

COTIDIANO ESCOLAR – PERCORRENDO DOBRAS ENTRE AS PRÁTICAS CORPORATIVAS E DO DIÁLOGO

Ângela Maria Gomes Ribeiro Fernandes⁷³

RESUMO

O presente texto tem como objetivo problematizar os sentidos das práticas presentes na escola. A análise se propõe a passar por fora das instituições cristalizadas, percorrendo as tecnologias de poder que as produziram. As práticas cotidianas operam como analisadores. Como resultado, destaca-se o diálogo entre saberes cristalizados e os insurgidos contra os efeitos centralizadores de poder, produtores de resistências.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; Indisciplina; Resistência.

ABSTRACT

The following text is to emphasize the meanings of practices present in school. The analysis is actually a proposal beyond the crystallized institutions dealing with the power technologies which produce them. The everyday practices work as analyzers. As a result, the dialogue among different types of fossilized knowledge stands out as well as the threatened ones against the effects of centralized power, makers of resistance.

Key Words: School everyday's life. Indiscipline. Resistance.

⁷³ Educadora, Socióloga, Mestre e doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH), professora aposentada da rede pública estadual de ensino, professora da Universidade Cândido Mendes (Nova Friburgo) e diretora do PROCREO- Centro Educacional.

Considerações iniciais

Neste trabalho, que faz parte da minha dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH – UERJ): “Microfísica da Escola: o cotidiano em análise”, utilizo a microfísica como perspectiva de análise, partindo do entendimento que os estabelecimentos disciplinares operam por meio de técnicas minuciosas que definem certo modo de inscrição política e detalhada do corpo, uma “microfísica” do poder, como diz Michel Foucault (2004). É com o olhar curioso e investigativo que revejo e releio as práticas pedagógicas da minha geração, buscando identificar as técnicas utilizadas pelas escolas que foram palco para as histórias de vida desta geração.

Essa análise microfísica dos acontecimentos cotidianos da escola, da relação de tensão entre os profissionais e entre eles, alunos e familiares, está relatada neste texto por meio de falas e histórias que atravessam a minha vivência como saberes menores⁷⁴ e assujeitados por todo um discurso que por se definir como científico desqualifica o saber construído no cotidiano. Recorro ao saber menor não com o sentido de contrapô-lo à maioria, mas no sentido de um saber que resiste ao instituído.

A relação latente no ambiente da sala de aula convive com resistências advindas de outros saberes, expressas em práticas observadas no cotidiano microfísico deste espaço de poder. Microfísico não se referindo à grandeza, ao microcosmo, mas ao jogo de mecânicas de interesses e exercícios de poder que produzem as relações. Foucault nos oferece essa ferramenta como possibilidade de análise da produção dos saberes.

E é neste sentido que me debruço sobre as práticas da sala de aula, porque, para mim, pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência. Ao registrar a história como possibilidade de contar certa história, me proponho a escrever a história sob a ótica não oficial, a partir da perspectiva da margem.

⁷⁴ Deleuze e Guattari trabalharam a noção de literatura menor, do saber menor, entendendo que é aquele que “faz com que as raízes afluem e flutuem, escapando desta territorialidade forçada (...) nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas (...) nos leva sempre a novos agenciamentos.” Menor no sentido em que “o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído” (GALLO, 2003, p.71-85), um saber devir que é “máquina de resistência”, porque é algo que escapa ao instituído que resiste, que foge ao controle.

Pretendo dar ouvidos às vozes das histórias instituintes, a partir não das formas já constituídas, dos lugares e limites já definidos, mas DA MARGEM, possibilitando acessar as lógicas contidas nas relações, dentre as quais as chamadas de indisciplina, desterritorializando o lócus oficial que produz o sentido de centro, não esquecendo o que nos diz Deleuze: “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de se fazer... É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido” (1993, p.11).

Como princípio metodológico trabalho com os descentramentos explicitados por Foucault em “Segurança, Território, População” (2008), mais especificamente na “Aula de 8 de fevereiro de 1978”, por propor passar por fora do que se convencionou chamar instituição, para encontrar o que ele chama de tecnologias do poder, que “determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de dominação e consistem em uma objetivação do sujeito”(Id.,1990, p.48). E aí, questiono neste trabalho, como algumas práticas vão se constituindo.

O descentramento está na recusa em assumir as relações na escola como já prontas, em medir instituições, práticas e saberes com o metro e a norma desse objeto dado. O desafio se impõe ao apreender o movimento pelo qual se constitui o objeto. Este se constitui por meio de tecnologias movediças que vão construindo um campo de verdade com objetos de saber. No percurso das páginas que serão lidas há a constante preocupação de que as práticas escolares não sejam assumidas como um *a priori*.

Esses deslocamentos que os descentramentos propiciam produzem efeitos, desinstitucionalizando e desfuncionalizando as relações de poder e é desta feita que estabeleço sua genealogia, observando como se formam, como se transformam, como se desenvolvem, como se multiplicam a partir de algo diferente delas mesmas.

Vou me utilizar de falas como ferramentas analisadoras, pois os analisadores podem problematizar o não-dito institucional, interrogando a construção dos discursos e as condições de sua produção (LOURAU, 1993).

– Corporativismo

Num colégio estadual localizado no centro de Nova Friburgo, ministrava aulas para o curso Técnico de Contabilidade. Os alunos, em sua maioria, trabalhavam. O curso era noturno e muitas vezes não conseguiam chegar para a primeira aula.

Havia um professor de matemática que não admitia aluno atrasado em dia de prova e não oportunizava outra chance para os educandos. Como completava minha carga horária como Coordenadora do Curso, os alunos iam à minha sala em busca de ajuda. Havia um grupo que trabalhava para um supermercado da cidade, onde a demanda por emprego era grande e a rotatividade de funcionários também, já que por qualquer motivo eram mandados embora. Mesmo sendo dia de prova não tinham coragem de pedir para sair no horário, principalmente em dia que chegava carregamento de mercadorias.

Era uma situação que ocorria dentro de um círculo, aparentemente sem saída: os alunos não deixavam o professor ministrar suas aulas, ele se aborrecia e aplicava provas sempre que podia no primeiro horário, sabendo que ia excluir alguns alunos, que ficavam com zero... e a revolta da turma aumentava.

A orientação da escola era que o aluno deveria ter prioridades no horário da escola, tendo que optar entre o estudo ou o trabalho, e este pensamento era compartilhado por muitos professores, como se fosse simples para o aluno abrir mão do trabalho em favor de um projeto que tinha muita importância para nós educadores e inclusive para muitos deles. Regras, normas inflexíveis, interpretações diversas do Regimento Interno da escola, corporativismo.

Depois de um dia de trabalho exaustivo, chegar à escola e ter que quebrar tantas barreiras, era motivo para uma evasão significativa. Quem era violento e indisciplinado? O aluno e a instituição? Ou ainda um outro “E”: um modo de fazer que colocava alunos e instituições em campos opostos?

Para muitos, concluir o Ensino Médio, nessa relação microfísica produzida entre a mecânica de interesses e o exercício de poder, é produzir também um saber que resiste ao instituído.

Nos Conselhos de Classe observava a ausência de vários professores, pois a jornada deste profissional é organizada pela peregrinação por diversas instituições escolares para compor a renda familiar. Entretanto, parte da mesma categoria que concordava que o aluno não poderia chegar atrasado por causa do trabalho e que teria que priorizar escola ou trabalho, “aceitava” as faltas dos colegas professores, sem colocá-las em questão. A justificativa da composição da renda familiar era uma obviedade: o colega tinha que sobreviver. Será que o aluno é constituído de outra matéria e consegue sobreviver sem renda? Colocando em análise a naturalização da aceitação da ausência dos professores no conselho de promoção⁷⁵, percebo que um dos efeitos produzidos pelos mecanismos de exercício de poder é essa atitude corporativista. Na impossibilidade de haver um deslocamento da escola, cria-se uma lógica que conduz à naturalização da ausência ou do atraso, desde que seja a de um integrante do grupo que com a caneta na mão decide a vida do aluno. Nessa perspectiva é fato que a “função” do professor na escala hierárquica lhe concede esses privilégios, subjetivados como naturais. O estranhamento me leva a olhar por outro prisma essa prática, como verdade produzida, cabendo ante ela a possibilidade de indignação e mudança de práticas.

O texto de Heckert et al. (1999) me reporta a esta escola: “Muitos silêncios se fazem notar, nossas vozes são abafadas pelas redes do familiarismo que não possibilitam viver o choque, a luta, a discórdia. Afinal, grandes famílias não ousam discordar!” (HECKERT et al., 1999, p.189).

Esses jovens ficam sujeitos ao discurso pedagógico que orienta horários e rotinas, hierarquiza relações, cria fronteiras entre os conhecimentos, indica os comportamentos ideais e legisla sobre os desvios. A possibilidade de conflito e do surgimento de outros caminhos é neutralizada. Os mecanismos de produção do fracasso escolar são potentes e se impõem com uma força naturalizante.

Eram decididas vidas de centenas de jovens, muitas vezes com o voto de professores que trabalhavam com aquela série, mas não com aquela turma e, portanto,

⁷⁵ Reunião realizada ao final do quarto bimestre letivo para decidir a inserção ou não do aluno em série subsequente no ano letivo que se segue. Os professores presentes a esta reunião, que tem o nome de Conselho de Promoção, têm esta prerrogativa.

nem conheciam o aluno. No final da noite a pressa era tanta para que tudo acabasse que penso que a inconseqüência era maior nos resultados. Apesar de tantas normas e regulamentos exigidos para serem cumpridos pelos alunos, muitos Conselhos de Promoção eram realizados meramente para se cumprir uma burocracia da escola – dar terminalidade ao ano letivo de acordo com o que estabelece o regimento, que é a realização de uma reunião de professores para a avaliação final dos alunos, na instância máxima da unidade escolar.

Após os conselhos de promoção os resultados eram expostos no pátio, onde havia muitos jovens à espera dos veredictos. Mais uma vez, entre tantas, me sentia num julgamento onde o réu não teve direito à defesa. Não porque haveria reprovações em grande número, ou muitas dependências, mas porque o desenvolvimento de cada aluno e todas as suas habilidades e competências não eram discutidos. Muitas vezes eles eram aprovados na ausência do professor⁷⁶, mas me sentia enganando-os sobre seus desempenhos quando a ata era publicada com sua aprovação. Para Heckert et al. (2001) “os conselhos de classe, quase sempre esvaziados, constituíam-se em momentos de “diagnósticos dos alunos-problema” – parecia um pequeno tribunal de inquisição” (p.245).

Havia um tempo para recurso dos alunos (se não me falha a memória eram 48 horas). A revisão de prova era solicitada e, muitas vezes, o professor, por estar às vésperas do Natal, não comparecia à escola. Há que se analisar a violência dos métodos e procedimentos correntes. Quando se conseguia um professor substituto, ele não conhecia o aluno e não queria se indispor com o colega. Havia alunos que jogavam as carteiras pela janela, colocavam bombas nos banheiros, desligavam a energia da escola. Muitas vezes os efeitos vinham na aula de um professor que não participava daquele “tacho” que envergonhava a mim e a outros companheiros de trabalho.

No serviço público, depois que o professor é concursado, somente através de processo administrativo⁷⁷ ele pode ter sanção. Enquanto as sanções imputadas aos

⁷⁶ Reunião realizada ao final do quarto bimestre letivo para decidir a inserção ou não do aluno em série subsequente no ano letivo que se segue. Os professores presentes a esta reunião, que tem o nome de Conselho de Promoção, têm esta prerrogativa.

⁷⁷ Inicialmente é montada uma sindicância, somente nos casos de roubo ou falta que seja considerada grave pela direção da escola, coordenadoria regional ou chefias da Secretaria de Educação. Após a conclusão da

alunos vêm como bumerangue e são proporcionais à força de poder da mão que projeta o objeto.

Muitas vezes a forma de ser da juventude é tomada como desacato pessoal, outras vezes os próprios jovens costumam a entender por que são acusados de desrespeitosos, pois nem sempre a conotação das palavras tem o mesmo significado para professores e alunos. Talvez seja porque existam juventudes e nós, profissionais de educação, só consigamos enxergar uma.

Porém há que se observar, segundo Zucchetti e Bergamaschi (2007),

a pluralidade ao nos referirmos à infância e à juventude, pois, como construções históricas, sociais e culturais, diferenciam-se nos tempos e nos espaços, o que nos provoca pensar sobre a idéia de normalidade, muitas vezes buscada por nós educadores, numa perspectiva de encontrarmos um padrão correto de vivenciar esses períodos da vida (p.213-214).

Pensar infâncias e juventudes e “a partir disso, provocar posições críticas, por parte dos educadores, diante de políticas públicas, dos projetos pedagógicos de escolas, das práticas de educação escolar ou não-escolar homogeneizadoras” (Ibid., p.231). Nos Projetos Político Pedagógicos das unidades escolares leio as proposições do trabalho docente: “preparar para a vida”, “preparar para o trabalho”, “preparar para a resolução de problemas e desafios”, “trabalhar as diversas ciências para que os educandos possam se identificar com algumas delas”, “preparar o cidadão lúcido, crítico e ético”, “estabelecer limites, para que os alunos se engajem socialmente e sejam felizes”.

É solitário trabalhar no estabelecimento escolar com suas normas e regras que pretendem a coesão do grupo, a organização da sociedade, observando que a escola, não escuta os silêncios de alguns alunos, nem procura entender o que chama de indisciplina, sendo mais fácil buscar nas famílias, fora de seus muros, causas para comportamentos que a incomodam.

Indisciplina é toda situação que desestabilize a rotina diária, o que sai de um chamado padrão idealizado de comportamento, do comportamento previsível: aquele aluno que obedece ao professor, faz as tarefas de casa, é gentil com todos na escola

sindicância as instâncias administrativas da Secretaria decidem se haverá um processo administrativo ou não.

(colegas, professores, pessoal de apoio e administrativo), conserva seu material, os bens da escola e etc., etc., etc... O estudante que discute, recusa, subverte, resiste, não tem espaço na escola.

O mundo a cada momento presencia o surgimento de novas invenções, novas profissões aparecem, o conhecimento registrado se multiplica rapidamente, os hábitos e costumes transformam-se, a comunicação é *on-line*, as relações sociais e familiares ganham outras características e contornos e a escola continua com o formato de seu nascedouro. Continua pertencendo ao que Foucault chamou de sociedade disciplinar, fechada, hermética, em relação com o que se apresenta do lado de fora.

Alvarez-Uría (1996) questiona as pretensas mudanças, quando são mantidas práticas datadas, que trazem em seu bojo tintas carregadas de heranças das quais não se distanciam:

(...)a luta contra os inimigos do homem (o demônio, o mundo e a carne) convertiam essas escolas em conventos secularizados destinados à fabricação de bons cristãos. É verdade que nas escolas de hoje as coisas mudaram – em muitos casos os crucifixos foram substituídos pelos retratos das autoridades -- mas as heranças conventuais continuam sendo perceptíveis, e de todas elas o isolamento do exterior é talvez a analogia que mais se perpetua com certos efeitos decisivos tanto para a organização das escolas como para a transmissão dos saberes (1996, p.38).

Alvarez-Uría e Varela (1992) alertam sobre a importância do estudo da organização escolar por meio do levantamento das suas práticas cotidianas. As instituições escolares são em parte herança de uma forma de educação elaborada e posta em prática pelos colégios jesuítas que surgiram no século XVI. Identifico na escola algumas “peças” que são tidas como fundamentais: o espaço fechado, o professor como autoridade moral, os assujeitamentos que produzem minorias e um sistema de transmissão de saberes intimamente ligado ao funcionamento disciplinar. Desde os colégios de jesuítas até hoje estas “peças” estão presentes na lógica institucional dos centros escolares. Mesmo considerando as transformações que ocorreram ao longo dos anos, identifico essas “peças” quando se privilegia a ordem sobre os conteúdos curriculares. O conhecimento sobre a forma como se montaram essas “peças”, a

arqueologia da máquina, “é vital não só para compreender as funções sociais proclamadas e latentes das instituições educativas, como também para medir e programar suas eventuais transformações” (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.281).

Alvarez-Uría e Varela (1992) continuam suas análises lembrando que no momento da formação dos Estados Administrativos modernos coexistiram diferentes modos de educação institucionalizados, destinados a crianças de diferentes estamentos sociais: príncipes e nobres, pessoas de condição econômica média e pobres. Quando observo a escola dos dias atuais identifico que por trás do discurso da escola única, universal, se perpetuam escolas diferenciadas, em função da hierarquização dos grupos sociais.

Considerando toda a complexidade de regras e normas que num esforço contínuo impõem aos alunos maneiras de ver, de sentir e de atuar, o sistema escolar desde a Idade Moderna destinou-se a constituir-se enquanto “filtro sensível às origens sociais e marcadoras de destinos” (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.282), ou seja, a socialização escolar favorece a uns e pune a outros, contribui para que se criem identidades sociais marcadas pelo êxito, uma vez que consegue que “os fracassados” assumam essa condição de forma pessoal.

- Construindo a escola inventada: produção de verdades e prática de diálogo.

De todas as experiências que tive como profissional da educação, a inesquecível ocorreu durante minha gestão frente ao primeiro CIEP de Nova Friburgo, uma cidade serrana do Rio de Janeiro. Quando recebi o convite do Professor Darcy Ribeiro, corria o ano de 1986. Como o CIEP estava em construção, nossas primeiras reuniões foram no Departamento de Estradas e Rodagem - DER um prédio ao lado do CIEP e com a equipe – diretoras adjuntas e professores – toda selecionada por meio de entrevistas. Construimos nossa primeira parceria nestes encontros.

Sentávamos no chão do pátio, formando um círculo, e ali entabulávamos longas discussões sobre educação, sendo o diálogo uma constante e, desta maneira informal, nem lembrávamos se éramos diretores ou professores. Na verdade éramos educadores, que com nossas discussões abraçávamos a esperança de realizar um grande

sonho: construir a escola prazerosa, que dentro de princípios democráticos, apontaria para a transformação das injustiças sociais, transformando (como se isso fosse possível) os preconceitos e as discriminações, respeitando as diferenças.

O CIEP com sua proposta de integrar educação, cultura e saúde foi o espaço que encontramos para reconhecer e valorizar a nossa cultura, rica por sua pluralidade. Pois ao mesmo tempo que era uma escola que tinha como uma de suas propostas resgatar a identidade cultural da comunidade da circunvizinhança e estimular a formação de alunos protagonistas de suas histórias, havendo objetivamente a figura do animador cultural⁷⁸ para coordenar essa ação, se propunha a trabalhar com a multiplicidade de acontecimentos e saberes que atravessam o cotidiano do nosso planeta numa polifonia estonteante.

Antes de iniciarmos as aulas fomos nós educadores que subimos e descemos os morros dos arredores, como arautos, anunciando essa nova escola e convidando a comunidade para se matricular.

Assim, pensávamos que sabíamos bem a procedência de nosso aluno, já que havíamos estado em suas casas, mesmo antes de conhecê-los.

Foram anos de reprovações contínuas sofridas por estes alunos das primeiras séries escolares, levando crianças à evasão escolar, que acreditavam - não ter capacidade para o estudo. As famílias se culpabilizavam e as coisas iam continuar assim. Essa era uma das discussões travadas em uma das teses do Encontro de Mendes ocorrido no ano de 1983 - a renitência - retenção dos alunos de forma persistente - principalmente na classe de alfabetização-. Esse encontro mobilizou sessenta mil professores representados por suas delegações após discussões em todo o estado sobre a escola pública e foi o alicerce da proposta pedagógica dos CIEP's.

A escola de horário integral possibilitava a estas crianças terem um momento para a feitura de suas tarefas de casa, com acesso a livros, mapas e todo um acervo disponibilizado para elas. Além de outras múltiplas atividades, complementando o trabalho de sala de aula com recreações, esportes e atividades culturais. A metodologia

⁷⁸ Profissional contratado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, que tinha como perfil ser um artista da comunidade atuando em uma ou mais linguagens artísticas: teatro, música, literatura, artes plásticas, etc.

de alfabetização passou a considerar o universo cultural do aluno, interessando-se pelo conhecimento que ele adquiriu em sua luta pela sobrevivência.

A construção da Proposta Pedagógica se baseava, portanto, em um conhecimento da comunidade do entorno e nas reuniões diárias que orientavam e discutiam as práticas.

Foram meses de muita conversa, muita insegurança, muitas lágrimas e muitos risos. Afinal, estávamos juntos pretendendo construir uma escola diferente.

Constatamos que a nossa vontade política não seria suficiente. Fomos à busca da competência técnica, frequentando os cursos de capacitação oferecidos pelo Programa Especial de Educação, a maioria realizados na Universidade do Estado do Rio de Janeiro -- UERJ. Assim, lendo, trocando informações, entre acertos e erros, fomos fazendo o caminho desta jornada. Ribeiro (1986) tem uma frase que sintetizava o espírito do nosso grupo de professores à época: “Só aprende quem se dispõe a rever suas certezas”. (p.59)

Somente por meio das discussões do coletivo conseguimos enfrentar os desafios que a cada dia se apresentavam. Junto ao coletivo da escola desconstruímos muitos dogmas e desaprendemos muitas coisas para podermos mudar a prática pedagógica e atender de fato àquelas crianças. Uma das questões que desaprendemos é que não existe o bom e o mau, o certo e o errado, o bem e o mal, conseguimos aprender outros saberes e outras possibilidades que, por exemplo, incluíam a palavra diferente.

Hechert et al. (2001) percebe como fundamental, em decorrência de seu trabalho,

criar espaços de discussão/análise que incluíssem profissionais-professores, merendeiras, secretárias, corpo técnico – e usuários (pais e alunos), com a perspectiva de socializar os processos que se davam na escola e na vida e escapar das redes de isolamento e individualização (p.245).

Para que pudéssemos ensinar a norma culta para aquelas crianças advindas das classes populares, foi necessário, inicialmente, desenvolvermos a habilidade da linguagem oral. A fala do professor é muito diferente da que o aluno ouve e fala em casa, e muito mais próxima à que ele vai encontrar na escrita. O aluno necessita,

sobretudo, falar, contando casos, comentando acontecimentos porque sua capacidade de comunicar-se fluentemente deve ser desenvolvida pela base do poder de raciocinar. Outro requisito importante para o aprendizado foram as estratégias pensadas pelo coletivo para que o aluno desenvolvesse certo grau de confiança e de apreço por si mesmo. E isto só é possível num ambiente onde haja respeito por sua família, por sua classe social, por sua fala diferente da norma culta. Por estarmos juntos, numa relação de permanente diálogo, conseguimos escutar o “ronco surdo das batalhas”⁷⁹.

Lá fora, faz misérias; é o rei da rua, mas na escola é um tímido que fracassa na vida escolar embora exiba as mais altas qualificações para a vida prática. Em alguns casos, chega ao caminho da delinquência, pela impossibilidade de ingressar no mundo da gente que fala bonito, come bonito, veste bonito (RIBEIRO, 1986, p.59).

Fechando os olhos, hoje, lembro-me de muitos rostinhos e de muitas histórias que me emocionam, porque por meio da educação, problematizando as questões que se sucediam, mas também acreditando que sabíamos o que seria melhor para eles, penso que interferimos no curso daquelas vidas. Assim como eles intervieram no curso de nossa estrada. Trazendo-nos outros saberes, outras lógicas e muitas vezes nos ensinando a olhar um acontecimento sobre outra perspectiva.

Foucault (1982), ao escrever a “Verdade e Poder”, refere-se ao professor como um intelectual específico⁸⁰ sucedendo ao que chamou de intelectual ‘universal’⁸¹, pois

⁷⁹ Fragmento de frase do final do texto do livro de Foucault “Vigiar e Punir” (2004, p.254).

⁸⁰ Intelectual “específico” segundo Foucault, foi um novo modo de “ligação entre teoria e prática” que a partir da Segunda Grande Guerra foi estabelecido. “Os intelectuais se habituaram a trabalhar não no “universal”, no “exemplar”, no “justo-e-verdadeiro-para-todos”, mas em setores determinados, em pontos precisos (...) a moradia, o hospital, o asilo, a escola, as relações familiares ou sexuais (...). E encontraram problemas específicos (...) muitas vezes diferentes daqueles do proletariado ou das massas. E, no entanto, se aproximam deles, creio que por duas razões: porque se tratava de lutas reais, materiais e cotidianas, e porque encontravam com frequência, mas em outra forma, o mesmo adversário do proletariado, do campesinato ou das massas (as multinacionais, o aparelho jurídico e policial, a especulação imobiliária, etc.)” (1982, p. 9,10).

⁸¹ Intelectual universal é conceito próprio do século XIX, começo do século XX, que indica, segundo Foucault, que “durante muito tempo o intelectual dito de esquerda tomou a palavra e viu reconhecido o seu direito de falar enquanto dono de verdade e justiça. As pessoas o ouviam, ou ele pretendia se fazer ouvir como representante do universal. Ser intelectual era um pouco ser a consciência de todos(...) o intelectual universal derivou de uma figura histórica bem particular: o homem da justiça, o homem da lei, aquele que opõe à universalidade da justiça e à equidade de uma lei ideal ao poder, ao despotismo, ao abuso, à arrogância da riqueza” (1982, p.9,10).

“detém (...) a serviço do Estado ou contra ele, poderes que podem favorecer ou matar definitivamente a vida” (FOUCAULT, 1982, p.11). Mais adiante nos faz dialogar com a verdade quando afirma que: “É preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de “ciência/ideologia”, mas em termos de verdade/poder”. (IBID., p.13)

O importante é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade (...) isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros (Ibid., p. 12).

Em nossas reuniões cotidianas quantas verdades foram produzidas e quantas decisões foram tomadas sob esta ótica (a verdade da necessidade da construção de banheiros nas casas que não o tinham, das crianças que precisavam ser encaminhadas para atendimento médico, das mães “omissas” que não compareciam à escola...), mas sempre na perspectiva de se construir uma nova situação de verdade, seja para o aluno, seja para as práticas da escola. E Foucault, como se a nos escutar conversando, analisa:

O problema político essencial para o intelectual é saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade (1982, p.14).

A dominação cultural está nos projetos e práticas de educação de massa, como chamam Alvarez-Uría e Varela, uma pedagogia social com tendências uniformizadoras. Pois foi assim que fomos formatados nas Escolas Normais, preparados para formatar outro sem número de crianças e jovens, tudo em nome de uma proposta de vida ditada como correta, com suas verdades instituídas como inexoráveis, um continuar de dogmas herdados da Igreja.

Mas em nossas desaprendizagens coletivas procurávamos dar um cunho particular a cada ação ocorrida naquela escola, que tinha uma filosofia única, mas que únicas também eram as relações que se estabeleceram naqueles anos.

Uma coisa ficou: aprendi a ouvir os silêncios; a ler, em atitudes violentas, as resistências; a gostar da Folia de Reis; a reverenciar, respeitar e reconhecer a cultura e o saber que traziam. Aprendi a construir saberes a partir de outros saberes e tecer nesta rede outras práticas, outras possibilidades de construir conhecimentos.

Aos sábados a Biblioteca ficava aberta, o Centro Médico também e o grupo da Animação Cultural fazia trabalhos com a comunidade. A quadra estava permanentemente ocupada com jogos, casamentos, aniversários.

Hoje dirijo uma escola da rede particular de ensino que foi aberta em 1994 com o propósito de ser uma alternativa para os jovens da nossa cidade quanto ao encaminhamento de suas demandas por um espaço pedagógico de maior diálogo. A intenção era e é de haver uma sala de direção permanentemente pronta a receber propostas e de estar atenta a mudanças que se façam necessárias. O regimento e as normas da unidade escolar são discutidos anualmente com os alunos e os professores. A disposição espaço - tempo também. A última proposta feita pelos alunos ano passado foi que os blocos de aulas não ultrapassassem 1h e 30 minutos, sempre intercalados com intervalos e está dando bastante certo. Assim, a cada dois tempos de aula, há um pequeno intervalo para que o aluno possa sair de sala.

Esta experiência de discutir com os alunos os regulamentos é uma tentativa de resistir à forma vertical e piramidal com que a estrutura das instituições se apresenta, fazendo parte da prática de tentativas para encontrar outros caminhos para vivenciar o cotidiano da escola, e a aposta é transversal como dizem Aguiar e Rocha:

O conceito de Transversalidade é utilizado por Guattari na elaboração teórica da psicoterapia institucional, durante a década de 60 (...) o autor define transversalidade como a superação de uma verticalidade (estrutura piramidal) e de uma simples horizontalidade (um certo ajeitar-se na situação), constituindo-se como um terceiro vetor. A transversalidade implica a ativação da circulação e dos agenciamentos enquanto produção de outros modos de ser, de sentir e atuar (AGUIAR E ROCHA, 2007, p.14).

As autoras apostam no conceito de transversalidade como contraponto ao 'centralismo democrático'. O prefixo trans conduz a uma nova forma de pensar a existência, liberada dos constrangimentos das disciplinas, das divisões entre os campos de saber. A aposta transdisciplinar é o pensamento que se produz no atravessamento das disciplinas, não no interior delas, mas entre elas.

Como completa Soares:

é preciso construir outros modos de operar sobre/com as práticas. E isso exige o esforço intuitivo de desmontagem dos problemas estabelecidos e a invenção de novos problemas, de novos modos de existência, produzindo outras/novas subjetividades (2006, p.4).

Uma aluna teve sua prova retirada porque a professora a viu colando. A aluna indignada foi à sala da direção dizendo que não havia colado. Os alunos da classe também afirmam que a aluna não copiou. Esse fato levou a aluna a manifestar o seu sentimento da sua fala não estar tendo crédito. Outros alunos em sala desestabilizaram a necessária concentração para a execução da prova.

As duas, professora e aluna, produziram suas verdades, a primeira diz ter observado a aluna na busca da informação que precisava para dar prosseguimento à sua avaliação e a aluna que diz não ter feito nenhuma anotação em sua prova que não fosse de seu conhecimento (a aluna havia olhado seu resumo para encontrar uma figura de linguagem cujo nome havia esquecido). Por que a versão da professora teve que prevalecer?

Dois dispositivos em análise: produção de verdade e exame. O primeiro credenciaria, no caso citado, a fala da professora como verdadeira, considerando o instituído sobre a escola, com suas funções e hierarquias. Desta feita Foucault nos lembra que a verdade não existe fora do poder ou sem poder. Para de fato dar ouvidos às duas falas, a da aluna e a da professora, há que se fazer um descentramento, se deslocar, passar pela escola reconhecendo-a como um espaço fabricado por tecnologias de poder. E deste local, deste ponto de vista, questionar as regularidades institucionais, como as regras já dadas. E a pergunta seria então: De que maneira operam essas verdades produzidas?

O segundo dispositivo nos remete a um dos instrumentos dessa relação disciplinar: o exame. O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza, qualifica, classifica e pune. Ele supõe um mecanismo que liga certo tipo de formação de saber a certa forma de exercício do poder. O sucesso do poder disciplinar se deve ao uso de instrumentos simples como o olhar hierárquico, a sanção que normaliza e a combinação deles no procedimento do exame. Para observar da margem é necessário um descentramento que permita algumas análises e outros

questionamentos. Precisamos mudar a lógica perversa⁸² das provas. O que é a “cola”? É a apropriação indébita do conhecimento de outrem? Se for, a aluna consultando seus resumos, escritos com uma letra tão minúscula para caber muitas informações num mesmo papel, estaria tendo legitimada sua ação? Só a relação dialógica propicia a reflexão sobre as práticas e pode propor ações que nos desterritorializem, fazendo-nos sair de uma atitude naturalizada e buscar outras possibilidades.

Espero que essa luta de saberes contra os efeitos de poder do discurso científico, como pensa Foucault, tenha um encaminhamento favorável tanto àquele que se sinta hoje nos bancos escolares, sem imaginar a trama de relações e de forças de poder que planejam seu comportamento como para o professor que também está atravessado e, por vezes, aprisionado pela lógica disciplinar. E que a escola sabedora de ser hoje uma instituição disciplinar, no contexto de uma sociedade de controle que lhe instrumentaliza, possa, à luz deste entendimento, buscar, como dizem Coimbra e Nascimento,

suas práticas sociais como produtoras dos objetos, saberes e sujeitos que estão no mundo, apostando em outras formas de existência. Apostando na possibilidade da criação e da invenção, na provisoriedade das coisas, como nos aponta Foucault. (2001, p.4).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Kátia; ROCHA, Marisa Lopes da. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção:** referenciais e dispositivos em análise, 2007. Mimeo.
- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. **Arqueología de la escuela.** Madrid: La Piqueta, 1992.
- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. A Microfísica da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre : FACED:UFRGS, v.21, n.2, p.31 – 42, jul./dez. 1996.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia do. **O Efeito Foucault:** desnaturalizando verdades, superando dicotomias. Rio de Janeiro: Artigo, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Critique et clinique.** Paris: Minuit, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

⁸² Lógica perversa, pois nas semanas de provas os alunos ficam doentes com maior frequência, e quando comparecem à prova, sentem dor de cabeça, dor de estômago, suam frio, choram, denotando um sofrimento semelhante aos tidos com os castigos da escola da palmatória, do crucifixo e agora do exame.

_____. **Segurança, território e população:** curso dado no Collège de France (1977 – 1978). São Paulo: M. Fontes, 2008.

_____. **Tecnologias del yo y otros textos afines.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

HECKERT, Ana Lucia C. et al. Educação e movimentos sociais: potencializando rebeldias cotidianas “menores”. In: BARROS, Maria Elizabeth B. de. (Org.). **Psicologia:** questões contemporâneas. Espírito Santo: EDUFES, 1999.

_____. A escola como espaço de invenção. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CEREZZO, Antonio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Orgs.). **Clio-psyché hoje:** fazeres e dizeres psi na história do Brasil.. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa.** Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SOARES, Auriseane Gomes. Construindo ferramentas para ir ao encontro dos saberes da experiência: novos olhares sobre a formação continuada. In:

SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006. Rio de Janeiro. **Regulação educacional e trabalho docente.** Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Construções sociais da infância e da juventude. **Cadernos de Educação,** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, jan./jun. 2007.