

A escola pública como máquina de guerra

The public school as a war machine

La escuela pública como máquina de guerra

Janete Magalhães Carvalho¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i50.1196>

Resumo: Objetiva este artigo discutir a escola como dispositivo pedagógico no capitalismo contemporâneo. Discute como, na sociedade contemporânea, os corpos encontram-se atravessados por gigantescos processos de dessubjetivação², que visam à reprodução da máquina de governo das pessoas, das populações, das instituições – dentre, essas, as escolas públicas desconectadas da vida política, atuando como equipamento coletivo em relações regidas por automatismos, sem resistência ao instituído. Debate como Rousseau e Kant, por caminhos diferentes, deram suporte às duas grandes vertentes do pensamento pedagógico moderno e seus reflexos na configuração da atual escola pública. Defende a possibilidade de a escola pública atuar como máquina de guerra, movimentando nosso pensamento e nossas ações para outros modos de estar escola e coletivo. Apresenta como possibilidade o caso brasileiro da escola pública como máquina de guerra: a escola pública aprendente de Paulo Freire.

Palavras-chave: Escola pública; dispositivo pedagógico; equipamento coletivo; máquina de guerra; pedagogia freireana.

Abstract: It aims to discuss the school as a pedagogical device in contemporary capitalism. It discusses how, in contemporary society, bodies are crossed by huge processes of desubjectivation, which objective to reproduce the machinery of governance of the people, of the populations, of the institutions – among these, public schools disconnected from political life, acting as collective equipment through relations governed by automatism, without resistance to instituted. Debate as Rousseau and Kant, by different paths, supported the two great strands of modern pedagogical thinking and its reflexes in the configuration of today public school. It defends the possibility of the public school acting as a war machine, moving our thinking and our actions to other ways of being school and collective. It presents as a possibility the Brazilian case of the public school as a war machine: Paulo Freire's public school.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil.

² Agamben (2014), no rastro de Foucault, afirma que uma prática de si corresponderia a um processo de subjetivação e/ou de tornar-se sujeito. Seria preciso, por assim dizer, sustentar-se ao mesmo tempo nesse duplo movimento, dessubjetivação e subjetivação. Trata-se verdadeiramente de identificar esta zona, esse no entre que estaria entre um processo de subjetivação e um processo contrário de dessubjetivação, entre a identidade e uma não-identidade (AGAMBEN, 2014). Portanto, um processo de dessubjetivação constitui-se como o apagamento da subjetividade.

Keywords: Public school; pedagogical device; collective equipment; war machine; freirean pedagogy.

Resumen: Objetiva discutir la escuela como dispositivo pedagógico en el capitalismo contemporáneo. En la sociedade contemporânea, los cuerpos se encuentran atravesados por gigantesos procesos de desubjetivación, que apuntan a la reproducción de la máquina de gobierno de las personas, de las poblaciones, de las instituciones, entre ellas las escuelas públicas desconectadas de la vida política, actuando como equipamiento colectivo en relaciones regidas por automatismos, sin resistência al instituído. Debate como Rousseau y Kant, por caminos diferentes, apoyaron las dos grandes vertientes del pensamiento pedagógico moderno y sus reflejos en la configuración de la actual escuela pública. Defiende la posibilidad de que la escuela pública actúe como máquina de guerra, moviendo nuestro pensamiento y nuestras acciones hacia otros modos de estar escuela y colectivo. Se presenta como posibilidad el caso brasileño de la escuela pública aprendiente de Paulo Freire.

Palabras clave: Escuela pública; dispositivo pedagógico; equipamiento pedagógico; máquina de guerra; pedagogía freireana.

1 INTRODUÇÃO: A ESCOLA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO E EQUIPAMENTO COLETIVO

Deleuze (1999) conceitua um dispositivo como um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente, as quais não se delimitam ou envolvem sistemas homogêneos, mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio e que ora aproximam ora afastam umas linhas das outras.

As três grandes instâncias que Foucault (1985a; 1985b; 1987; 1991) sucessivamente distingue – saber, poder e subjetividade – não possuem contornos definidos; são antes cadeias de variáveis que se destacam umas das outras. É sempre por via de uma crise que irá se descobrir uma nova dimensão, uma nova linha. Pensa, assim, em termos de linhas que se movimentam. Há linhas de sedimentação, diz Foucault, mas também há linhas de “fissura”, de “fractura”. Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, fazer um trabalho de reconhecimento de terreno, instalar-se sobre as próprias linhas; estas que não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no e, para conhecê-lo, mesmo que provisoriamente, deve-se atravessá-lo também (DELEUZE, 1999).

Em síntese, um dispositivo porta três características: um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente uma pluralidade de coisas, linguísticas e não linguísticas (discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições

filosóficas etc.). Sendo assim, o dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos; o dispositivo tem uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder; é algo como uma “rede” porque inclui em si a *episteme* que, para Foucault, é aquilo que, em certa sociedade, permite distinguir o que é considerado como um enunciado científico daquilo que não é científico, aquilo que é visível do não visível, aquilo que é aceito como enunciado e o que não deve ser dito, pois é interdito.

Para Agamben (2005), “dispositivo” é um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault, que o usa com frequência, sobretudo a partir da metade dos anos 70, quando começa a se ocupar daquilo que chamava de “governabilidade” ou de “governo dos homens”.

Assim, o que define os dispositivos com os quais temos que lidar na fase atual do capitalismo é que eles não agem mais tanto pela produção de um sujeito, quanto pelos processos que podemos chamar de dessubjetivação. O que acontece nesse momento é que os processos de subjetivação e os de dessubjetivação aparecem reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito. Aquele que se deixa capturar no dispositivo “telefone celular”, qualquer que seja a intensidade do desejo que o impulsionou, não adquire, por isso, uma nova subjetividade, mas somente um número por meio do qual pode ser, provavelmente, controlado; o espectador que passa as suas noites diante da televisão não recebe mais, em troca da sua dessubjetivação, que a máscara frustrante ou a inconclusão no cálculo de um índice de audiência. Dessa forma, observa-se, de modo crescente, a futilidade daqueles discursos bem intencionados sobre a tecnologia, que afirmam que o problema dos dispositivos se reduz àquele de seu uso correto. Esses discursos parecem ignorar que todo dispositivo corresponde a um determinado processo de subjetivação (ou, neste caso, de dessubjetivação) e aqueles com discursos similares tendem a ser a expressão do dispositivo midiático no qual estão capturados (AGAMBEN, 2005).

As sociedades contemporâneas se encontram como corpos inertes atravessados por gigantescos processos de dessubjetivação: o que não corresponde a nenhuma subjetivação real. Daqui o eclipse da política que pressupunha sujeitos e identidades reais (o movimento operário, a burguesia, o movimento sindical, o movimento estudantil etc.), ou seja, uma pura atividade de governo que não visa a outra coisa senão à reprodução de uma mesma máquina governamental.

Daqui, sobretudo, a singular inquietude do poder exatamente no momento em que se encontra diante do corpo social mais dócil e frágil de que se tenha notícia na história da humanidade. E, paradoxalmente, o inócuo cidadão das democracias pós-industriais executa pontualmente tudo o que lhe é dito para fazer e deixa que os seus gestos cotidianos, como a sua educação e a de seus filhos, sua saúde, seus divertimentos, suas ocupações, sua alimentação e seus desejos, sejam comandados e controlados por dispositivos nos mínimos detalhes. Quanto mais os dispositivos difundem e disseminam o seu poder em cada campo da vida, mais o governo se encontra diante de um elemento inapreensível, em que a presa mais se submete docilmente a ele. Isso não significa que ele represente, em si mesmo, um elemento revolucionário, nem que possa deter ou ameaçar a máquina governamental.

Sendo assim, o problema da *profanação dos dispositivos* – isto é, da restituição ao uso comum daquilo que foi capturado e separado de si – é, por isso, tanto mais urgente (AGAMBEN, 2005). Na escola, a vida não é outra que a própria vida produzida no tecido doentio da sociedade que se alastra, não apenas criando perturbações, mas fazendo-se norma. É o “estado de exceção” descrito por Agamben (2014, p. 25) como aquele “[...] próprio espaço no qual a ordem jurídico-política pode ter valor” – valor em efetivar e valor em suspender. A vida, nessa ordem, parece sempre à mercê de um juiz, de um soberano, de quem lhe diga se é válida ou não, legítima ou não, defensável ou não.

Ordenada por essa lógica, a biopolítica³ contemporânea parece assaltar a vida em todo lugar. Como Pelbart (2011) afirma, é a vida, em todo lugar, que é pega no pulo e curvada subalternamente. As escolas parecem nos lembrar

³ A vida, hoje, no contexto do mundo contemporâneo, apresenta-se diante de movimentos contrapostos, porém coengendrados: no primeiro, o poder penetrou todas as esferas da existência e as mobilizou, colocando-as para trabalhar em proveito próprio. Desde o corpo, a afetividade, a inteligência, a imaginação, tudo foi invadido e colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes. Os poderes operam de maneira imanente, não mais de fora, nem de cima, mas como que por dentro, incorporando, integralizando, monitorando – seria o exercício do biopoder por meio da biopolítica. Entretanto, quando parece que está tudo subsumido ao biopoder, no extremo da linha se insinua um outro movimento, a biopotência, numa reviravolta que ressignifica a própria dominação, ou seja, aquilo que parecia inteiramente submetido, que parecia subsumido, controlado, dominado, isto é, a vida, revela, no processo mesmo de sua expropriação, a sua positividade indomável que se manifesta nas escolas pela (re)existência e busca de outros modos menos massivos e mais inventivos de estar escola (PELBART, 2013).

dessa vida controlada, vida vivida em biopoder – crianças adentram a escola e, automaticamente, parecem deixar de ser crianças. Em um movimento quase imperceptível, as crianças – potência de vida, como devir –, ao adentrarem o plano organizacional da escola, a dimensão política de suas vidas parece ser sequestrada para introduzi-las num jogo identitário. Aos corpos das crianças é introjetada uma identidade apriorística da instituição escola – a criança torna-se, com efeito, *aluno* e *estudante* e carrega consigo toda uma carga de valores e signos dessa nova identidade da qual precisa dar conta.

É nesse contexto que nos inserimos na escola pública – apesar de considerarmos que a vida nua não é característica somente do tratamento dado às crianças das camadas populares que frequentam as escolas públicas, considerando que todas as crianças são submetidas ao funcionamento do *dispositivo pedagógico geral*.

Dirigimo-nos, entretanto, evidentemente, à defesa de uma escola pública, considerando tanto a justiça social como o dever do Estado, expresso na Constituição de 1988, e descrito por Oliveira (1999) nos seguintes termos:

No artigo 205, afirma-se: ‘A educação, direito de todos e dever do Estado e da família’. No 206, especifica-se que: ‘O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais’. Inova-se a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o ensino médio, tratada nas Constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca contemplada em Cartas anteriores.

Assim, movidos por essa problemática que nos afeta no lugar de docentes, questionamos: como a vida escolar se conecta com a produção de processos de significância e de subjetivação de alunos e professores de escolas públicas, em suas possibilidades de composição de vida nua ou vida política?

Masschelein e Simons (2013) apontam para a necessidade de se defender a escola e, evidentemente, os escolares. Entretanto, argumentam sobre a dificuldade em face da pedagogização não somente da escola, mas também da sociedade que, orientada pelos interesses da maquinaria capitalística, foca uma formação estreita voltada para os interesses do capital e da formação dos futuros cidadãos docilizados. Nesse sentido, perguntam: em uma sociedade pedagogizada, por que a escola precisa ser defendida, se ela colabora como aparelho de governo dos homens, como equipamento coletivo a serviço da dominação?

Segundo Carvalho e Gallo (2017), a escola pública como *equipamento coletivo* refere-se a relações rígidas por automatismos e repetições dos comportamentos de seus integrantes, funcionando como uma usina de modelagem subjetiva presente no extenso corpo social e, portanto, como uma usina de modelagem social composta por muitas máquinas de poder funcionando, mas todas replicando processos de dessubjetivação e/ou sujeição social. Para Guattari (1985), os equipamentos coletivos não são apenas as instituições, os escritórios, as circulações, as transmissões de ordens e de informações, mas também, e principalmente, uma modelagem de atitudes, de rituais de submissão impostos por meio de múltiplos componentes semióticos.

Sendo assim, poderia a escola agir num sentido de oposição, de resistência e/ou de modo insurrecional ao estabelecido?

2 A CONSTITUIÇÃO DO *DISPOSITIVO ESCOLA NA/DA MODERNIDADE*

No século XIX, assistimos ao fecundo desdobramento da ciência, ao surgimento de novas perspectivas filosóficas que lançam as raízes da filosofia e da ciência contemporânea, adquirindo a filosofia e a ciência novas perspectivas voltadas aos diversos aspectos da vida pedagógica e social dos homens.

A partir desse século, no rastro das revoluções burguesas na Europa e na América, os sistemas públicos de ensino vão sendo constituídos, consolidando uma forma-escola que perdura até os nossos dias. Cumpre frisar que foram constituídos a partir de uma forte crença no poder político-social transformador da escola e, nesse sentido, pela aliança entre política e pedagogia, pela fé em mudanças sociais provocadas pela educação moderna.

O chamado pensamento moderno trouxe, em seus primórdios, dois grandes fundadores da pedagogia da modernidade, Kant (2011) e Rousseau (1992), que montaram os pilares de uma filosofia de base iluminista, porém um em direção contrária ao outro.

Rousseau e Kant, desse modo, por caminhos diferentes, deram suporte às duas grandes vertentes do pensamento moderno: a) o existencialismo raciovitalista e subjetivista; b) o essencialismo racionalista e positivista. Assim também na pedagogia: a) o ensino ativo; b) o ensino preletivo-formal.

Entretanto ambos se encontram na proposição de uma concepção universal de homem para maquinar formas e estratégias de modelagem da infância. Ou

seja, apesar de, para Rousseau (1992), a educação ter menos preceitos do que exercícios, na realidade, afirma o preceito da existência de uma ordem natural que deveria ser mantida no próprio homem idealizado. A sua extração, contudo, não ocorreria senão por exercícios, isto é, por experiências artificiais ao próprio homem, cujo *Emílio* não deixaria de ser um manual prático a ser observado. É dessa maneira que a infância passou a ser capturada pelo dispositivo pedagógico. Este, por sua vez, foi reduplicado em progressão geométrica, já que é desde a infância que o homem é evocado: homem universal, essencializado, duplamente vinculado ao dispositivo político-social-pedagógico, ou seja, na criança há de se prever o homem a ser alcançado (CARVALHO; GALLO, 2017).

Rousseau enfatizou a lógica empírica e a ação do sujeito que conhece, sendo a verdade acessada por uma subjetividade mais individualizada, ou seja, não encontrando a verdade, porto seguro, em um sujeito epistemológico, definido de modo restrito, formal e convencional, mas na pessoa – uma consciência moral – constituída à base de valores e sentimentos – a alma pura.

O “mundo natural” no qual Rousseau educa Emílio é, de fato, um “mundo” artificial, criado pelo educador para controlar o desenvolvimento da criança, afastando-se, portanto, ao contrário do afirmado pelo pedagogo, de um desenvolvimento livre em contato direto com a natureza, sujeitando-a a um experimento controlado, que deveria conduzir à formação desejada, conformada à visão dos adultos. A esse processo Foucault chamou de dispositivo que une as várias linhas de forças materiais e imateriais num processo de *pedagogização integral* – social, político e pedagógico (CARVALHO; GALLO, 2017).

Outro grande pensador da escola como dispositivo de controle e equipamento coletivo foi Kant, que enfatizou a objetividade da lógica formal e dos saberes universais, aprioristicamente dados, representando um caminho para a conquista da verdade, na medida em que o homem, por esse caminho, elevar-se-ia à condição de puro sujeito, de puro sujeito epistemológico e moral.

Kant (2011) propõe as regras da visibilidade pedagógica em uma dupla especialização. Em uma via, com Kant, a especialização da visibilidade de regras claras para a composição de uma pedagogia especializada em fundamentos assentados em princípios racionais, e a via da especialização tecnocrática dos espaços aplicados à ordem escolar, para melhor fazer funcionar o dispositivo pedagógico.

Um marco dessa perspectiva são as conferências de Kant *Sobre a pedagogia* (2011) e sua concepção de educação como a tríplice tarefa de cuidado da infância, de sua disciplina e de sua instrução. Para tanto, foi necessário definir a pedagogia como a arte da educação racional, na qual as dimensões moral, estética e racional deveriam estar presentes na composição do campo pedagógico.

Kant levava em consideração o seu projeto idealista de sociedade perfeita, cujo esboço seria assumido por indivíduos capazes de se adequarem à ordem privada da razão do Estado, não ultrapassando os limites de suas funções e das margens do uso de suas liberdades afinadas ao consenso mútuo cujo fiel da balança haveria de ser o constante equilíbrio entre o uso privado e o uso público da razão. (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 632).

Essa ambição, contudo, tornou-se universal, já que o objetivo ulterior da educação passou a ser o de ensinar aos homens, desde a infância disciplinada e instruída, a formar por si mesmos os projetos de suas condutas.

Assim sendo, como dispositivo pedagógico, cuja força se faz ver na escola contemporânea, uma série de representações essencialistas, tal como inaugurou Rousseau, permanece no dispositivo escolar. Ainda se busca a essência da educação, a idealização de uma “boa” formação, capaz de contemplar todos os aspectos do indivíduo a ser formado. Este, por sua vez, é a representação máxima de uma natureza congelada na reprodução de um corpo social arredo às diferenças e às multiplicidades – pedagogia modular e normativa.

Por outro lado, todo jogo de representação idealista do dispositivo pedagógico se amplifica pelos processos de racionalização escolar. Kant (2011) lançou os seus pressupostos básicos: é preciso ter controle das atividades pedagógicas que visem à instrução de modelagem suficientemente capaz de fazer o Estado funcionar bem. Não é qualquer conteúdo que pode ser abordado nas intenções conjugadas entre escola e burocracia estatal, pois a máquina de poder não pode estar à deriva: merece todo o tipo de controle, a começar pelos princípios racionais que devem se tornar válidos para uma educação universalmente voltada para o governo geral dos homens, a partir de suas individualidades. Desde então, qualquer tipo de experiência possível com a educação fora das estratégias de captura racionalizadas pelo Estado se torna uma ameaça a ser combatida pelas próprias regras do Estado.

Posto isso, pergunta-se para prosseguir: qual o sentido e a ideia subjacentes ao discurso de defesa da escola pública, visto ela obedecer aos requisitos

do capitalismo maquínico (tanto quanto a escola privada), qual seja, ser/estar como máquina reprodutora do dispositivo pedagógico e funcionar, nesse mesmo sentido, como equipamento coletivo de sujeição de pessoas e populações? É possível defender a escola pública dessa máquina de poder movimentando nosso pensamento e nossas ações para potencializar outro tipo de experiência e/ou de escola que funcione como máquina de guerra a favor de outros modos de estar escolar e coletivo?

3 A ESCOLA PÚBLICA COMO MÁQUINA DE GUERRA

Definimos a “máquina de guerra” como um agenciamento linear construído sobre linhas de fuga. Nesse sentido, a máquina de guerra não tem, de forma alguma, a guerra como objeto; tem como objeto um espaço muito especial, espaço liso⁴, que ela compõe, ocupa e propaga. “Uma máquina de guerra pode ser revolucionária, ou artística, muito mais que guerreira” (DELEUZE, 1992, p. 47).

Embora o senso comum tenha o hábito de pensar a máquina de guerra como um subproduto do aparelho de Estado, Deleuze e Guattari (1997a, p. 12) enfatizam a diferença radical, de natureza, entre esses dois polos e anunciam que “[...] a máquina de guerra é exterior ao aparelho de Estado”. Para os autores, máquina de guerra não se refere ao aparato militar que um Estado é capaz de construir para se opor a seus inimigos internos ou externos; máquina de guerra é sempre exterior às diversas formas de Estado surgidas ao longo da história.

A tese da exterioridade⁵ da máquina de guerra significa, ao mesmo tempo, que não se concebe o Estado sem uma relação com um fora de que ele se apropria sem poder reduzi-lo (a máquina de guerra institucionalizada como exército, por exemplo) e que a máquina de guerra se relaciona, de direito, positivamente, com um agenciamento social que, por natureza, nunca se fecha sobre uma forma de

⁴ Para Deleuze e Guattari (1997b), o espaço estriado é revelador da ordem e do controle, estando os seus trajetos confinados às características do espaço que os determinam. Em contraposição, o espaço liso abre-se ao caos, ao nomadismo, ao performativo, ou seja, como um espaço de um *patchwork* (colcha de retalhos, de misturas) e, portanto, de abertura para novas sensibilidades e realidades.

⁵ “Não basta afirmar que a máquina é exterior ao aparelho, é preciso chegar a pensar na máquina de guerra como sendo ela mesma uma pura forma de exterioridade, ao passo que o aparelho de Estado constitui a forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo, ou segundo a qual temos o hábito de pensar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 15-6).

interioridade. Portanto não há dicotomia entre máquina de guerra e aparelho de Estado, e sim tensões, atrações, aproximações e rupturas.

Para Deleuze e Guattari (1997a), a própria atividade de pensar implica a existência de uma máquina de guerra. O movimento de colocar o pensamento em relação imediata com o fora, com as forças do fora, significa fazer do pensamento uma máquina de guerra diferente do modelo gerado pelo Estado de redução ou subordinação do pensamento, que o objetiva a uma forma de interioridade que remete a formas de racionalidade.

A presença de um devir-problematizante ameaça tudo aquilo que é da ordem do saber como conquista ou posse. Enquanto o aparelho de Estado limita o elemento-problema para subordiná-lo a um teorema com suas proposições demonstráveis, a máquina de guerra é o paradigma da experimentação.

Para Foucault (1985b), o problema ético consiste em responder à questão: como se pode praticar a liberdade? Sendo assim, a ética seria a prática racional e refletida da liberdade, e a liberdade a condição ontológica da ética. Os ecos foucaultianos são bastante persistentes e profundos (FOUCAULT, 2006), em particular, na visão dos exercícios e práticas de si que permitem certa libertação das práticas de governo e um certo exercício prático da liberdade por meio do cuidado de si. Assim, a vida do sujeito como exercício e o trabalho sobre si de quem não quer ser governado pelo outro apareceria como o fundo da vida escolar de experimentos e exercícios com outros, de exercícios de pensamento para pensar de outra maneira, para ver o mundo de outra forma, para habitar e atentar para outros mundos.

Poderíamos, então, pensar em uma escola pública como máquina de guerra que implica um vetor de desterritorialização?

Quando a escola se constitui em máquina de guerra, mobiliza e libera uma carga de desterritorialização. Implica uma variabilidade das direções, de pensamentos cambiantes. A escola pública, como máquina de guerra, volta-se contra a forma-sujeição/servidão, em direção a modos de liberdade (FOUCAULT, 1985b) como inerente do ato educativo e, portanto, da escola pública divergente do equipamento coletivo dominante.

4 O CASO BRASILEIRO DA ESCOLA PÚBLICA COMO MÁQUINA DE GUERRA: PAULO FREIRE

Segundo Carvalho (2015), assim como o Estado faz movimentos de captura das máquinas de guerra (resistências), estas fazem constantemente movimentos no sentido de recriar-se a partir do embate. Trata-se, desse modo, do reconhecimento da necessidade de implantação de uma ação política de resistência, como ato de recriação e ação política afirmativa, no sentido não de opor para negar, mas de propor a resistência como ato positivo de criação e afirmação da vida, por uma arte de instaurar modos de existência.

Guattari (2005) aponta para os movimentos de resistência, para os possíveis que irrompem/emergem em meio à megamáquina capitalística. Em meio a modelos, moldes individualizantes, como podemos pensar em uma escola pública máquina de guerra que trace um plano de consistência, uma linha de fuga criadora, um espaço liso de deslocamento? Como esse processo engendra movimentos de resistência? Ao apresentar o modo de produção da subjetividade capitalística, Guattari (2005) não objetiva descrever um estado que, inevitavelmente, teríamos que seguir. Ele considera que o desenvolvimento da subjetividade capitalística possibilita desvios e reapropriação, desde que a luta não se limite ao plano da economia política, mas também alcance a abrangência do plano da economia subjetiva: “Os afrontamentos sociais [...] se dão também entre as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e grupos entendem viver sua existência” (GUATTARI, 2005, p. 53).

Esse é o caso da proposta de escola pública aprendente de Paulo Freire; podendo e devendo a obra de Paulo Freire ser tomada na acepção mais ampla de educação pública escolar ou do processo de escolarização como máquina de guerra.

Dessa forma, para falar de “Cidades Aprendentes e Paulo Freire”, recorremos, inicialmente, à sua experiência como secretário de Educação do Município de São Paulo, no período de 1989-1991. São Paulo, a segunda maior cidade da América Latina, contava, na época, com 11,4 milhões de habitantes, sendo 1,2 milhão de analfabetos. Desafio, portanto, imenso a superar, visto ter, à época, aproximadamente, 700 escolas, 720.000 alunos em educação infantil e ensino fundamental, 39.614 funcionários (professores, administradores e pessoal de

apoio), ou seja, uma proporção de aproximadamente 1.000 alunos por escola, sem considerar que a atuação de muitos desses funcionários no sistema municipal ocorria em funções técnicas fora da escola, aproximadamente, 18 profissionais por aluno.

Esses números, além de explicitar o peso burocratizante do sistema educacional, compõem o cenário no qual Paulo Freire (1991, p. 19-20) definiu os objetivos prioritários do “Educar para a Liberdade numa Metrópole Contemporânea”, da sua administração, a saber: a ampliação do acesso e da permanência dos setores populares na escola; a democratização da gestão educacional das escolas e do sistema educativo; o incremento à qualidade da educação por meio da construção coletiva do currículo interdisciplinar e da formação permanente dos docentes; e a eliminação do analfabetismo entre jovens e adultos.

Os pressupostos explícitos em torno desses objetivos se assentam em dois pilares: a busca da relação entre quantidade e qualidade, compreendendo-os dinâmica e organicamente constituídos; o repensar da escola à luz da constituição do sistema escolar como uma organização viva e compartilhada.

A relação entre os déficits da quantidade e da qualidade se baseia na relação entre o acesso e a evasão, visto que, para Freire (1991, p. 22), entre os milhões de crianças sem escola no Brasil,

[...] não há meninos ou meninas das famílias que comem, vestem e sonham. E mesmo quando, do ponto de vista da qualidade, a escola brasileira não atenda plenamente às crianças chamadas ‘bem-nascidas’, são as crianças populares – as que conseguem chegar à escola e nela ficar – as que mais sofrem a desqualidade da educação.

Focado nessa problemática, Freire (1997) aborda, ao longo de toda a sua obra, a questão da permanência na escola e a importância do respeito ao “saber de experiência feito” que crianças, jovens e adultos trazem consigo. Nesse sentido, questiona as práticas pedagógicas, os critérios de aferição do saber e a separação em campos antagônicos da alegria, do afeto e da cognição.

Na perspectiva da dialogicidade e da dialética da presença/ausência, os pressupostos pedagógicos de Paulo Freire visam a romper com: as práticas escolares rotineiras; os programas de ensino predeterminados; os espaços e tempos fixos para todas as atividades; os planos que antecipam a prática docente e discente rigidamente estabelecidos; a avaliação somativa e excludente; a distribuição dos

alunos por turmas homogêneas etc., visto que a perspectiva de sua obra é de tessitura em rede de saberes e fazeres científicos, políticos e sociais.

Dessa forma, a sua obra evidencia os postulados de um currículo contextualizado histórica, cultural e sociologicamente com os saberes “da cidade” pela orientação teórica e metodológica dada: à problematização da realidade; aos conteúdos e métodos de ensino; ao diálogo; à mediação pela atuação docente; ao “saber de experiência feito” etc.

Na perspectiva da educação problematizadora, as ações pedagógicas se orientam pelo pressuposto de que a educação se configura numa totalidade social inserida num processo dinâmico, histórico e contraditório.

Para Freire (1983), problematizar significa desafiar os alunos e professores a ultrapassar o puro ato de memorizar o conteúdo de ensino e o puro ato de transferir conhecimento. A problematização, por sua vez, exige do professor ou professora um constante processo de formação que lhe proporcione elementos para reavaliar a sua práxis, na medida em que buscam a instrumentalização dos alunos, pois “Neste ato de problematizar os educandos, ele [o educador] se encontra igualmente problematizado” (FREIRE, 1983, p. 81).

Sobre os conteúdos de ensino, Freire considera a questão da invasão cultural em educação uma forma de superposição de visões, percepções e conhecimentos sobre outros considerados menos privilegiados, estabelecendo relações de antagonismo entre as formas de cultura existentes, entre escola e realidade, professor e alunos, áreas de conhecimentos e também no interior de disciplinas curriculares, numa “[...] hierarquização política do conhecimento” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 46).

Ao opor-se à invasão cultural, Freire não estaria desconsiderando o desenvolvimento de conhecimentos universais. Ele argumenta que a invasão cultural se caracteriza pela forma como os conteúdos de ensino são tratados pedagogicamente e não simplesmente porque se trabalham os conhecimentos universais na escola. Com a investigação temática dos conteúdos (temas geradores), com base na articulação com a realidade existencial dos alunos, compreende-se que a redução temática possibilita a sistematização de um programa de ensino em outras bases, ou seja, na tensão entre o conhecimento universal e a realidade social.

Entende-se em Freire a dimensão metodológica como a construção de condições para a concretização das finalidades da educação. Entretanto ele adverte que mudança nos métodos de ensino não significa transformação na educação, pois,

[...] se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas esse não é o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 48).

Em suma, Freire argumenta que o conhecimento não deve ser transferido centrado na figura do professor, ou inventado a partir da “individualidade” dos alunos. O conhecimento deve ser apresentado/problematizado para que, no processo de reflexão-ação (que implica análise, interpretação, produção e elaboração inventiva), possa se constituir como objeto apropriado pelos alunos e alunas, favorecendo a constante leitura e problematização da realidade, já que se concebe a aprendizagem como um ato histórico-social. Ao contrário, o conhecimento guiado por concepções abstratas e fragmentadas do ser humano e da sociedade significa memorização, adaptação e condicionamento em relação ao conhecimento.

Em síntese, a pedagogia de Freire se afasta da perspectiva de conhecimento e educação como reprodução (“educação bancária”), característica do paradigma dominante da escola instituída político-economicamente na modernidade, visto que: critica veementemente a ênfase à exterioridade/verticalidade da relação pesquisar e conhecer e propõe saberes construídos/produzidos a partir de problematização; afirma que o conhecimento não deve ser concebido como acabado e sem “raízes”, isto é, descontextualizado historicamente, sem análise das condições histórico-sociais em que foi produzido; alerta que a disciplina intelectual não deve ser tomada como reprodução de palavras, textos e experiências; estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias; descarta o imobilismo, o calar a voz e silenciar o pensamento divergente; valoriza a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza; prega a necessidade da alegria na escola, associando o afeto à cognição; “Diria à juventude [...] que, entregando-se à alegria dessa escola séria, rigorosa, alegre, jamais prescindia do ato sério de estudar, que jamais confunda essa alegria com a alegria fácil de não-fazer [...]” (FREIRE, 1991, p. 94-5); concebe cada disciplina, considerando a sua especificidade como um espaço atravessado por outros conhecimentos e, assim, o espaço da especialidade é definido sem uma certa “propriedade de saberes”; percebe o conhecimento de forma interdisciplinar; observa que o educador pesquisa com os educandos e não se sente desconfortável quando não tem respostas, não sendo medida sua compe-

tência por suas habilidades de transferir informações com precisão e segurança; vê a pesquisa como atividade pedagógica central numa perspectiva na qual o aparato metodológico e os instrumentos de certezas não se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida; concebe o conhecimento em rede, constituindo uma teia de significações; tende a valorizar as habilidades sociointelectuais tanto quanto os conteúdos, pois cada vez mais são necessárias pessoas que entendam as interdependências postas no universo, desde a questão ambiental até as estruturas de poder e suas relações com o conhecimento.

Como desafios colocados à construção de uma nova racionalidade, deve ser buscado: primeiro, identificar os resíduos eurocêntricos herdados do colonialismo e presentes nos mais diversos setores da vida coletiva, da educação à política, do direito às culturas; segundo, revitalizar as possibilidades histórico-culturais das nossas heranças étnicas interrompidas pelo colonialismo e pelo neocolonialismo.

Para começar a finalizar, recolhemos em Freire (1997, p. 154) a seguinte narrativa:

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: 'Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco do seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos esses anos'.

Freire, a seguir, argumenta que ao saber teórico tem que se juntar o saber teórico prático da realidade concreta em que os professores trabalham, incluindo o campo de possibilidades de troca e de diálogo entre eles. E complementa:

A diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia ou de conhecimento do contorno ecológico, social e econômico em que vivemos, mas uma questão de adesão às camadas excluídas de seu direito de ser. (FREIRE, 1997, p. 156).

Para ir finalizando, recolhemos, em reportagem publicada em 10 de julho de 2015, pelo jornal O Globo, no Caderno Especial, intitulada “A dinastia das ruas: a história de Maiara, uma jovem que deu à luz a terceira geração de uma família marcada pelo abandono” (BERTA; CRUPPE, 2015), a passagem da adolescente pela escola e por abrigos. Personagem moradora de rua, mãe de duas crianças criadas na rua e filha de uma vendedora de doces, que vive na rua, Maiara, segundo a reportagem: “Em duas escolas municipais conseguiu chegar até a 5ª série do ensino fundamental”. Ainda hoje é um mistério o número de menores vivem em situação de risco nas ruas do Rio de Janeiro.

Sendo assim, questionar é preciso:

Poderia/deveria a escola ter contribuído para alterar o destino de Maiara?

A sua vida perambulando pela cidade significa que a cidade é aprendente ou ensinante de aprendizagens de sobrevivência?

Uma escola inclusiva ou pelo menos mais inclusiva, como proposta por Freire (1991), estaria no mundo e na cidade e, então, poderia constituir-se como um movimento propulsor de “escolas públicas aprendentes”? Máquinas de guerra?

Assim, como “esperançar” também é preciso, concluímos com Freire acreditando que ele responderia: SIM!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Tradução de Nilceia Valdati. *Outra Travessia*, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2005.

BERTA, Renata; CRUPPE, Mauro. A dinastia das ruas. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 10 de jul. 2015. (Caderno Especial).

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. *Revista Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 4, p. 622-41, out./dez. 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (Org.). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis, RJ: DP Et Alii, 2015. p. 79-98.

DELEUZE, Gilles. Que és un dispositivo? In: BALIBAR, Etienne *et al.* *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-63.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. Tradução de Peter Pál Pelbart. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997a. p. 11-110. V. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. O liso e o estriado. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997b. p. 179-214. v. 5.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura na Idade Clássica*. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Perspectiva, 1991. Coleção Estudos.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza Costa Albuquerque. Rio de Janeiro/RJ: Graal, 1985a.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Graal, 1985b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ivan. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Tradução de Suely Rolnik. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Felix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2005.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portella. O direiro à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 61- 74, maio/ago. 1999.

PELBART, Peter Pál. Viver não é sobreviver: para além da vida aprisionada. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: RECONHECER E ACOLHER AS DIFERENÇAS*, 3., São Paulo, 10-13 jul. 2013. *Anais [...]*. São Paulo: UNIP, 2013. Disponível em: <http://www.redehumanizaus.net/63635>. Acesso em: 10 jun. 2014.

PELBART, Peter Pál. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

Sobre a autora:

Janete Magalhães Carvalho: Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e pesquisadora 1D (PQ-CNPq). **E-mails:** janetemc@terra.com.br; janete.carvalho@pq.cnpq.br

Recebido em abril de 2018

Aceito em outubro de 2018