

Intencionalidade Educativa

Luciane Uberti¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS - Brasil

RESUMO – Intencionalidade Educativa. Este artigo problematiza uma forma de racionalidade intencional própria à tarefa educativa, na medida em que a configuração de determinadas projeções é imprescindível ao funcionamento da instituição escolar. Para analisar a forma pela qual tal campo de poder-saber configura tais projeções, e lida com as impotências que lhe são imanentes, este trabalho se utiliza dos estudos de Michel Foucault e de Gilles Deleuze, especialmente aqueles referentes à crítica ao pensamento da representação. Neste sentido, trata-se de analisar o discurso retratado no projeto político-pedagógico da Escola Cidadã, implementado em Porto Alegre, o qual conjuga conhecimentos dotados de valor de verdade no campo de saber da educação na atualidade.

Palavras-chave: **Intencionalidade. Representação. Saber.**

ABSTRACT – Educational Intentionality. This article presents a means of rationally analyzing the goals of education, while the configuration of certain projections is essential to the functioning of the school. To analyze the way in which this field of power-knowledge sets such projections, and deals with the impotence that is immanent, this study uses the studies of Michel Foucault and Gilles Deleuze, especially those concerning the criticism of the representational thinking. In this sense, it analyses the speech portrayed in the political and pedagogical project of the Citizen School, implemented in the city of *Porto Alegre*, which combines background endowed with truth value of knowledge in the field of education today.

Keywords: **Intention. Representational. Knowledge.**

[...] pensar se faz no entremeio, no interstício ou na disjunção do ver e do falar (Deleuze, 1988b, p. 124).

O presente artigo coloca-se a problematizar uma forma de racionalidade intencional, imprescindível à escola, na medida em que tal campo estratégico de poder-saber constitui-se na configuração de determinadas projeções. Para fazer esta problematização, utiliza-se de estudos de Michel Foucault e de Gilles Deleuze, especialmente aqueles referentes à crítica ao pensamento da representação. O objetivo é pensar na forma pela qual a escola lida com as impotências próprias à tarefa educativa. É com este propósito que o presente artigo analisa o discurso tornado visível e enunciável na proposta político pedagógica da Escola Cidadã, tal como implementada pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Tomar a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã como discurso implica considerá-la como uma prática discursiva, ou seja, como um conjunto de enunciados de um determinado campo discursivo. Tais campos discursivos não constituem uma unidade familiar dada previamente, motivo pelo qual analisá-la como discurso implica tomá-la como um conjunto de dispersões, pois não resulta de um todo coerente. Neste sentido, não se trata de um questionamento dirigido à totalidade de um conjunto de pensamento, nem mesmo aos autores dos textos tomados para análise (Uberti, 2007). Entende-se que o aparato de possibilidades que concede ou não valor de verdade a campos discursivos variados pertence a um domínio cuja articulação é anterior à enunciação que o coloca. Trata-se, em suma, de analisar ditos de textos específicos, tendo como caminho metodológico a perspectiva que coloca em questão o fato de o sujeito ser a origem do discurso (Foucault, 1995b).

Pode-se dizer que a forma pela qual a Escola Cidadã pretende concretizar seus objetivos educacionais é enunciada em toda a dimensão constitutiva de seu discurso. Inúmeras reformulações pedagógicas e curriculares destinam-se a garantir o rompimento com formas tradicionais de ensino. A organização dos espaços e dos tempos da escola por ciclos de formação, a abordagem interdisciplinar dos conteúdos alicerçada em uma pesquisa sócio-antropológica, as formas de avaliação dos alunos, e o investimento na participação da comunidade, por meio de uma gestão democrática, são algumas modificações importantes (Porto Alegre, 1996b). Tais reformulações destinam-se a construir uma política educacional que se contraponha às “[...] pedagogias hegemônicas historicamente construídas”, tais como a “Pedagogia Tradicional, a Escolanovista e a Tecnicista” (Porto Alegre, 1995a, p. 7).

Embora os propósitos escolares estejam bem articulados e definidos, tal discurso educacional reconhece as dificuldades inerentes à materialização de seus princípios político-pedagógicos. O projeto reconhece que, para conquistar essa materialização, “[...] há um imenso caminho a percorrer” (Porto Alegre, 1995b, p. 23). Os professores também relatam os insucessos que experimentam, afirmando que, por vezes, há dificuldades “[...] para atingir um grupo de alunos resistentes às propostas de trabalho” (Porto Alegre, 1995c, p. 53). Quanto à diversidade de problemas

enfrentados pela instituição, tal discurso afirma: “[...] as dificuldades são inúmeras, mas é preciso trabalhar para superá-las” (Porto Alegre, 1996a, p. 52).

Tais preocupações demonstram o impasse mesmo da educação escolarizada: o que fazer para alcançar os objetivos educacionais? De que forma conduzir o processo de ensino e de aprendizagem para garantir o melhor resultado? A Escola Cidadã mostra-se preocupada quanto ao que fazer quando “[...] alguns sujeitos não conseguem aprender questões específicas propostas pela instituição” (Krug, 2002, p. 26). O discurso escolar pergunta-se pela forma como deve agir em relação àquilo que não dá certo, que não ocorre como o esperado. Mas, se reformulações pedagógicas e curriculares foram viabilizadas, se tudo o que era possível foi feito, por que determinados objetivos educacionais não são alcançados?

É interessante pensar na forma pela qual a Escola Cidadã compreende os impasses da prática pedagógica. As dificuldades surgem da escassa formação dos professores? O problema residiria numa grande dificuldade dos alunos? Mas se “[...] todo o ser humano é capaz de aprender desde que lhe sejam asseguradas as condições para isso” (Krug, 2002, p. 26), onde está o problema? Ele está situado na falta de investimentos na estrutura escolar? Os pais e os responsáveis não participam como deveriam? Ou seriam todos esses problemas juntos? Afinal, se os objetivos são tão claros, as metas tão bem definidas, os aportes teóricos tão bem expostos, por que a educação cidadã enfrenta obstáculos?

De um modo geral, pode-se dizer que tal discurso justifica as dificuldades que enfrenta pela junção de vários problemas, os quais resultam, prioritariamente, de uma cultura capitalista de forte tendência neoliberal. Mas há bastante tempo a educação depara-se com inúmeros limites, não se cansando de justificá-los por inúmeros meios. Se algo der errado no processo educativo, saberes de ponta o justificam: a Psicologia da Educação narra o déficit de atenção, a dificuldade no exercício cognitivo e emocional; a Sociologia da Educação explica e constitui o excluído de experiências de aprendizagem social e escolar; a Pedagogia enuncia a incompetência docente; só para citar alguns exemplos. Isso não significa que as justificativas dadas não procedam, pois elas adquirem valor de verdade. Dito de outra forma: o excluído existe, ele é de carne e osso, nos indignamos com a sua produção e reprodução e lutamos para barrar esse ciclo. Mas os motivos pelos quais as crianças não aprendem o que queremos podem ser ainda (e também) outros. O fato é que as justificativas dadas não circunscrevem uma totalidade conclusiva.

Para pensar nos problemas-limite da prática pedagógica, importa dedicar especial atenção à forma pela qual a prática discursiva cidadã pretende alcançar os seus propósitos educativos, e à maneira pela qual explica e justifica os fracassos que experimenta. Não se trata de perguntar pela melhor forma de alcançar os objetivos educacionais, ainda que não se destitua de importância essa tarefa – pois sua relevância é reconhecível, embora não seja a única forma possível de se fazer perguntas –, mas pela forma como tal discurso enuncia a pretensão de alcançá-los.

Importa perguntar pelas pretensões da escola, à medida que são delas que advêm as frustrações e os insucessos que experimenta. Entretanto, isso não significa analisar como o discurso cidadão constitui cada um de seus problemas ou descobrir de qual pretensão um determinado problema advém. Para dedicar atenção àquilo que constitui as pretensões da escola, trata-se de atentar para a impossibilidade intrínseca à intencionalidade educativa.

Irreduzibilidade entre as Formas de Saber

O discurso escolar fundamenta-se num tipo de racionalidade intencional, à medida que o seu campo estratégico de poder-saber articula-se por meio de intervenções calculadas e projeções que não prescindem a certa previsibilidade. A educação tem, como condição de existência, a sua previsibilidade, pois as ações educativas necessitam fundamentar-se em um horizonte de espera. A Escola Cidadã enuncia o seu projeto político-pedagógico “como mais uma frente de ação da cidadania na busca da construção da sociedade democrática” (Porto Alegre, 1995a, p. 13). Este horizonte de espera circunscreve a ação pedagógica, delimitando o que esta ação deve priorizar na tentativa de alcançar determinado fim. Isso ocorre de tal forma que, em nosso regime de verdade, as atitudes pedagógicas são firmadas em pressupostos teóricos que garantem, ainda que de forma incerta, este ou aquele resultado.

Essa projeção teleológica, por ser imprescindível à prática pedagógica, torna-se a condição sob a qual uma proposta de ensino fundamenta-se. Assim, o discurso educacional propõe intervenções no que vê como diferentes momentos de aprendizagem dos alunos para, posteriormente, dizer se esses alunos alcançaram, ou não, um determinado estado anteriormente almejado. É como se existisse uma relação de correspondência entre o que é projetado, o que se faz de intervenções e o que acontece, o que se passa com os alunos. É como se fosse possível afirmar que o que se vê nesses alunos (o que eles fazem ou deixam de fazer) corresponde, exatamente, ao que se diz deles (o que entendemos que eles fazem ou deixam de fazer). É a intencionalidade educativa que faz essa correspondência.

A crítica à intencionalidade remete à problemática relação entre as palavras e as coisas, a qual é parte da crítica ao pensamento da representação. Resumidamente, pode-se dizer que a crítica ao pensamento da representação fundamenta-se na impossibilidade de a linguagem representar os objetos do mundo visível. A linguagem não representa os objetos porque, para atribuímos uma definição a determinado objeto, para sabermos se essa definição é o nome de tal objeto, é necessário que tenhamos alguma outra representação desse objeto, portanto, atribuímos definições às próprias representações. Tal crítica indica que a linguagem não alcança as coisas, as palavras não representam as coisas em si mesmas, as palavras representam representações (Foucault, 1999, 2001).

Essa desconexão entre as palavras e as coisas, essa impossibilidade de a linguagem representar a coisa mesma indica que a linguagem escolar

– aquela com a qual a instituição trabalha para alcançar os seus objetivos pedagógicos e didáticos – está submetida a um regime de poder-saber diferente daquele projetado por sua intencionalidade. Antes, poder-se-ia dizer que se trata de um regime de acaso regulado, de liberdade regulada. A liberdade se faz presente e acontece quando o professor acredita ensinar uma coisa, que só diz respeito a ele, e o aluno aprende outra, que, por sua vez, também só diz respeito a ele mesmo.

Os processos de aprendizagem da língua escrita não se dão muito mais pelas experimentações diversas dos alunos na cultura letrada do que pelos repetidos exercícios de memorização-sonoridade, propostos por muitos professores? Vários estudiosos do campo da Educação ressaltam a improdutividade de tais exercícios, atentando para isso de forma bastante contundente. Pode-se considerar que os estudos sobre a psicogênese da leitura e da escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), romperam com as propostas de alfabetização que desconsideravam diferentes dimensões e níveis de aprendizagem da língua. De tais pesquisas, derivam inúmeras críticas às propostas de alfabetização alicerçadas nos métodos das cartilhas e das famílias silábicas.

Ainda que a Escola Cidadã conceba os níveis de hipóteses da psicogênese como um instrumento importante no ensino da língua, acredita que as formas de uso da psicogênese nas práticas escolares sejam responsáveis por problemas no processo de alfabetização dos alunos. O discurso cidadão dirige uma crítica ao conceito de alfabetização no “sentido estrito”, pelo fato de este compreender o processo simplesmente como “a apropriação da lecto-escrita”. A crítica afirma que, mesmo com as contribuições da psicogênese, “[...] têm-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora” (Porto Alegre, 1996a, p. 16). O problema estaria no fato de os professores acabarem “[...] categorizando crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões” (Porto Alegre, 1996a, p. 16).

São perfeitamente compreensíveis tais objeções, mas o fato é que a instituição escolar não consegue abranger esses outros aspectos sem categorizar os sujeitos em níveis de hipóteses, justamente porque precisa da categorização para projetar a maneira de intervir, para elaborar a forma de melhor atendê-los em suas especificidades. O discurso pedagógico afirma que a identificação do nível em que se encontra o aluno deve servir “[...] como norteador do que o educador irá entender e solicitar de seu aluno” (Porto Alegre, 1998b, p. 40). Isso indica que um aluno que se encontra no nível pré-silábico, por exemplo, necessite de intervenções diferentes daquele que se encontra no nível alfabético. É por acreditar que a indiferença em relação a esta categorização faça com que a aprendizagem fique prejudicada – por não dar atenção a capacidades e dificuldades específicas – que o discurso pedagógico da atualidade propõe uma prática de alfabetização alicerçada nas etapas da psicogênese da leitura e da escrita.

Este é o motivo pelo qual o problema não se situa na possibilidade de a escola desconsiderar outras dimensões, ao proceder a uma categorização indicativa da correspondência gráfico-sonora feita pelo aluno. Primeiro, porque, tal como se pode observar, a prática de alfabetização cidadã não prescinde da etapa em que se encontra o aluno e, segundo, porque muitas dimensões são desconsideradas quando a Escola Cidadã opta por quais delas vai privilegiar. É importante frisar que as dificuldades encontradas ao longo de um processo de ensino não se devem, apenas, a equívocos cometidos nesse processo, seja pela inobservância do professor às demandas de um aporte teórico, seja por incapacidades intrínsecas daqueles que aprendem.

O problema pode estar no fato de o discurso escolar vincular características a procedimentos, como se houvesse uma via de acesso direta entre o que vê na escrita do aluno e o que diz sobre ela – tanto no momento em que a caracteriza quanto no momento em que faz projeções para a escrita avançar. Ao enunciar que um aluno que se encontra no nível silábico desconhece a sílaba completa porque sua hipótese acredita na “[...] possibilidade de representar uma sílaba através de uma letra ou símbolo”, a escola, os alfabetizadores, todos nós acreditamos que, na medida em que “[...] não se trabalha com exercícios que privilegiem as sílabas”, os professores podem “[...] contribuir com o avanço de uma hipótese de um nível para outro” (Porto Alegre, 1998b, p. 39-41).

Tal conhecimento pedagógico atribui uma característica ao aluno (por exemplo, entendendo-o como silábico) e projeta intervenções sobre ele (para que supere essa etapa de aprendizagem da língua), com o objetivo de que atinja outra caracterização (chegue a ser alfabético, saiba ler e escrever etc.). Como explicar, então, o fato de a alfabetização não ocorrer como se espera? Antes de apontar equívocos no processo, cabe lembrar que a vinculação de características a procedimentos é uma operação produzida pelo campo de saber intencional da educação. É a intencionalidade inerente ao saber educativo que faz tais vinculações e projeta intervenções.

A prática da educação escolarizada vincula características a procedimentos porque forjar o vínculo entre o que se diz e o que se vê é indispensável para a instituição escolar projetar o processo de ensino. Reconhecer que uma vinculação forjada é condição indispensável para o processo educativo constitui uma questão importante para o pensamento educacional, pois se trata de um vínculo tão necessário quanto inexistente. A partir disso, pode-se dizer que a constituição de um vínculo representativo entre dimensões desconexas é, num primeiro momento, o que possibilita à escola enunciar dificuldades ao longo do processo de ensino.

Neste sentido, sendo a intencionalidade a condição sobre a qual o processo de ensino fundamenta-se, a prática discursiva cidadã precisa ignorar a irredutibilidade entre as formas de saber, quais sejam, de ver e de falar. O problema é que, entre as formas de saber, não há uma correspondência inequívoca, pois “[...] nunca se vê o que se diz, e nunca se diz o

que se vê” (Deleuze, 1992c, p. 134). Este saber consiste em “[...] falar e ver, linguagem e luz, e esta é a razão pela qual não há intencionalidade”, portanto, é justamente a “[...] *não-relação* entre ver e falar” que põe abaixo a intencionalidade (Deleuze, 1988b, p. 117).

Essa não-relação entre as formas de saber não é a inexistência de relação, mas a inexistência de uma determinada relação, na qual uma forma remeteria à outra, representaria ou significaria a outra. Ainda que o discurso cidadão enuncie que as dificuldades encontradas na alfabetização de jovens e adultos estejam “[...] geralmente associadas a [...] questões como baixa autoestima, fracassos repetidos na escola tradicional, falta de confiança em si mesmo, etc.” (Porto Alegre, 1998b, p. 44), isso não significa que o que se está dizendo sobre o processo de alfabetização corresponda, exatamente, àquilo que se vê dele. O que se vê pode ser visto de vários outros modos, e o que se diz também pode ser dito de inúmeras outras maneiras. Isso porque a linguagem não apreende a essência de um objeto, mas constrói um objeto, desta ou daquela forma. Assim que, entre aquilo que pode ser visto no processo de alfabetização, seja de crianças ou de jovens e adultos, e o que pode ser dito desse mesmo processo, há uma grande distância.

Quando afirmamos que isto é um artigo, ainda que estejamos com um em mãos, o objeto do qual falamos não é o artigo propriamente dito, mas a representação do que retrata um artigo. Isso significa que as palavras não dão a ver as coisas, a linguagem não representa os objetos, mas as próprias representações. O ato de falar sobre um objeto não é o próprio objeto, porque “[...] nós não vemos aquilo de que falamos, e não falamos daquilo que vemos”. No momento em que “[...] vemos um cachimbo, não deixamos de dizer (de várias maneiras) ‘isso não é um cachimbo...’, como se a intencionalidade se negasse a si própria, desabasse sozinha” (Deleuze, 1988b, p. 117). Mas o problema não se situa no fato de as palavras não darem conta das coisas; o problema é que uma é irreduzível à outra. Isso leva a perguntar como a tarefa educativa situa-se frente a essa irreduzibilidade.

Crítica à Educação Bancária

Falar da disjunção entre as palavras e as coisas, fazer a crítica da representação ou da intencionalidade educativa significa implodir, entre outras coisas, com a lógica de transmissão dos conhecimentos e conteúdos escolares. E, apesar das inúmeras proposições teóricas destinadas a negar que o ato de ensinar suponha essa transmissão, a educação escolarizada funciona a partir dessa lógica. O regime pedagógico de verdade da atualidade critica essa concepção de ensino, enunciando-a como a modalidade de “educação bancária” (Porto Alegre, 1998b, p. 13). Tais críticas sustentam-se, de um modo geral, no argumento de que o processo de ensino e aprendizagem não funciona como se o conhecimento fosse transferido de um sujeito para outro, como se um o detivesse e o outro não. Entende-se, assim, que o conhecimento não pode ser simplesmente depositado em um sujeito (Freire, 1997).

A crítica à transmissão de conhecimentos faz a Escola Cidadã afirmar que “[...] é importante compreender que as crianças se alfabetizam por meio de um processo interno que necessita informações, mas que não pode ser doado nem imposto pelo professor” (Porto Alegre, 1996a, p. 25). Poder-se-ia perguntar: se as informações das quais as crianças necessitam não podem ser *doadas* nem *impostas* pelo professor, de onde elas vêm? As informações surgem prioritariamente das experimentações dos sujeitos na cultura, enuncia este discurso. E o professor, para que serve, então? O professor é apenas um facilitador desse processo. Parece notável a fragilidade do argumento, pois, se levado a cabo, os sujeitos não seriam colocados numa sala de aula sentados, lado a lado, um turno inteiro de seus dias, justamente na frente de um professor, há tantos séculos.

Estas linhas de convergência remetem à própria função da escola. A escola constitui-se historicamente como um dispositivo institucional de emergência, destinado à internação e enclausuramento das crianças, mas se torna o mais importante caminho para a obtenção do resultado previsto pelos propósitos educativos (Ariès, 1981). Na cultura ocidental moderna, a instituição escolar torna-se a mediadora universal do processo educativo, e é por meio do professor que ela faz a mediação. Isso não ocorreria se não existisse a crença de que há, pelo menos, um mínimo de conhecimento verdadeiro a ser transmitido. E o professor é *aquele que professa*, que dá a ver a verdade (Fernandes, 1984). Embora tal atitude não signifique que a ele se dê toda a razão e potência, mas a ele se dá, historicamente, um lugar de verdade e poder. Pode-se observar rupturas e continuidades destas formas de mediação educativas, desde a posição ocupada pelos antigos preceptores morais, passando pela função da governanta de uma família, até a tarefa educativa de uma sala de aula, tal como hoje se conhece. Como mediador do processo educativo por excelência, esta posição de sujeito faz a manutenção da educação em diferentes momentos históricos.

Ainda que as teorias pedagógicas da atualidade objetivem destituir o professor do seu lugar de poder, de sua autoridade, de seu autoritarismo, a posição que ocupa nas relações de poder-saber impõe que ele professe um saber. Um sujeito, portanto, sabe o que o outro não sabe. E é esta hierarquia que funda o ato educativo, é esta hierarquia que funda a Escola Moderna. Inclusive, é justamente por este motivo que, na atualidade, o discurso sobre o seu professor faz uso das mais diversas artimanhas retóricas para parecer mais modesto, menos audacioso e pretensioso. O discurso pedagógico da Escola Cidadã enuncia que o professor também aprende e que o aluno também ensina, porque ninguém detém o saber, os conhecimentos não são pré-determinados e a verdade é relativa. Afinal, “[...] ninguém sabe tudo e [...] ninguém tudo ignora” (Porto Alegre, 1998b, p. 25).

Esta ênfase dada à dimensão do saber corrobora o discurso da educação democrática, contrário às imposições autoritárias, favorável à expressão das diversidades e defensor da multiplicidade e da interdisci-

plinaridade dos conhecimentos. A prática discursiva cidadã discorda do que chama de um “ponto de vista positivista” do conhecimento, que o explica “como algo que vem de fora para dentro, que está ligado aos órgãos dos sentidos, onde o sujeito, além de expectador, é também um mero receptor de informações” (Porto Alegre, 1996a, p. 67). O campo de saber da educação cidadã faz todo um arranjo discursivo para argumentar que a possibilidade de transmissão de conhecimentos é um despropósito, fundamentando-se, especialmente, na justificativa de que não há um sujeito que detenha todo o saber, e não há alguém que não o tenha.

Entretanto, a crítica da Escola Cidadã à “[...] questão da transmissão do conhecimento” (Porto Alegre, 1998b, p. 13) é compreensível. O discurso cidadão afirma que o conhecimento não pode ser transmitido e que, portanto, deve ser experimentado. Certamente, não basta ver um cachimbo, é preciso experimentá-lo, acontecê-lo, no sentido deleuziano dos termos. Mas, neste sentido, os sujeitos simplesmente experimentam, eles não são conduzidos às experimentações, e os acontecimentos irrompem, não retratam o desígnio de uma vontade. O exercício do pensar é provocado devido à violenta mudança numa determinada relação de forças, aleatória e impessoal, que se deve ao acaso das lutas entre as formas de saber (Deleuze, 1992b).

Desde essa perspectiva, que toma o aprendizado como uma experimentação aleatória, o objeto de um aprendizado é um signo, que se coloca como problema para o pensamento. Pode-se dizer que o aprendizado exercita a interpretação de signos. Um aluno da Escola Cidadã não experimenta esse aprendizado ao participar do Conselho Escolar porque sabe o que fazer lá, porque a professora ensinou-o a importância de fazer reivindicações legítimas. O aprendizado dele não está no fato de concordar com a professora sobre a importância das reivindicações. O aluno aprende no encontro com os signos que esse ou outro espaço pode vir a lhe possibilitar, com aquilo que ele será forçado a pensar a partir daí. É por este motivo que o ato de pensar não se conduz naturalmente, porque ocorre no encontro com um signo, que o obriga a pensar, que lhe dá o que pensar. É por isso, também, que “[...] nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio dos signos, *perdendo tempo*, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” [grifos meus] (Deleuze, 1987, p. 22).

Mas o que quer dizer isso? Aprende-se perdendo tempo? A rigor, dito dessa forma, tal possibilidade é praticamente descartada nos espaços educacionais ou é motivo de pânico entre os envolvidos com a ordem institucional da escola. Obviamente, isso não quer dizer que quando deparados com os alunos na escola seja preciso fazer nada, fazê-los permanecer imóveis e reflexivos, para que exercitem a perda de tempo e, quem sabe, aprendam a pensar. O sentido dado a essa perda de tempo refere-se ao objeto mesmo do aprendizado que, por um lado, não são os conteúdos objetivos propostos, e que, por outro, não retratam um resultado empreendido pelo esforço da vontade.

É neste sentido que o fato de uma turma de alunos estar “atenta e empenhada em fazer uma boa *apresentação* no dia do Conselho de Classe” [grifos meus] (Porto Alegre, 1996c, p. 99) não retrata, necessariamente, uma problematização do pensamento. Estar atento e empenhado é sinal de aprendizado? Apresentar-se no Conselho é considerado um aprendizado? Ora, esses alunos fizeram “o ensaio da apresentação”, eles foram preparados para participar do Conselho (Porto Alegre, p. 98). Cabe perguntar se nisso consiste o exercício democrático de participação. Esse é o objetivo da Escola Cidadã quando investe na participação dos alunos nas instâncias escolares? A partir da análise de suas enunciações, pode-se dizer que o objetivo não é esse. A prática discursiva cidadã objetiva que os alunos levem as suas questões para o Conselho, as suas reivindicações e não aquelas que lhes são autorizadas previamente, as que lhes disseram ter valor de verdade.

O aporte filosófico deleuziano ressalta que aprender não é uma forma de o sujeito adaptar-se ao mundo, reconhecê-lo ou enquadrá-lo, mas uma forma de inventar o seu mundo. Inventar o seu mundo é decifrar os signos que irrompem de forma inesperada na experiência humana de sujeito. É a partir desse encontro com os signos que o sujeito tem uma experiência de problematização, quando o diferencial do signo lhe toca, criando um problema para o pensamento. Deleuze afirma que “há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz”, motivo pelo qual “[...] é precisamente o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência” (Deleuze, 1987, p. 16). É a partir daí que o sujeito busca dar um sentido para o problema, que busca solucioná-lo para delimitar-lhe uma verdade.

Se é o acaso do encontro com o signo que impõe a necessidade de pensar, esse encontro implica o pensamento. Pode-se dizer que aquilo que ensina algo, só ensina porque emite signos a decifrar. É preciso decifrar os signos da culinária para aprender a cozinhar, seus cheiros, sabores. Aprender jardinagem é ser sensível aos signos das plantas, das flores, da terra, assim como, aprender a costurar é ser sensível aos signos dos tecidos, das linhas, dos cortes, das vestimentas. Aprender a pintar é ser sensível às cores, às texturas, às imagens, às formas; e aprender a surfar é ser sensível aos signos das pranchas, dos mares, das ondas, dos ventos. Se assim for, não se aprende algo sem o encontro com um signo, que força a interpretação, a decifração, o pensamento (Deleuze, 1988a).

Importa ressaltar que os signos podem ser emitidos por sujeitos, objetos, matérias, mas eles não são os sujeitos, os objetos e as matérias. É neste ponto que o pensamento educacional, fundamentado no pensamento da representação, confunde o que signo provoca com o objeto que ele designa. O que o signo provoca difere do objeto que ele designa. Os signos que emanam da participação no Conselho Escolar não equivalem à existência de tal Conselho. Não é o Conselho que fornece o sentido do signo, mas o sujeito que se depara com um signo intempestivo, que lhe obriga a pensar. O fato é que o signo exerce uma ação sobre a subjetividade que não é mediada pela representação. Poder-se-ia dizer: mas se

os alunos participarem do Conselho vão ter a possibilidade de experimentar tais e tais signos, que não experimentaríamos em outro lugar. Mas, ainda que a escola determine quais signos quer estimular, não há como projetar a irrupção dos signos. Isso porque os signos são a presença da diferença no âmbito de qualquer matéria, os quais poder devir da máquina de costura, de um vaso de flor ou do quadro escolar.

No entanto, é próprio à intencionalidade educativa determinar previamente que signos, que aprendizagens quer estimular. Essa pré-determinação, ao invés de considerar a possibilidade de encontro com o signo, ao contrário, subsume a presença da diferença mesma do objeto, ao tomá-lo apenas da perspectiva da identidade. A educação cidadã toma a diferença desde a perspectiva da identidade porque necessita de certa objetividade, precisa projetar o que o aluno deve aprender, precisa esperar que ele aprenda isto ou aquilo. Os alunos devem participar do Conselho Escolar não para aprender o que quer que seja, mas para aprender algo previamente delimitado, que pode estar relacionado ao diálogo, à cidadania, à construção de uma sociedade democrática, enfim, para aprender a ser “cidadãos ativos e críticos” (Porto Alegre, 1996b, p. 67).

O trabalho educativo cidadão enuncia que um dos seus objetivos é construir o “senso crítico” nos alunos, é incitá-los a pensar, a criar, a problematizar (Porto Alegre, 1998c, p. 26). Mas a impossibilidade intrínseca à intencionalidade educativa aponta que a aprendizagem desse senso crítico, desse pensamento crítico ou problematizador não é passível de projeção. Dito de outra forma: não é possível conduzir os alunos de um determinado estado para outro previamente almejado, pois a aprendizagem não consiste, simplesmente, na passagem de um estado de não saber a um estado de saber, pois ela não fornece condições práticas e objetivas de acesso ao que denominamos ser esse saber.

Para Deleuze, a sensibilidade aos signos só pode desenvolver-se com a renúncia ao objetivismo, pois é ele quem afirma que os objetos possuem o signo que emitem. O que provoca a aprendizagem de um sujeito em relação à tecelagem não é simplesmente o objeto máquina de tricô. O que possibilita uma aprendizagem relaciona-se aos signos que tocam esse sujeito, para os quais esse sujeito torna-se sensível, seja em relação aos sons que dela emanam, ao prazer na confecção de um blusão ou o entrecruzar dos fios no alinhavo das peças. São os signos que tocam o sujeito e não os objetos propriamente ditos. É essa objetividade que simplifica o aprendizado na busca de encontrar significados os mais explícitos possíveis (Deleuze, 1987).

Considerar que a aprendizagem não é um estado passível de condução, pois é um acontecimento imprevisível, um encontro, uma irrupção do novo, não significa que ela não possa ocorrer quando incitada. O fato é que a incitação não implica, necessariamente, num aprendizado ou *no* aprendizado que se quer. A aprendizagem define-se pela invenção de problemas, justamente, porque é possível deparar-se com a inventividade e a problematização. Tal discussão sobre a invenção de problemas nada tem a ver com uma contrariedade em relação à invenção de

solução de problemas. Não é porque se fala em invenção de problemas na prática educacional que, em contrapartida, o que se fala em termos de solução deva ser banido. Muitas perspectivas binárias se colocam a enunciar essa oposição, restituindo o poder de verdade de um dos termos opostos – como se, a partir de então, só se pudesse falar em invenção de problemas e a palavra solução estivesse proibida no meio educacional. Se toda a aprendizagem começa com a invenção aleatória de problemas, aquilo que se refere à solução ou não de um ou de outro problema é fato possível. O que se pode perguntar é se os problemas que são inventados e experimentados pelos alunos são os mesmos para os quais a escola busca solução.

Entre Transmitir e Fazer e Experimentar

Os pressupostos cidadãos discordam de uma prática pedagógica que não considera os diferentes saberes, que impõe determinados conhecimentos, e que se propõe a transmitir conteúdos. A opção da prática cidadã é contemplar os diversos tipos de saber, construir coletivamente o conhecimento para, a partir disso, incitar experimentações e aprendizagens diversas (Porto Alegre, 1996b). Mas a intencionalidade educativa, ao forjar o vínculo entre o que se ensina e o que se aprende, ao considerar que as palavras representam as coisas, ao acreditar que os objetos possuem o signo que emitem, acabam por supor uma espécie de transmissão de conhecimentos.

A impotência intrínseca à intencionalidade educativa indica que o problema não se situa no fato de a escola optar por impor ou não um saber, optar proporcionar experimentações ou não proporcionar. O problema não se coloca na *opção* feita pela escola, porque não se trata de opção. Não se trata de uma escolha livre, por uma opção reta, de um sujeito consciente e bem intencionado. Se o exercício de aprendizagem possibilitado pela escola independe da intencionalidade, o problema é outro. A escola não provoca aprendizagens com as *palavras* por meio das quais acredita dar a ver a *coisa*; ou seja, ela não faz isso com os objetos que se dispõe a ensinar. A Escola Cidadã incita aprendizagens com os objetos de que não dispõe, ela ensina com aquilo que não tem a dar. E isso não caracteriza uma contradição entre os propósitos, os fins ou os meios utilizados para incitar aprendizagens porque os efeitos intencionais estão desde já distantes do campo de ação da escola. Isso significa que, se as experimentações se dão no espaço da Escola Cidadã, é justamente porque e na medida em que se distanciam do projetado por sua intencionalidade.

Se a linguagem, por meio das palavras, não apreende nem representa legitimamente as coisas do mundo empírico, o que a escola (e não apenas a Escola Cidadã) se coloca a ensinar está no território das palavras. Apesar dos exemplos e dos métodos pedagógicos avançados, o que ela pode ensinar não é a *coisa* mesma. É por este motivo que ela recai na tarefa de transmitir conteúdos, sobretudo porque o mundo empírico só pode ser experimentado. No momento em que diferentes experimentações são feitas na escola, o que se aprende são outras coisas, que podem

independer, ou melhor, que têm uma relação de dependência e independência para com a palavra. Se a Escola Cidadã transmite as *palavras* e os alunos experimentam as *coisas*, a promessa educativa não se cumpre. Isso leva a perguntar: o que os alunos estão fazendo na escola? Se eles vão lá para aprender algo que não aprendem, e aprendem outras coisas (efetivamente outras), por meio da experimentação diversa no encontro com signos, qual a conexão entre o objetivo que os leva até lá e sua aprendizagem efetiva?

Tal análise não caracteriza uma apologia à evasão. Não se trata de dizer que a escola não é importante ou que, por não cumprir o que promete, os sujeitos não teriam nada a fazer lá. Isso seria uma compreensão por demais simplista e leviana. O que se está colocando em questão são os propósitos que, por vezes, extremamente pretensiosos da educação, ao encarnarem tamanha vontade de verdade, fazem de certezas o fundamento de sua impotência. Apesar de a proposta cidadã enunciar-se como um projeto inacabado, sempre em vias de se refazer, pois “construir uma Escola Cidadã é um processo permanente” (Porto Alegre, 1998a, p. 5), tal discurso caracteriza-se mais por considerações assertivas do que por argumentos que retratam insegurança e dúvida. E não teria como ser diferente.

O que importa ressaltar é que não se pode permanecer acreditando que os propósitos educativos possam, pretensiosamente, dar conta do que a tarefa de escolarização vem mostrando de resistente e inovador. A imprevisibilidade das formas de experimentação e constituição das subjetividades impõe a necessidade de um objetivo educacional menos pretensioso. É precisamente o medo da imprevisibilidade na experimentação pedagógica que transforma os professores em burocratas da educação. Ensina-se o já sabido, o já dito, o já conhecido. Acaba-se dando ênfase à repetição do mesmo, fazendo do ensino e da aprendizagem algo enfadonho. Assim, antigas soluções, embora revestidas das mais diversas roupagens, são utilizadas para resolver novos e os mais variados problemas. Ainda assim, não entendemos o motivo pelo qual o aluno, sentado – por horas – em sua cadeira em sala de aula, gostaria de apertar o botão do controle remoto e, como se num passe de mágica, mudar o canal, tirar o professor, o giz, o quadro e os livros de sua frente.

O fato é que o discurso pedagógico não consegue resolver este impasse, entre transmitir conteúdos e fazer experimentar aprendizagens, porque está fundamentado no pensamento da representação. A Escola Cidadã se incumbem da tarefa de transmitir conteúdos (embora provoque experimentações aleatórias diversas, encontros com signos inesperados), porque acredita que aquilo que diz, que afirma por meio da linguagem corresponde àquilo que vê, que observa no mundo empírico. Ao essencializar um e outro, a intencionalidade educativa acredita numa relação de reciprocidade causal entre ambos. É essa reciprocidade causal que faz com que o discurso cidadão acredite poder moldar o mundo empírico, a partir de um julgamento que lhe é próprio.

Na empreitada de transmissão dos conhecimentos escolares, pode-se dizer que surgem as mais variadas formas de explicação. As modalidades de ensino que instauram e fazem acontecer a prática educativa pressupõem específicas e, cada vez mais aprimoradas formas de explicar as lições aos alunos (Rancière, 2002). Independentemente das críticas ao uso de metodologias ou de técnicas de ensino, pode-se dizer que a explicação está pressuposta em todas as formas de ensinar. Como um ato inaugural de aprendizagem, a explicação sustenta a ilusão de produtividade total e anula a sua matriz limitada. A explicação reflete a pretensão, o idealismo da razão pedagógica, a segurança ilusória do ensino e da aprendizagem.

A explicação toma dimensões tamanhas que se torna quase uma via exclusiva de ensino e de aprendizagem. Ainda que sob múltiplas modalidades e teorias, a explicação mantém o seu império. Como uma via exclusiva de ensino e de aprendizagem, ela é contestada, aprimorada, teorizada, criticada sob muitas perspectivas, embora nenhuma a supere. Ao contrário, todas a reabilitam, como função essencial de um sujeito pensante, cognitivo, racional. Explica-se cada vez mais e de diferentes formas. Em seu processo explicativo, a educação encontra falhas, incompletudes, limites, mas continua a explicar a cada vez com mais primor. O professor explica, plica, dobra, redobra, prega, emprega outras falas, na pretensão de transmitir o conhecimento e fazer o sujeito-aluno alcançar determinada sabedoria.

Assim, tal discurso não considera a disjunção entre o visível e o enunciável, quando acredita que, por meio do que propõe, o aluno aprenderá isto ou aquilo. Ao afirmar que “as dificuldades [...] na resolução dos problemas e dos cálculos” devem-se “[...] a uma relação ainda não tão bem estabelecida entre a criança e o número”, a proposta cidadã acredita tornar possível “a construção da noção de agrupamento” pelos alunos, por meio do “uso do material dourado” pelos professores (Porto Alegre, 1998a, p. 51). Trata-se de uma vinculação forjada que não pode supor outra coisa diferente da transmissão de conteúdos tão criticada. É por esse motivo que, apesar de a Escola Cidadã ter a intenção de facilitar experimentações, ela recai na tarefa despropositada de transmitir conhecimentos.

O propósito de transmitir conhecimentos na escola consiste numa tarefa desproposita, não apenas porque contraria os pressupostos pedagógicos mais avançados da atualidade. Trata-se de uma tarefa despropositada, pelo menos, por dois motivos principais: primeiro, porque a linguagem não transporta ou conduz os conhecimentos de um lugar para outro; e, segundo, porque a linguagem tem força subjetivante. Estas duas características indicam que a força subjetivante da linguagem não está naquilo que ela poderia carregar de um sujeito a outro de forma intencional, mas nas diversas posições de subjetividade possíveis que enuncia. Apesar de a linguagem nos ser “[...] apresentada como essencialmente informativa, e a informação, essencialmente como uma troca”, ela não faz apenas isso. Conforme Deleuze, “[...] é improvável que a professo-

ra, quando explica uma operação ou ensina ortografia na escola, esteja transmitindo informações”. A professora “[...] manda, dá palavras de ordem”. Desta forma, “[...] fornece-se sintaxe às crianças assim como se dá ferramentas aos operários, a fim de que produzam enunciados conformes às significações dominantes” (Deleuze, 1992a, p. 55).

Desde esse ponto de vista, poder-se-ia dizer que, a rigor, a escola ensina nada. Os sujeitos, inadvertidamente, aprendem ou não. No máximo, ela poderia ser uma facilitadora desse processo. Mas, como instituição disciplinar que é, ela parece fazer mais é impedir, bloquear estas linhas que fogem do previsível, apesar de muitas linhas de fuga insurgirem. Suas regras, suas avaliações, seus modelos de certo e errado são imprescindíveis ao regime de poder-saber escolar. Mas como explicar, então, que a Escola Cidadã não controla os efeitos daquilo que propõe e, ainda assim, disciplina e governa as subjetividades? O controle praticado pela pedagogia cidadã não se exerce, necessariamente, sobre os objetos que aspira controlar, justamente porque a dominação não é a fórmula geral do poder. Trata-se de uma cadeia relacional, onde as forças de poder e as formas de saber implicam-se mutuamente, e produtivamente na condução das condutas escolarizadas.

A complexidade de tais relações faz com que o discurso da Escola Cidadã desconsidere a impotência da intencionalidade educativa, porque entende alcançar muitos de seus objetivos, embora de forma parcial, local e datada. Quanto à resolução do problema da “bagunça” em uma Turma de Progressão, uma professora afirma: “quando as atitudes inadequadas de alguns ameaçavam impedir o avanço de uma atividade, o grupo reagia para garantir a continuidade do trabalho” (Porto Alegre, 1998a, p. 71-72). Essa análise supõe que alguns alunos entenderam a importância da tarefa proposta ou, pelo menos, que se interessaram por ela naquele momento. Mas como sustentar uma tal asserção de verdade? Como saber dos motivos pelos quais os alunos reagiram à interferência dos colegas? Sabe-se que tal reação dos alunos não retrata, necessariamente, a responsabilidade e a consciência cidadãs almejadas pela escola. Sabe-se, também, que isso não significa que as ações desses sujeitos estejam sendo conduzidas a um comprometimento, de forma que a “bagunça” não se repita ou que as “atitudes inadequadas” desapareçam. Sob que condições, então, ao observar determinadas atitudes de alguns alunos, a professora pode enunciar que está “confiante” por ter alcançado “[...] crescimento e produtividade nesta turma”? (Porto Alegre, 1998a, p. 72).

Uma das condições de possibilidade dessa enunciação situa-se no fato de o discurso cidadão vincular o observado empiricamente (o que é visível) àquilo que só pode se dar em um outro registro (o que é enunciável). O que a professora diz a respeito do que vê nas atitudes dos alunos não retrata, necessariamente, tais atitudes. É por isso que o que ela diz não é o que ela vê. Dito de outro modo: não há como a professora saber o que significa aquilo que os alunos estão fazendo, se retrata um interesse na proposta de trabalho ou um desinteresse. Ela tampouco tem como afirmar acertadamente se isso significa crescimento ou produtividade.

Se a professora pôde afirmar que o objetivo dos alunos era “[...] garantir a continuidade do trabalho” (Porto Alegre, 1998a, p. 71-72), é porque as condições de visibilidade e de enunciação deste acontecimento educacional possibilitaram isso, e não porque há um vínculo entre o que ela diz e o que ela vê.

Esta desvinculação entre o visível e o enunciável indica que o objetivo didático-pedagógico em si mesmo não é alcançável. A intencionalidade embutida no que a escola objetiva realizar não garante o vínculo entre o que se ensina e o que se aprende, porque este exercício independe da intencionalidade. É possível afirmar que o objetivo didático-pedagógico não é alcançável, seja em sua parcialidade ou em sua totalidade, sobretudo porque tal definição não diminui o seu propósito de verdade. Ainda que o discurso cidadão da atualidade reconheça que não atingirá a todos os sujeitos, o que é desde já incalculável, os seus objetivos contam com isso ou, pelo menos, contam com a possibilidade de atingir a uma maioria. A minoria resistente é ignorada (apesar de quase nunca ser uma minoria que resiste). Os objetivos da Escola Cidadã adquirem força de verdade precisamente porque não fazem concessão às impotências, ao contrário, ignoram-nas e pretendem superá-las, procedendo a conjecturas de outros objetivos possíveis. Curiosamente, as conquistas parciais instigam o discurso educacional crítico da atualidade a potencializar a sua pretensão de verdade.

Condições de Ver e de Dizer

As dimensões que delimitam as articulações entre aquilo que é projetado e aquilo que acontece na escola encontram-se nas condições de enunciação e de visibilidade do discurso pedagógico da Escola Cidadã – apesar de serem comumente confundidas com as dimensões de teoria e prática, tradicionalmente opostas binariamente. Tais condições articulam-se a campos de saber e de poder específicos, configurados a partir de disputas históricas, que podem remeter tanto à educação jesuítica e às propostas tecnicistas, quanto ao construtivismo e ao multiculturalismo. Os desafios experimentados durante a implementação de tal projeto político-pedagógico nas escolas é demonstrativo da complexidade das relações estabelecidas. O discurso cidadão considera que, durante o processo de implementação do projeto, alguns professores “[...] apegavam-se a um fazer pedagógico arcaico” (Porto Alegre, 1996c, p. 101) Mas tais desafios não retratam, simplesmente, a incapacidade dos professores da Rede em implementar um projeto político-pedagógico cidadão. Eles remetem às condições de possibilidade de tal discurso ser proferido no presente. Antes de responsabilizar sujeitos individuais por tais concepções, por suas causas e consequências, é preciso perguntar como se fez e se faz possível que uma determinada mudança na prática pedagógica adquira essa relevância. De que forma se tornou possível que os professores precisassem atentar para uma prática pedagógica popular, democrática, participativa e não ditatorial e, sobretudo, destinada a libertar os sujeitos?

Essas atitudes foram dotadas de valor de verdade no campo da educação, motivo pelo qual os desafios daí decorrentes são constituídos na própria enunciação do discurso da Escola Cidadã – embora esteja articulado às rupturas e às continuidades históricas que enunciam e dão visibilidade à verdade pedagógica da atualidade.

É preciso compreender a prática discursiva cidadã como um conjunto de dispersões e não como um todo coerente. Sobretudo porque a educação não constitui um objeto em si, mas um campo de investimentos discursivos distintos, que varia conforme épocas e espaços enunciativos diferentes. A visibilidade dada ao aluno que usa as orelhas de burro e as enunciações sobre a professora que ganha uma maçã não constituem objetos fixos. A educação é vista de várias perspectivas e é enunciada de outras perspectivas ainda, pois os sujeitos não veem as mesmas escolas ou os mesmos propósitos educativos, e não enunciam as mesmas dificuldades de aprendizagem ou os mesmos alunos. Esta disjunção entre as formas de saber – o visível e o enunciável – indica que não podemos crer na intencionalidade de um sujeito em relação a um objeto, porque a cada uma destas formas correspondem sujeitos e objetos específicos. Como, neste embate entre o visível e o enunciável, pode haver espaço para a intencionalidade?

A analítica de Foucault compreende que, “[...] enquanto ficarmos nas palavras e nas frases, podemos crer numa intencionalidade através da qual a consciência visa a alguma coisa e se significa”, assim como, “[...] enquanto ficarmos nas coisas e nos estados de coisas, podemos crer numa experiência selvagem que deixa-ser a coisa através da consciência”. Este é o motivo pelo qual sugere que a intencionalidade precisaria “[...] superar as palavras e as frases em direção aos *enunciados*, as coisas e os estados de coisas em direção às *visibilidades*”. Enunciados e visibilidades não podem ser considerados em termos de uma relação direta, cada um deve ser entendido na irredutibilidade de sua dimensão. Para o filósofo, os enunciados não objetivam nada, nem revelam um sujeito, “[...] mas apenas remetem a uma linguagem, a um ser-linguagem, que lhes dá objetos e sujeitos próprios e suficientes como variáveis imanentes”; e as visibilidades não abrem o mundo a uma consciência, “[...] mas apenas remetem a uma luz, a um ser-luz, que lhe dá formas, proporções, perspectivas propriamente imanentes, livres de todo o olhar intencional”. Trata-se de uma espécie de “[...] há luz” e de “[...] há linguagem”, motivo pelo qual o visível e o enunciável estão distantes da intencionalidade (Deleuze, 1988a, p. 116).

O limite da intencionalidade educativa faz com que o regime de verdade da Escola Cidadã coloque os sujeitos nele enredados num constante exercício de pretensão e frustração. Transformar a realidade social, tendo um caminho pré-definido (o da verdade) e um local específico para chegar (o do bem), não constitui uma tarefa fácil, certamente. No momento em que isso é enunciado como meta, como pretensão da escola e dos sujeitos que com ela estão envolvidos, as frustrações se multiplicam, pois os objetivos a alcançar nunca serão controlados em completude. A

possibilidade de a Escola Cidadã transformar as relações estabelecidas na sociedade é fato, pois esta é uma condição das relações de poder em que os sujeitos estão inseridos. Ela faz isso com ou sem a pretensão de fazê-lo. O que torna a pretensão cidadã inviável é o fato de ela delimitar os limites dessa transformação. Isso significa que a pretensão de transformar as relações estabelecidas na sociedade torna-se uma tarefa impossível, à medida que se circunscreve o que seria essa transformação.

Se, no discurso crítico e cidadão da atualidade, a potência da escola está na categoria *utopia*, sua fragilidade pode estar na possibilidade de tal utopia confundir-se com uma onipotência totalitária. É difícil precisar os limites entre o que é um objetivo utópico e o que é um objetivo onipotente no discurso cidadão. A utopia enuncia-se onipotente por acreditar que os objetivos a alcançar podem ser controlados. Isso faz com que a frustração entre na rede de poder-saber da escola. Importa ressaltar é que tal depreciação do projeto pedagógico cidadão pode colocar em xeque a importância histórica das rupturas que estabelece. Isso não significa que a rede discursiva que se constrói em torno de um regime de poder-saber como o da Escola Cidadã seja implacável ou catastrófico, como se tal discurso sobre as frustrações dominasse o imaginário social e tivesse um poder arrebatador e totalizante, mas de efeitos seguros e imprevisíveis. É importante lembrar que “[...] as pessoas sabem aquilo que elas fazem; frequentemente sabem porque fazem o que fazem; mas o que ignoram é o efeito produzido por aquilo que fazem” (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 206).

Parece importante perguntar se tal projeto educacional poderia afastar-se de uma lógica binária. Isso seria viável? Também seria produtivo perguntar se a busca de soluções para os problemas da educação poderia não ignorar a irredutibilidade entre as formas de saber. Seria possível projetar soluções considerando a disjunção entre o que se diz e o que se vê? Mas antes de responder essas questões, coloca-se a necessidade de buscar os entrecruzamentos que tecem uma e outra dimensão, pois “[...] há um perpétuo combate entre o que se vê e o que se diz” (Deleuze, 1992c, p. 133-134). Para buscar esses entrecruzamentos, seria preciso partir de uma história genealógica e se colocar a perguntar: sob qual regime de visibilidade a Escola Cidadã pode ser vista e por quais enunciados ela pode ser dita?

Perguntar pelas condições de visibilidade e de enunciação do discurso de uma escola que se pretende cidadã parece ser uma tarefa promissora. Trata-se de um trabalho relevante, porque é nessa batalha entre o visível e o enunciável que se encontra “[...] o ruído das palavras que conquistaram o visível, o furor das coisas que conquistaram o enunciável” (Deleuze, 1988b, p. 119-120). Essa batalha entre as formas de saber é condicionada às relações de força, pois “[...] são as relações de forças ou de poder informes que instauram as relações ‘entre’ as formas de saber formado” (Deleuze, 1988b, p. 120). Talvez seja uma tarefa urgente, porque é das forças que advém o elemento que difere, e esta força que difere é a “[...] única capaz de fazer as duas formas em combate se comunicarem”

(Deleuze, 1988b, p. 120). Isso nos remete à tarefa de pensar as formas de saber do discurso da Escola Cidadã para além de um vínculo representacional e para além da intencionalidade.

A crítica ao pensamento da representação, ao desvincular a linguagem daquilo que ela representa, instiga a diferentes percepções a respeito da intencionalidade educativa. Mas atribuir representações é o princípio de toda a produção e, por esse motivo, de seu limite. É em função disso que esta análise comporta algumas consequências, pois, se a representação é inevitável, é impossível criticar a representação em termos de veracidade ou falsidade. As incoerências e as ilusões de um projeto educativo são, sem dúvida, profundamente profícuas para a manutenção produtiva do aparato educacional. Isso nos instiga, pelo menos, a mais uma pergunta: afinal, o campo estratégico de poder-saber da educação poderia distanciar-se da intencionalidade?

Recebido em 05 de setembro de 2012

Aprovado em 06 de setembro de 2013

Referências

- ALVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. **Arqueología de la Escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância Sem Fim**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988b.
- DELEUZE, Gilles. Três Questões Sobre Seis Vezes Dois. (Godard) In: DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a. P. 51-61.
- DELEUZE, Gilles. A Vida Como Obra de Arte. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992b. P. 118-126.
- DELEUZE, Gilles. Um Retrato de Foucault. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992c. P. 127-147.
- DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. Edições Graal, 1980.
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Poder e Verdade. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 202-224.
- FERNANDES, Francisco. **Dicionário Brasileiro Globo**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1984.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. P. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1995b.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Isto Não é Um Cachimbo. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema. Ditos e escritos III.** Rio de Janeiro: Forense, 2001. P. 247-263.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Congresso Constituinte: eixos temáticos.** Porto Alegre, abr. 1995a. (Cadernos Pedagógicos; n. 4^a).

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Encontro de Verão: textos básicos.** Porto Alegre, maio 1995b. (Cadernos Pedagógicos; n. 5)

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação de Jovens e Adultos: relatos do cotidiano.** Porto Alegre, dez. 1995c. (Cadernos Pedagógicos; n. 6)

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **As Interfaces da Escola Cidadã nas Séries Iniciais.** Porto Alegre, jan. 1996a. (Cadernos Pedagógicos; n. 7)

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã.** Porto Alegre, dez. 1996b. (Cadernos Pedagógicos; n. 9)

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **O Especialista em Educação da Perspectiva da Escola Cidadã.** Porto Alegre, dez. 1996c. (Cadernos Pedagógicos; n. 10)

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Falas do Cotidiano: vivências nos Ciclos de formação.** Porto Alegre, jul. 1998a. (Cadernos Pedagógicos; n. 12)

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de Alfabetização: para ler e escrever a cidade.** Porto Alegre, ago. 1998b. (Cadernos Pedagógicos; n. 14)

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Serviço de Educação de Jovens e Adultos. **Falando de Nós: o SEJA.** Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação, 1998c.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **II Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes.** Porto Alegre, mar. 2000. (Cadernos Pedagógicos; n. 21)

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

UBERTI, Luciane. **Escola Cidadã: dos perigos de sujeição à verdade.** 2007. 210 p. Tese – (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Luciane Uberti é doutora em Educação e professora adjunta na área de Didática e Formação de Professores, do Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Porto Alegre/ Rio Grande do Sul).

E-mail: luciane.uberti@gmail.com