podem ser confundidas com percepções que remetam, no caso do educador, a um conteúdo, a um programa, a um modelo disciplinar específico, a um tipo de aluno ou de um professor. Existe um campo de forças durante o ato de criação, seja da obra de arte, seja da escrita, seja da educação, que mobiliza “perceptos” e “afectos”. Durante esse ato, elimina-se tudo aquilo que “gruda em nossas percepções correntes e vividas” (1992, p. 223), faz-se gaguejar, fender, torcer a linguagem, inverte-se a ordem que a opinião imprime em nossos sentimentos, ou “afecções”.

Duschatzky⁶ (2007, p. 107), referindo-se aos “mestres errantes”, menciona a experiência política de tomar a precariedade como base de pensamento de novos modos de relação social. O mestre errante não segue um protocolo normativo, mas é afetado por um tipo de sensibilidade que problematiza o mundo, provoca novos regimes de ver, sentir e produzir, novas subjetividades.⁷

Quando tememos nos conectar com o mundo, nos protegendo das forças que nos afetam, armamos barreiras e nos isolamos em completa solidão.

Fixarmo-nos em percepções significa nos tornarmos prisioneiros dos sentidos que damos ao mundo a partir de nossos processos mentais, da nossa vida pessoal e social. É preciso exceder o vivido, “se elevar das percepções vividas ao percepto, de afecções vividas ao afecto” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.221), liberando a vida onde ela é capturada por representações, por opiniões.

Drogas, gravidez precoce, agressões, xingamentos, turbulências que atravessam crianças, jovens, educadores, muitas vezes são entendidas sob a forma de representações que nos situam em uma relação de exterioridade com respeito às dinâmicas reais. O resultado disso é uma cegueira para com os problemas que se avolumam e uma fadiga sem fim. Frágeis e vulneráveis, os professores preferem as medidas punitivas ou tranquilizadoras.

A disposição do “mestre errante” é diferente. Ele não teme a precariedade dos acontecimentos, pois sabe/sente que também vive esse estado e por isso está disposto a se deixar afetar por um outro regime de visibilidade e de experiência. Deixa-se tomar por outros universos não para se fundir com eles, mas para poder pensar o que ainda não foi pensado. Coloca-se em “devir”.⁸

Essa lógica do devir, conforme é entendida por Deleuze, amplia nossa compreensão sobre os sentimentos que nascem dos encontros entre grupos e pessoas. O mundo, para esse autor, é um campo no qual se entrecruzam tanto os processos instituídos, que atuam no sentido de normalizar, padronizar, disciplinar as pessoas, dinamizando micropoderes, quanto processos instituintes, que nos levam a pensar que “Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície reduzidos” (DELEUZE, 1992, p. 218). Estão presentes aqui os movimentos de ruptura, de criação de novos modos de pensar e agir produzidos pelos encontros inusitados, ou seja, produtores de “afectos” e “perceptos” que nos arrancam da nossa interioridade ou de nossas representações cristalizadas de mundo. Somente assim, eu tenho acesso à experiência dos outros e às suas formas de expressão sem que eu me confunda com elas. Nesse sentido, Duschatzky (2007, p. 95-97) nos dá exemplos esclarecedores.

Martin, um menino de 11 anos, repetente, acusado de roubos, violento, batia nos colegas, ameaçava os professores. Uma das professoras sugeriu transferi-lo do quarto para o sexto ano. A diretora concordou. Em pouco tempo Martin incorporou-se ao grupo, realizava as atividades do sexto ano com desembaraço e ajudava colegas com dificuldades. A preocupação não era buscar as causas pelas quais Martin não lia, não escrevia no quarto ano, não era “enquadrar” Martin, tornando-o mais aplicado, mais comportado, adequado a uma forma de ser, mas buscar/criar um território no qual ele, e possivelmente outros jovens, pudessem encontrar múltiplas formas de expressar-se, ou seja, possibilitar-lhe “afectos”, criar-lhe as possibilidades de novos devires.

Áurea M. Guimarães

Em outra obra, Duschatzky e Corea (2007, p. 90-91) relatam diversas experiências realizadas nas escolas da periferia de Córdoba que mostram modalidades de invenções capazes de romper a condição de impossibilidade e produzir “novos possíveis”. Gostaria de citar duas delas como exemplos significativos de invenções que rompem a regulação a que estamos submetidos.

Um diretor problematizou junto aos professores e pais de alunos o progressivo aumento de alunas que engravidavam e se tornavam mães precocemente. A solução encontrada não foi nem a expulsão, nem fingir que nada estava acontecendo. Tomar essas atitudes seria permanecer na lógica das velhas representações. A opção encontrada foi criar um “jardim maternal” na escola, de modo que as alunas pudessem ser admitidas na dupla condição de mãe e aluna.

Como esclarecem as autoras, a escola não renunciou à sua tarefa de ensinar, mas a multiplicou. Abriu-se um cenário possível no qual as jovens puderam compartilhar com os colegas as dificuldades que enfrentavam diante da maternidade e da paternidade.

Como não se pode ensinar sob repressão e nem sob a ausência de regras, a escola inventou – neste caso – um lugar que não nega os conflitos e oferece às estudantes a possibilidade de exercerem sua condição de mães sem deixar de problematizar todos eles: os efeitos que acarretam uma maternidade precoce, as dissonâncias que produzem um jardim maternal na cultura escolar⁹, as formas de conceber modos de ensino, as interações com os docentes, com os pais.

Numa outra escola, a direção se deparou com alunos que portavam armas. Diante desse problema, propôs a criação de um “armero”.

O “armero” não era simplesmente um lugar destinado a guardar as armas, ele funcionava também como uma fronteira que delimitava o território do ensino, assinalando que entre o ensino e as armas não há correlato possível. Os educadores envolvidos no projeto estavam convictos de que o ensino supõe um convite para habitar uma diferença, enquanto as armas representam a ameaça a toda diferença. A instalação de um “armero” parte da idéia de se tentar reconhecer uma situação concreta. Longe da indiferença, ou da negação dos conflitos, intervém-se, produzindo autoridade efetiva dado que é possível interpe-lar/advertir os alunos sem ameaçá-los: “vocês são bem-vindos, mas este território se habita em outras condições”. Não são as crianças que não tem lugar, são as armas (DUSCHATZKY; COREA, 2007, p. 91). Isso muda substancialmente a posição da escola diante dos conflitos.

Trata-se, portanto, de criar novas condições de receber o que acontece nas escolas, novos modos de agir, formas inéditas capazes de alterar tanto nossa posição de educadores quanto as dos sujeitos que transitam pelas esco-

las. Segundo os professores e diretores argentinos, com experiência no atendimento a jovens e adultos em situação de extremo risco, o novo pode colocar à disposição dos sujeitos textos e linguagens que os habilitem a fazer algo para além da mera repetição, a construir espaços de liberdade para que uma outra ordem possa nascer.

Deleuze refere-se a um fluxo de intensidades que atravessa as pessoas, os objetos, os lugares, e que possibilita criar algo novo nos vazios deixados pelas instituições. Dessa forma, é possível problematizar a lógica das normas, dos conteúdos a serem ministrados, inventando ou reconhecendo práticas não legitimadas pelos órgãos supervisores do ensino. Não se trata de resolver o que o Estado não pode solucionar, mas de reconhecer, em meio à lógica dominante, as formas vivas, intensas, presentes no mundo e capazes de criar blocos de sensações, despertando “afectos” e “perceptos”.

Ser inventor de “afectos” é também oferecer esses “afectos” ao mundo e possibilitar que outros se transformem com eles.

O que conta não são nossas opiniões, nossas representações, nossos sentimentos, mas os compostos de sensações que experimentamos em nossos “devires”. As experiências aqui relatadas mostram como os educadores tornaram-se outros, sem se confundirem, sem deixar de ser o que eram. Por um momento, abandonaram suas percepções e “afecções” para mergulharem numa zona de indeterminação, na qual os papéis institucionalizados de professor, de aluno, de diretor ganharam outros contornos, tornando possíveis outras formas de pensamento, de vida, “torna(ndo) sensíveis as forças insensíveis que povoam o mundo, e que nos afetam, nos fazem devir” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 235).

Concluindo?

Sabemos que a maioria das escolas públicas não tem infraestrutura para oferecer aos estudantes um trabalho de qualidade, um apoio psicológico e psicopedagógico. Em alguns estados brasileiros, o governo responsabiliza os docentes e as universidades que formam professores pelo fracasso da educação, por isso investe em reformas que, reduzidas a mero treinamento, visam a estratégia do doutrinamento para que cartilhas/apostilas/jornais sejam utilizadas “corretamente”¹⁰. Então, o que encontramos? Professores que acatam os programas governamentais unicamente para receberem o bônus prometido, professores totalmente desmotivados e outros que lutam para ensinar nas condições mais diversas – e, muitas vezes adversas – em que a escola se encontra.

O que essas reformas, às vezes de cunho eminentemente eleitoreiros, desconhecem é que quando a escola não tem significado para os alunos e nem para os professores, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse por aprender, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina e violência.

As ideias presentes neste texto caminharam num sentido diferente das propostas educativas disseminadas nestes tempos neoliberais que, para além do jargão, não suportam pensar num sujeito que não seja idealizado, que não contenha fissuras. Ser criativo, participativo, ter espírito de equipe, respeitar as diferenças são qualidades a serem desenvolvidas nas instituições educativas desde que adaptadas ao mundo do trabalho, isto é, a um mercado que a cada dia torna-se mais diversificado e diferenciado. A “retórica empresarial” reconhece que é de qualidade o produto educativo capaz de competir com o mercado e de produzir “rentabilidade”. Provas, cartilhas, programas padronizados medem êxitos/fracassos cognitivos e permitem classificar as instituições e os estudantes habilitando-os ou não para competir no mercado (GENTILI, 1996, p. 131-157). Poucos serão os escolhidos! Está fora de cogitação o esforço de se criar outros universos de significação que ajudem alunos e professores a construir suas diferenças, porque isso não se faz “mapeando”, “controlando”, “fiscalizando”, “treinando” comportamentos.

Entendemos que a falha, a precariedade, o sofrimento podem propiciar encontros que desestrutem, subvertam a lógica do instituído e produzam o inusitado. Nas instituições, onde não existe espaço para a criação, para a experimentação, conservam-se relações nas quais o outro é potencialmente um inimigo, um opositor. Para enfrentar esse outro, a garantia que as pessoas encontram é aferrar-se ao pensamento instituído, ao invés de deslocá-lo, entendendo que não existe um possível a ser realizado, mas a ser criado, conforme propõe Deleuze (apud ZOURABICHVILI, 2004, p. 63).

Não se trata de acabar com as instituições, mas de viver nelas, traçando por meio dos encontros com outros múltiplos arranjos de pensar, de fazer, favorecendo o surgimento de um campo de forças produtor de “acontecimentos”. Esses momentos criadores são “acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisa que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar” (DELEUZE, 1992, p. 218).

Reside aqui o potencial político deste pensar em que as rupturas/fissuras/falhas existentes dentro das instituições expressem a vida na sua dimensão mais sensível. Não sabemos se iremos fracassar ou ter êxito, uma vez que, em uma situação de impossibilidade contingente, nos resta ou seguir um protocolo já conhecido por todos nós ou nos deixar afetar pelo “bloco de sensações” produtores de novos regimes de ver, ouvir e de sentir.

Ser um “maestro errante”. Arrojar-se num ensaio de astúcias variadas, tornando possíveis formas de composição que, mesmo fugazes e frágeis, põem em marcha a produção de um nós, de um agenciamento coletivo, isto é, novas capacidades de relacionar e conectar elementos, de intensificar conexões sociais (DUSCHATZKY, 2007, p. 102-108).

Gostaria também de dizer que algumas escolas públicas brasileiras se dispõem a arriscar-se para além das velhas representações e realizam experiências bastante significativas para a formação dos seus alunos mas, infelizmente, esses exemplos são pouco conhecidos e divulgados porque explicitam o abandono do Estado e a necessidade de atuações efetivas que articulem uma crítica à sociedade, aos seus valores, aos conteúdos curriculares expressos nos documentos oficiais e o projeto pedagógico construído por essas escolas de forma autônoma e democrática.

Pues bien, el territorio "escuela" está a la espera de una función que realice su misión, el territorio "chicos" está disponible para ser aprovechado.
(Silvia Duschatzky, 2007)

Referências

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DUSCHATZKY, S. **Maestros Errantes.** Experiencias sociales a la intempérie. Buenos Aires: Paidós, 2007
- DUSCHATZKY, S.; COREA, C. **Chicos en Banda:** los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós, 2007 .
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GENTILI, P. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUIMARÃES, Á. M. **Vigilância, punição e depredação escolar.** 3. ed. Campinas: Ed. Papyrus, 2003.
- _____. **A dinâmica da violência escolar:** conflito e ambigüidade. 2. ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005.
- _____. Escolas? "Não tem mais jeito!". In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do ; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, cultura de paz e violências na escola.** Fortaleza: EFC, 2006. p. 105-124.
- _____. Instituições escolares no Brasil: o público e o privado na mira da violência. In: MÍGUEZ, Daniel (Org.). Dossier. La violencia y las comunidades escolares. Acercamientos a um fenómeno diverso. **Espacios en Blanco.** Revista de

Áurea M. Guimarães

Educación. Serie Indagaciones. Argentina, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, n. 17, p. 37-55, junio 2007.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MAIA, A. C. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Revista de Sociologia Tempo Social**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 7, n. 1, p. 83-103, 1995.

PASSETTI, E. "Segurança, confiança e tolerância: comandos na sociedade de controle". **São Paulo em perspectiva**. Vol.18, nº1, 2004, p. 151-160.

PEY, M. O.; BACCA, A. M. e SÁ, R. S. de. **Nas pegadas de Foucault**: apontamentos para a pesquisa de instituições. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: SILVA, Thomas Tadeu da (Org.). **Teoria & Educação**. R.S.: Pannonica Ed., v. 6, 1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro.: Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, p. 93-110, 2000.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Versão Eletrônica. Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação. IFCH – Unicamp, 2004.

Notas

¹ Esse trabalho foi publicado em 1985, em primeira edição, sob o nome *Vigilância, Punição e Depredação Escolar*, pela Editora Papirus (Campinas/SP). A partir dos estudos de Michel Foucault sobre o esquadramento disciplinar da sociedade, analisei como o poder penetra e se ramifica no conjunto da vida escolar, através dos controles, dos regulamentos e dos mecanismos de vigilância e punição.

² Segundo Foucault (1977), a invenção da escola se dá de modo simultâneo à criação de outras formas de confinamento, sendo contemporânea à do hospital, da prisão, da caserna, da fábrica e de uma série de confinamentos específicos. Os saberes são produzidos a partir de observações das ações, das falas e atitudes das pessoas confinadas. O aprender, por sua vez, passa a existir em situação de dependência, pois existe um especialista dono de saberes aos quais só ele tem acesso. Ver também Pey, Bacca e Sá (2004: 40).

³ "O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em cela, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre, outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário, ou um escolar" (FOUCAULT, 1977, p. 177).

⁴ O histórico aqui relatado a respeito da escola encontra-se redigido, com modificações, nos artigos de Guimarães (2006), *Escolas? Não tem mais jeito!*, p. 106-111 e *Instituições escolares no Brasil: o público e o privado na mira da violência*, 2007, p. 39-44.

Novos regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar

- ⁵ Pesquisa publicada em 1996, em primeira edição, com o título *A Dinâmica da Violência Escolar: conflito e ambigüidade*, pela Editora Autores Associados (Campinas/SP). Aqui, fundamentada nas obras de Michel Maffesoli, estudei mais detalhadamente as várias modalidades de violência e a forma de sua dinâmica nas escolas pesquisadas.
- ⁶ Sílvia Duschatzky é uma socióloga argentina e coordena o Programa de Pós-graduação em Gestão das Instituições Educativas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Escreveu, juntamente com outros autores, o livro *Maestros Errantes*, publicado pela Paidós, em 2007. Os artigos relatam experiências e desenvolvem reflexões sobre um projeto do qual participam algumas escolas situadas na periferia da cidade de Córdoba, na Argentina.
- ⁷ “[...] a subjetividade é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização” (p. 33). “[...] trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie” (p. 45, nota 5). (GUATTARI; ROLNIK, SUELY, 2000, p. 33-45)
- ⁸ “Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta ‘o que você devém?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos”. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24).
- ⁹ “Cultura escolar” aqui entendida como “um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas – formas de fazer e de mentalidades e comportamentos – sedimentadas ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras do jogo não questionadas e que proporcionam estratégias para integrar-se em tais instituições, para interagir e para levar a cabo, sobretudo na aula, as tarefas cotidianas que se esperam de cada um, assim como para fazer frente às exigências e às limitações que tais tarefas implicam ou incluem. Seus traços característicos seriam a continuidade e a persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permitem gerar produtos específicos, por exemplo, as disciplinas escolares, que a configuram como cultura independente” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).
- ¹⁰ Nora Krawczyk, professora da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação (GPPE), escreve sobre isso em artigo enviado, em maio de 2009, ao jornal Folha de S. Paulo, mas não publicado. Krawczyk é pesquisadora do CNPq, co-autora, entre outros livros, de *A Reforma Educacional na América Latina nos anos 90: Argentina, Brasil, Chile e México*, da Editora Xamã, 2008.

Correspondência

Áurea M. Guimarães – Av. Bertrand Russell, 801 – Cidade Universitária Zeferino Vaz, CEP 13083-970 – Campinas, São Paulo, Brasil.

E-mail: guima@sigmanet.com.br

Recebido em 18 de junho de 2010

Aprovado em 09 de agosto de 2010