

O que é instituinte na escola?

Cássia Maria Baptista de Oliveira¹

Resumo

O artigo toma o conceito de instituinte para propor a reflexão sobre a escola no presente. Após a discussão da escola, focalizam-se os movimentos instituintes que ali acontecem, no sentido de defender a ideia de que o olhar voltado para o instituinte neste espaço pode produzir o político da amizade, apoiando-se em contribuições teóricas como as da filosofia de Agamben e Foucault.

Palavras-chave: escola, instituinte, político da amizade.

Abstract

The article takes the concept of instituting to propose a reflection on the school at present. After discussing the school, the focus is instituting movements that take place there, in order to defend the idea that the eyes on the instituting this space can produce political friendship, relying on theoretical contributions to the philosophy of Agamben and Foucault.

Key words: school, instituting, political friendship.

¹ Doutora em Educação pela UERJ (2008). Professora adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Líder do Grupo de Pesquisa Antropologia e Educação e membro do grupo de pesquisa Devires da Baixada Fluminense. cassiufrrj@gmail.com

O que é instituinte na escola?

Cássia Maria Baptista de Oliveira

A reflexão a que nos propomos neste texto inicia-se nas rodas de conversas do Grupo Devires da Educação na Baixada Fluminense, e o ponto de partida está no desafio de pensar os movimentos instituintes na escola enquanto potência de vida, e assim concebê-los.

Comer: o dizível e o visível da cultura escolar

Macarrão com salsicha. Arroz com peixe. Mingau de sagu. Suco na caneca de alumínio. Nada disso podia faltar nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro na década de 60. A importância do ato de comer, dos diferentes modos de preparar a comida, das diversas maneiras de arrumar o espaço para servi-la já foi apresentada por Lévi-Strauss (2011) em seu texto “O cru e o cozido” como fenômeno de identidade sociocultural. Nele, destacamos a imagem do comer para fazer a conexão desta “simples prática” com a cultura escolar.

Para comer essas iguarias preparadas preferencialmente pelas mulheres que trabalham na cozinha, as crianças vão chegando em fila, recebendo o prato arrumado pelas cozinheiras e se reunindo nas mesas do refeitório. Neste lugar, os diversos modos de comer e as conversas entre as crianças anunciam a vida social da escola, o que fazem por meio de comportamentos impetuosos, muitas vezes movidos por emoções de raiva, dor, desespero de estudantes ainda em estado bruto, que são usados, às vezes, como uma arma, deixando os profissionais da educação sem saber como lidar com as situações que acontecem na escola.

Desta maneira, esses comportamentos são vistos como desordeiros² por aqueles que trabalham com educação, que os percebem como indício da mudança na

² “Desordeiros” referem-se à marginalização de grupos que constituem a crescente subclasse e pessoas que sofrem severa privação material e estão confinados a vidas de desemprego e “expulsas de uma participação útil na vida social”, conforme indica Peter McLaren em *A vida nas escolas* (Porto Alegre Médicas, 1977).

escola, no sentido de afirmação do seu enfraquecimento, conforme indica o filme *Entre os muros da escola*. Entretanto, este filme apresenta como a escola lida com as diferenças culturais dos estudantes, como enfrenta as desigualdades sociais e promove as exclusões. O enfraquecimento é registrado através de um sutil sentido de horror em relação à escola pública, na medida em que o filme mostra uma escola que ainda se constrói e se reconstrói subjulgando a experiência e a cultura dos estudantes às normas da cultura escolar, tornando-as assim invisíveis.

De certo modo, esta observação pode facilmente ser compreendida como prova de que as escolas estão necessitando de uma disciplina rígida, mais regras, regulamentos e procedimentos punitivos, como é demonstrado neste filme, defendendo a escola segundo uma perspectiva liberal, conservadora, opressora que restringe os processos de criação de todos que nela se encontram.

Uma das consequências desta visão é a impossibilidade de refletir a respeito da escola para além das avaliações binárias, dicotômicas e maniqueístas que buscam apoio em perspectivas conservadoras ou progressistas, emancipadoras ou opressoras. São enquadramentos fundamentados na investigação teórica que vem tratando de compreender o processo de formação da escola moderna, levantando questões acerca do que a escola pode e do que poderá significar na teia da vida urbana e rural.

Há, contudo, outro ângulo da questão do comportamento dos estudantes, tidos como desordeiros, que pode ter relevância. Essa atitude tende a afirmar resistência, ou seja, ser uma reação que emerge de forma sutil ou dramática para demonstrar desobediência em relação às práticas educativas preestabelecidas pelos profissionais da educação.

Os estudos de Paul Willis sugerem que os estudantes “contestam ativamente a hegemonia da cultura dominante através da resistência”³. Eles agem em oposição ao processo de reprodução social, mas, como resultado deste mesmo ato de oposição,

³- Paul Willis define resistência como “um processo através do qual o estudante da classe trabalhadora solidifica ainda mais a sua posição nas fileiras mais baixas do sistema de classes, confirmando a visão estabelecida pelos teóricos críticos de que o sistema educacional de uma nação é subserviente ao seu sistema econômico” (WILLIS, Paul. *Learning to labor*. In: McLaren, Peter. *A vida nas escolas*. Porto Alegre, Médicas, 1977. P. 235).

tristemente cerram as poucas opções que lhes são disponíveis para romper sua condição de classe.

Nesta perspectiva, a comida preparada na escola e servida no refeitório no dia a dia dos estudantes torna visível a cultura escolar e invisíveis a experiência e a cultura dos estudantes, o que indica os padrões sociais esperados pela escola quanto ao comportamento dos estudantes, como apresentar determinados hábitos, obedecer às regras e ter boas maneiras com os outros. O alimento servido em bandejas nos refeitórios clareia o dizível desta cultura, ou seja, o ambiente do refeitório é o cenário que revela o drama que se desenvolve entre a obediência e a resistência, esta última frequentemente sob a forma de zombaria, de irreverência. Com o termo “resistência”, Peter McLaren (1991) refere-se ao comportamento de oposição do aluno, que tem tanto sentido simbólico e histórico como vital, e que contesta a legitimidade, o poder e a significação da cultura escolar, de um modo geral, e do ensino, de um modo especial. Dessa maneira, pode-se pensar que o cheiro, o gosto, os sons das panelas e dos talheres, a arrumação das bandejas e do prato e o modo de servir a comida conservam na memória a alegria e a tristeza, a segurança e a insegurança que são vividas no ambiente escolar.

Por um lado, a delicadeza de preparar e servir a comida e estruturar a arrumação do refeitório fazem parte da cultura escolar. Assim, a visibilidade da comida retém o poder da expressão cultura escolar, que é feita e refeita a partir do conflito entre a resistência e o conformismo que se encontram no drama da vida escolar, levantando questões acerca do que se conhece da escola e que não poderão ser respondidas sem que se dê uma estreita atenção às vidas daqueles ali presentes. Nesta perspectiva, busca-se compreender o drama vivido por esses sujeitos e coloca-se a importância da dialética instituinte/instituído como uma forma de intervir, com dispositivos, nas instituições, procurando sempre aprender com suas expressões ativas (Rodrigues & Souza, 1991).

Por outro lado, o dizível da cultura escolar se torna visível nas lembranças de palhaçadas despreocupadas, de irreverências, de conversas ignoradas pelos professores e tantas outras, isto é, a memória sobre a escola toca em temas que nos fazem ver de fato o que está perto dos nossos olhos. Assim, os temas suscitados pela

lembrança apontam para a possibilidade de o coração perder pedaços, contemplar sonhos, abrir portas para a escola que ganhou dimensão de estrada, como na poesia *Caso de amor*, de Manoel de Barros (2008).

Uma estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo. Esta que eu ando nela agora é por abandono. Chega que os espinheiros a estão abafando pelas margens. Esta estrada melhora muito de eu ir sozinho nela. Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para a escola e estou voltando agora para revê-la. Ela não tem indiferença pelo meu passado. Eu sinto mesmo que ela me reconhece agora, tantos anos depois. Eu sinto que ela melhora de eu ir sozinho sobre seu corpo. De minha parte eu achei ela bem acabadinha. Sobre suas pedras agora raramente um cavalo passeia. E quando vem um, ela o segura com carinho. Eu sinto mesmo hoje que a estrada é carente de pessoas e de bichos. Emas passavam por lá esvoaçantes. Bandos de caititus a atravessavam para ver o rio do outro lado. Eu estou imaginando que a estrada pensa que eu também sou como ela: uma coisa bem esquecida. Pode ser. Nem cachorro passa mais por nós. Mas eu ensino para ela como se deve comportar na solidão. Eu falo: deixe, deixe, meu amor, tudo vai acabar. Numa boa: a gente vai desaparecendo igual como Carlitos vai desaparecendo no fim de uma estrada... Deixe, deixe, meu amor. (BARROS, 2008, p. 53)

Nessa relação entre a escola e a estrada, a palavra estrada institui o visível do drama da vida escolar e a comida, o seu dizível, chamando a atenção para a fusão da arte com a vida. Como nos diz Jacques Rancière (2009), a palavra “manifesta o que está escondido nas almas, conta e descreve o que está longe dos olhos. Mas, assim, retém sob seu comando o visível que ela manifesta, impedindo-o de mostrar por si mesmo, de mostrar o que dispensa palavras” (p.22).

Assim como a palavra, o alimento manifesta a cultura do ambiente escolar que se perpetua nas receitas preparadas e servidas no cotidiano e nos dias de festas, como o Dia das Crianças, ou seja, a escolha da comida e a decoração do lugar estão relacionadas com as festas do calendário da cidade, do bairro, dos aniversários, contando e descrevendo lembranças que ocupam nossa memória, o que possibilita a transmissão da cultura e da história.

A inserção dos sujeitos na escola diz respeito à sua inclusão num grupo social, o que gera as experiências que produzem formas de vida e modos de sentir e pensá-las, e que vão sendo pouco a pouco “amassadas” em sua riqueza e diferenciação pelo processo escolar com isso, produzindo individualidades serializadas e processos empobrecidos. Os estudantes, reduzidos à condição de alunos, assistem, atônitos, à possibilidade de desmanchamento de seus modos de vida. A experiência escolar do alimento, do ritmo dos corpos e das palavras escritas nas lembranças define maneiras de viver o dia a dia escolar, de pensar a cidade, o bairro e os processos de subjetividade e de singularização.⁴

Para Guattari, a ideia de singularização diz respeito sincronicamente a todos os níveis: infrapessoais (o que está em jogo no sonho, na criação etc.); pessoais (por exemplo, as relações de autodomação, aquilo que os psicanalistas chamam de superego); e interpessoais – a invenção de novas formas de sociabilidade na vida doméstica, amorosa, profissional, na relação com a vizinhança, com a escola, etc. (GUATTARI, 1999. p. 46).

Saber isto significa que há diversos modos de se viver, e a subjetividade⁵ encarna esse aprendizado que se faz na contradição do saber e do não saber. Esta contradição se apresenta na poesia “Parrrede!”, de Manoel de Barros.

Eu fazia pecado solitário.
Um padre me pegou fazendo.
– Corumbá, no parrrede!
Meu castigo era ficar de pé defronte a uma parede e

⁴ O termo singularização é usado por Guattari para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie. Outros termos designam os mesmos processos: autonomização, revolução molecular (GUATTARI, Félix. *Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 46).

⁵ “Torna-se necessário dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (*Ibidem*, p. 31). “A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo chamado de singularização” (p.33).

decorar 50 linhas, de um livro.
O padre me deu pra decorar o Sermão da Sexagésima
de Vieira.
– Decorrrar 50 linhas, o padre repetiu.
O que eu lera por antes naquele colégio eram romances
de aventura, mal traduzidos e que me davam tédio.
Ao ler e decorar 50 linhas da Sexagésima fiquei
embevecido.
E li o Sermão inteiro.
Meu Deus, agora eu precisava fazer muito pecado solitário!
E fiz de montão.
– Corumbá, no parrrede!
Era a glória.
Eu ia fascinado pra parede.
Desta vez o padre me deu o Sermão do Mandato.
Decorei e li o livro alcandorado.
Aprendi a gostar do equilíbrio sonoro das frases.
Gostar quase até do cheiro das letras.
Fiquei fraco de tanto cometer pecado solitário.
Ficar no parrrede era uma glória.
Tomei um vidro de fortificante e fiquei bom.
A esse tempo também eu aprendi a escutar o silêncio
das paredes. (BARROS, 2008,p.29).

As lembranças da escola, assim como a literatura, as músicas e os filmes acalentam a vida escolar, transformando-se numa obra que narra “as formas atuais de viver, de produzir, de amar, de estetizar a vida e de cuidar da própria existência, como obra de arte”, como nos diz Célia Linhares.

Deste ponto de vista, pensar a vida escolar com sentido de arte significa entender que ela é ao mesmo tempo uma existência partilhada por todos e exclusiva, porque há diferentes formas de fazer, sentir, pensar e vivê-la. É desta perspectiva que se pergunta: O que é instituinte na escola? Todo processo instituinte passa pela singularização? Todo instituinte é um processo de individuação?⁶

⁶ Guattari considera que há múltiplos processos de individuação. Um primeiro nível de individuação, óbvio, é o fato de sermos indivíduos biológicos, comprometidos com processos de nutrição, de sobrevivência. Uma questão que se coloca aqui, por exemplo, é a de como evitar que isso se converta numa paixão de morte, numa problemática do tipo que encontramos na anorexia ou na melancolia. Outro nível de individuação é o da divisão sexual: somos homens ou mulheres ou homossexuais – em todo caso, somos algo perfeitamente referenciável. Outro nível, ainda, é o da individuação nas relações socioeconômicas, a classe social que somos coagidos a assumir. Todos esses exemplos nos mostram que a própria perspectiva da individuação coteja diversos processos de integração e normalização. A questão que se coloca é saber como uma micropolítica de processos singulares articula-se com esses processos de individuação (GUATTARI, Félix. *Cartografias do Desejo*, 1999. p. 37).

Conviver: o instituinte na cultura escolar

Quanto mais nos aproximamos da escola como instituição moderna nos dias de hoje, mais ganha sentido nos perguntarmos o que é instituinte na escola nos dias atuais, ao reconhecermos que ela precisa ser transformada no seu espaço e no seu tempo, nas suas relações e no processo de ensino-aprendizagem para ser significativa para os próprios sujeitos que nela se encontram.

Para responder à primeira questão colocada acima – o que é instituinte na escola – torna-se necessário trazer para o centro da reflexão os movimentos instituintes. Eles são compreendidos como aqueles que “em permanente criação e recriação, tensionam essa instituição, reconfigurando-a, com maior ou menor intensidade, em conjunção com as forças da sociedade e da própria vida” (GUATTARI, 1999).

Deste ponto de vista, os movimentos instituintes estão ligados à ideia de “devires” subjetivos que se instauram através dos indivíduos e dos grupos sociais, ou seja, são possibilidades ou não de um processo de singularização que existem no movimento processual – esta existência do processo que dá a potência de criação e recriação – singularidades estas que podem entrar em ruptura com as estratificações dominantes. Esta é a mola-mestra da problemática da multiplicidade e da pluralidade.

Entende-se que os movimentos instituintes não dão voz aos movimentos sociais, mas sim reconhecem que eles colocam questões que fazem com que se possa falar de uma escola que se conecta e se entrelaça com problemáticas que se encontram no mundo atual, ainda marcado pela injustiça social e a desigualdade. Os movimentos instituintes não são compreendidos como comprovação da existência dos grupos de minorias, nem como revelação dos polos de resistência, exemplificação ou ilustração da transformação social, mas como potencialidades de processos de criação e recriação.

A educação mostra a tensão que a escola vive entre o instituinte e o instituído, levando-a a sociedade instituinte a carregar em si “dimensões já instituídas que se embatem com os movimentos instituintes, mesmo quando as percepções, as

mais generalizadas, registram estabilidades ou denunciam estagnações”, como nos diz Castoriadis . Este autor ainda afirma que

é possível reconhecer não só as eventuais alianças e confluências entre setores dos movimentos instituintes e dos instituídos, que tanto podem ser pontuais, táticas e provisórias, como podem provocar um deslocamento de sentido em que há adesões de um movimento ao outro. De toda maneira, esses movimentos desconhecem fixações e garantias de permanências que, ao romperem com esquematismos, invalidam qualquer cordão de isolamento entre eles (CASTORIADES, 2000, p. 414).

Faz-se necessário realçar que

os movimentos instituintes não se dispõem como objetos prontos a serem descobertos por investigadores geniais e certos; somos todas/os fabricantes nesses e desses processos instituintes/instituídos, pois eles dependem do modo com que os percebemos, os desejamos, intensificando condições e possibilidades de seus caminhos de construção, que não desprezam o aproveitamento de frestas (LINHARES, 2010, p. 801-818).

Como Linhares nos fala, os movimentos instituintes buscam romper com conformismos excludentes, hierarquizadores, por exemplo, enfrentam as dificuldades que uma pressa vertiginosa nos impõe ao reduzir o ver, ao confirmar o já visto. Também é necessário fugir de oscilações compulsivas entre circunscrever os movimentos instituintes em pódios de vencedores, festejando sucessos e êxitos ou acomodando-os em meio às recorrências de lamentações paralisantes. Isto tem tudo a ver com mecanismos em ação na escola. Muitas outras questões se disseminam nesses debates que vitalizam os movimentos instituintes, particularmente quando os analisamos nas escolas, uma das instituições com maior demanda nessa crise civilizacional. Esta não será superada sem a produção política de sentidos, em conjunção com desejos e projetos em que a valorização das diferenças seja capaz de potencializar os enfrentamentos das desigualdades e das exclusões.

A produção política de sentidos para a escola pode ser pensada a partir da compreensão da vida escolar como obra de arte, no sentido estético apresentado por Jacques Rancière. Estética, para ele, é

um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento. De modo mais fundamental, trata-se de um regime

histórico específico de pensamento da arte, de uma ideia do pensamento segundo a qual as coisas da arte são coisas do pensamento (RANCIÈRE, 2009. p. 12).

Assim, pensar as coisas da vida escolar como coisas da arte significa entender que cada indivíduo na escola é um artista que constrói sua vida como obra de arte, convidando-nos a refletir sobre o viver através da “busca de belezas sempre presentes na vida”, que é experimentada com delicadeza (LINHARES, 2011). Linhares, afirma:

Busca de beleza que se conjuga com uma amorosidade pelos outros. Outros, estranhos e estrangeiros, em seu próprio país, como os retirantes num mundo em ebulição e num país como o nosso, que ainda pedem que o conheçam, em intercâmbios cognitivos e afetivos: ele nos afetando com suas realidades plurais, muitas, tão próximas de nós, capazes de nos provocar assombros, que poderão ser restituídos, afetando-o com outros fios que irão compondo, com a participação de estudantes e professores, este Brasil que fazemos à nossa imagem e semelhança, como também ele assim nos faz. (LINHARES, 2011, p. 5).

A vida escolar como obra de arte pressupõe convivência. Nela, elaboramos o sentido mesmo do que é designado estético. Na convivência, as experiências de enganos e desenganos, entendimentos e desentendimentos, esperanças e desesperanças, paz e guerras, concordâncias e discordâncias, amores e desamores, belezas e horrores, tristezas e alegrias, dentre tantas outras, funcionam como potencialidades de processos que trazem a possibilidade da mudança, assim como os movimentos sociais, que têm conseguido conquistar alguma possibilidade de intervenção na sociedade e no Estado.

Quando queremos caracterizar o “instituinte” como potência em seu caráter processual, é sinal de que não se pode totalizá-lo numa teoria, numa prática ou numa ideologia. Pelo contrário, destaca-se a compreensão da vida escolar como possibilidade de um processo de reflexão e análise capaz de desembocar em mudanças de percepção sobre as situações escolares, fazendo a escola funcionar de outro jeito, aquele em que se pode expressar criações e investimento coletivo.

O questionamento da escola não é apenas do domínio das lutas de classe, do sistema capitalista, não se restringe às minorias, mas a todos os movimentos de indivíduos, de grupos que questionam o sistema em sua dimensão de produção de subjetividade. E isso depende do desejo, da arte, da produção das ideias, do esforço

para transformar a vida escolar e da organização em grupos de convivência, atentos à reprodução dos modelos dominantes.

Deste ponto de vista, a convivência corresponde a uma certa compreensão da vida como arte. Isto quer dizer que na convivência praticamos a arte mais comum, aquela universalmente praticada: a(s) arte(s) da vida.

Praticar a arte da vida, fazer de sua existência uma “obra de arte”, significa, em nosso mundo líquido-moderno, viver num estado de transformação permanente, autorredefinir-se perpetuamente tornando-se uma pessoa diferente daquela que se tem sido até então. “Tornar-se outra pessoa” significa, contudo, deixar de ser quem se foi até agora, romper e remover a forma que se tinha, tal como uma cobra se livra de sua pele ou uma ostra de sua concha; rejeitar, uma a uma, as personas usadas – que o fluxo constante de “novas e melhores” oportunidades disponíveis revela serem gastas, demasiado estreitas ou apenas não tão satisfatórias quanto foram no passado. Para apresentar em público um novo eu e admirá-lo no espelho e nos olhos dos outros, é preciso tirar o velho eu das vistas, nossas e de outras pessoas, e possivelmente também da memória, nossa e delas. Ocupados com a “autodefinição” e a “autoafirmação”, nós praticamos a destruição criativa. Diariamente. (BAUMAN, 2009. p. 98-99).

A imagem da destruição criativa torna-se relevante para a reflexão sobre criação e a destruição das maneiras de perceber, sentir, viver e pensar a vida escolar como arte. Essas maneiras definem como os sujeitos “fazem política”.

As lembranças citadas no início do texto sobre a vida escolar nos ajudam a colocar a questão da relação entre estética e política. A constituição da escola pública como instituição moderna está estreitamente relacionada ao sonho de uma sociedade ideal, igualitária, justa, conforme os ideais da França revolucionária. Mas as escolas públicas de que lembramos ou conhecemos se referem à realidade concreta e se afirmam como espaço de múltiplas polêmicas e de acirradas querelas. Entretanto, esta instituição ainda continua sendo reconhecida e investida de esperança, ideais e expectativas por parte da sociedade, que permanentemente vem renovando e dando vida à escola, como também denunciando que ela pode servir para reproduzir as desigualdades sociais.

Ao falarmos sobre as lembranças da escola, estamos nos referindo à ideia de uma escola pública que vem passando por um processo de mudança. Cabe destacar que esta mudança não diz respeito à sua profunda deterioração, evidenciada nos

discursos que enfatizam o seu enfraquecimento, nem é fruto das justificativas que explicam as não possibilidades de produzir mudanças em função da realidade escolar e do sistema de ensino público brasileiro, e muito menos a ideia das mudanças provocadas na escola pela política educacional brasileira nas esferas federal, estadual e municipal.

Destacamos aqui as mudanças que se originam das experiências instituintes como a Escola Plural – Belo Horizonte, Escola Cidadã Porto Alegre, Escola Sem Fronteira – Blumenau, Santa Catarina, Escola Cabana – Belém, Escola Balaia – Caxias, Maranhão, Escola Zumbi dos Palmares – Aracati, Ceará e Escola Guaicuru, Estado do Mato Grosso do Sul, experiências que ocorrem por causa dos movimentos instituintes produzidos pela escola e que provocam transformações na vida profissional do educador, na vida escolar e na vida do estudante.

Se considerarmos as mudanças na escola a partir dos movimentos instituintes, aquelas mudanças que ocorrem pela pulsação da vida escolar, nós nos importaremos com as situações, os fatos, os momentos que possibilitam à escola a reflexão sobre as relações entre o saber e o não saber, o agir e o padecer. Essa identidade de contrários é a imagem através da qual o pensamento da arte se liga com a vida. Melhor dizendo, busca-se o sentido da vida escolar nesse jogo de contrários em que se procura e se perde a própria vida. Nele, o pensamento sobre a vida coloca a questão da convivência como “práticas estéticas”, no sentido com que a entendemos, isto é, como

formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que “fazem” no que diz respeito ao bem comum. As práticas artísticas são “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade.(RANCIÈRE, 2005. p. 17).

Assim, a convivência é uma das formas de visibilidade dessas práticas estéticas. Através dela, fica evidente o que os sujeitos fazem na vida, pois a convivência contribui para definir a politicidade da vida, uma vez que torna possível pensar a relação da política com a estética.

A vida no regime estético das artes não se opõe ao político, porque a ideia de convivência poderá tornar-se um pensamento que ganha a potência de outro pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo.

Essa convivência implica a escolha daqueles que poderão fazer parte desse espaço de convivência, dos que poderão dizer o que se vê e o que se pode dizer sobre o que é visto, quem são os que têm competência para ver as propriedades do espaço e do tempo e falar sobre elas.

Nesse sentido, interessa destacar que os movimentos sociais no sentido do reconhecimento e da formulação dos direitos da criança, da mulher, do homossexual e do negro, do índio, dos pobres e dos idosos vêm provocando impactos no campo educacional e na sociedade, afirmando que a dimensão coletiva é estruturante das relações pessoais.

Por um lado, os movimentos instituintes destacam a aproximação da estética com a política na escola, tomando a vida escolar como obra de arte. Esses movimentos instituintes produzem experiências em que se apresenta o descontentamento com o esvaziamento de sentido da escola nos dias de hoje, destacando o emudecimento das culturas infantis e juvenis no ambiente escolar. Para que se possa perceber o movimento instituinte na escola, é necessário voltar-se para os processos que ilustram a batalha da vida que se desenvolve entre as promessas de emancipação – que se traduz no vir a ser – e as ilusões e as decepções da história.

Por outro lado, os movimentos instituintes deixam claro o que está em jogo na política como forma de experiência, isto é, a participação em ações coletivas produz relações que definem as dimensões do “fazer política” como nos movimentos sociais. Todos os movimentos sociais têm intenções que os regem, há diferentes tipos de inserção social dos participantes, e eles expressam as contradições. A política *“ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”*. (RANCIÈRE, 2005. p. 17).

Apesar das ilusões e das decepções, os movimentos instituintes afirmam que a dimensão coletiva é estruturante nas relações entre as pessoas. Nesse sentido, interessa destacar a convivência nas ações coletivas, em que as “práticas estéticas” são

constitutivas dos modos de vida de uma comunidade e interferem na maneira de ser dos indivíduos. Esta capacidade de inventar uma vida por vir é a questão central para que se possa refletir sobre a junção do instituinte com a arte na cultura escolar a partir do vínculo da estética com a política.

É isto que torna possível pensar a vida escolar como obra de arte. É esta dimensão estética (invenção) que traz a dimensão política do instituinte e a ética no sentido da vida, isto é, quando a vida ganha potência de pensamento capaz de torná-la um desafio. Aquilo em que há desafio possibilita potência, relação com a diferença e com a alteridade.

Segundo esta ótica é que pensamos a fusão da arte com a vida escolar, entendendo que a vida no ambiente escolar está eivada de desafios, possibilitando que aprendamos o que ainda podemos ser. As lembranças das escolas, dos comportamentos ditos desordeiros, das rodas de conversas no ambiente escolar pintam com arte as palavras que versam sobre os temas do conhecimento, do amor, do medo, da humilhação, do sofrimento, da paixão, da liberdade, das esperanças e desesperanças, dos mitos e das tradições, das lutas para construir a escola. Nesta arte da vida escolar, a palavra retém a potência do visível e vai ganhando a dimensão de fazer ver a vida, a cultura e a política.

Esta construção da vida escolar implica a roda de conversa. Nela, a gente brinca com palavras e despropósitos. Porque as rodas de conversa nos presenteiam com o privilégio de ouvir as fontes da terra, aquilo que se considera que ainda não foi transformado, como o “alecrim, alecrim dourado, que nasceu no campo e não foi semeado”.

Na convivência, a gente fica admirada com a possibilidade de trocar, escutar, ver, rever, ser reconhecido, lembrar como deve se comportar na solidão quando a roda acabar. Estar na roda é aprender a leveza que permitirá experimentar com delicadeza a arte da vida. Como fala Chico Buarque na música “Leve”, “não me leve a mal, me leve à toa pela última vez a um quiosque, ao planetário, me leve a sério, me leve apenas para andar por aí”. A leveza nos aproxima do acaso da luta, do silêncio criativo, do desmanche, apontando a possibilidade de se lançar um olhar sobre a própria vida.

A figura da “roda de conversa” se acha entrelaçada com a arte da vida escolar, que encarna o instituinte como força motriz que a edifica, e é a mesma que nos edifica. Esta ideia pode ser bem entendida através das palavras de Balzac: “a esperança é a memória que deseja”.

O ser humano, ao criar a escola, refez a si mesmo, alimentando a esperança com as possibilidades humanas de elaborar projetos baseados no que desejamos que sejam nossas vidas, cidades, escolas, quem queremos vir a ser, quem não queremos vir a ser. Cada um de nós, sem exceção, pensa, diz e faz algo nesta direção. Esta maneira com que nos colocamos diante da vida envolve enfrentar as “utopias degeneradas”, categoria usada por Marin para explicar que a busca por um

espaço supostamente feliz, harmonioso e sem conflitos, apartado do mundo “real” “lá fora”, com o objetivo de aliviar e tranquilizar, de divertir, de inventar a história e de cultivar sentimentos nostálgicos por algum passado místico” significa refletir que a utopia nunca possa realizar-se sem destruir a si mesma. Se assim é, isso afeta profundamente o modo como todo utopismo pode funcionar como força social prática no âmbito da vida político-social. (HARVEY, 2004. p. 24, 219-220).

O pressuposto aqui é que as “escolas” são um espaço em processo de formação que produz lembranças e memórias que nos desafiam a pensar a educação enquanto arte de educar, e assim concebê-la. Esta afirmação, inicialmente vaga, força-nos a enfrentar a tarefa de aprofundar os vários sentidos que poderão estar presentes nesta concepção.

Para começar, é fundamental que se diga que a construção de uma educação enquanto arte aponta o campo educacional como potência capaz de inventar e reinventar a arte da vida escolar, a fim de que ela venha a ganhar dimensão de potência que enseja novos modos de avaliar a relação entre o trabalho docente e o viver, facilitando a construção de “espaços de esperança”.⁷

⁷ *Espaços de esperança* é o nome de um livro de David Harvey em que ele destaca um novo tipo de pensamento utópico, chamado de “utopismo dialético”, para alimentar a esperança de um mundo do trabalho e das relações de natureza mais equitativa. Ao propor a sua visão utópica, ele oferece o argumento de que podemos e devemos usar a força da imaginação utópica contra todos os que dizem que “não existe alternativa”.

EDUCAR: A ARTE DA VIDA E O POLÍTICO DA AMIZADE

Para que a arte se apresente na educação como potência, precisa haver experiência instituinte, experimentação prática da arte de encontro. Como poetizou Vinicius de Moraes: “a vida é a arte do encontro, embora haja tantos desencontros pela vida”.

A expressão “potência de vida” é aqui empregada como produção de novas formas de responsabilidade, solidariedade, cooperação, construção de laços, capacidade de inventar outros desejos e crenças que retirem a vida como suporte do capital, o qual desenha uma cultura do individualismo capaz de afetar cada vez mais a riqueza da biopotência do coletivo, da biopolítica da multidão. Pelbart (2003) afirma que o termo biopolítica foi apresentado por Foucault para designar uma das modalidades de exercício do poder sobre a vida. Para ele, a biopolítica é a entrada do corpo e da vida no domínio do poder, fazendo do poder-saber um agente de transformação da vida humana (p.24). Deleuze, inspirado em Foucault, explicita que o poder sobre a vida deveria responder ao poder da vida, à potência política da vida (p.25).

A palavra multidão, em Pelbart, está empregada não como massa a ser domada, mas sim como potência na qual predomina a morte da massa como algo homogêneo, compacto, subordinado. A multidão significa a potência do vir a ser pela possibilidade da insurgência em um mundo que insiste em viver com a escravidão, a sujeição, o servilismo, tolerando a injustiça social, a dominação, a exploração, a discriminação como expressões do poder soberano que, privatizando a vida assim como a arte, exige a morte do bem comum.

A chama do bem comum não se apagará com a arte, porque a possibilidade das experiências instituintes a serem criadas na escola está ligada aos processos que articulam estética e política por meio da amizade. Agamben (2010) propõe o político da amizade quando diz que a comunidade humana é a partilha e a divisão da existência da própria vida, isto é, “uma comunidade em que a política seja a amizade”. Para ele, a

amizade é a instância desse com-sentimento da existência do amigo no sentimento da existência própria. Mas isso significa que a amizade tem um estatuto ontológico e, ao mesmo tempo, político. A sensação do ser é, de fato, já sempre dividida e dividida, e a amizade nomeia essa divisão.⁸ Não há aqui nenhuma intersubjetividade – esta quimera dos modernos – nenhuma relação entre sujeitos: em vez disso o ser mesmo é dividido, é não idêntico a si, e o eu e o amigo são as duas faces – ou os dois polos – dessa com-divisão... O amigo não é um outro eu, mas uma alteridade imanente na “mesmidade”, um tornar-se outro do mesmo. No ponto em que eu percebo a minha existência como doce, a minha sensação é atravessada por um com-sentir que a desloca e deporta para o amigo, para o outro mesmo. A amizade é essa des-subjetivação no coração mesmo da sensação mais íntima de si. (AGAMBEN, 2010, p. 89-90)

O tema da amizade é também apresentado por Derrida (1995) em seu livro *Politiques de l'amitié* e foi desenvolvido no decorrer de uma pesquisa histórica relativa ao valor da amizade, articulando este afeto a um exame da esfera do político, também considerado numa perspectiva histórica. Este filósofo é conhecido como o “filósofo da desconstrução” em função da metodologia de trabalho da desconstrução proposta por ele que se caracteriza pela busca de sentidos diversos.

Nesse sentido, é importante frisar que a experiência instituinte comparece em sua diferença com o importante papel de trazer a dimensão de incompletude do *saber*, a partir da qual os sujeitos se formam e se transformam mediante o político da amizade. Como Barros, podemos dizer: “agora não quero saber mais nada, só quero aperfeiçoar o que não sei”. (BARROS, 2008. p. 139).

⁸ Condição significa conviver, compartilhar, que é definido por uma condição puramente existencial e, por assim dizer, sem objeto: a amizade, como com-sentimento do puro fato de ser. Os amigos não dividem algo (um nascimento, uma lei, um lugar, um gosto): eles são com-divididos pela experiência da amizade. A amizade é a condição que precede toda divisão, porque aquilo que há para repartir é o próprio fato de existir, a própria vida. E é essa partilha sem objeto, esse com-sentir originário que constitui a política (AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Editora Argos, 2010. p.92).

Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2010). **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Editora Argos.
- BARROS, M. (2008). **Memórias inventadas**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil,.
- BAUMAN, Z. (2009). **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar.
- CASTORIADES, C. (2000). **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- DERRIDA, J. (1995). **Politiques de l'amitié**. Paris: Galilée.
- Entre os muros da escola** filme de origem francesa, direção de Laurent Cantet, produção de Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal, 2008.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. (1999). **Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes.
- HARVEY, D. (2004). **Espaços de esperança**. São Paulo: Edições Loyola.
- LÉVI-STRAUSS, C. (2011). O cru e o cozido. In: **Mitológicas 1**. São Paulo: Cosac & Naify.
- LINHARES, C. (org.). (2011). **Portinari e a cultura brasileira**. Niterói: Editora da UFF.
- LINHARES, C. (2010). Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: DALBEN, A. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica.
- LINHARES, C. **Verbete**. 2010.
- McLAREN, P. (1991). **Rituais na escola**. Petrópolis: Editora Vozes.
- McLAREN, P. (1977). **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PELBART, P.P. (2003). **Vida capital. Ensaio de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras.
- RANCIÈRE, J. (2009). **O Inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34.
- RANCIÈRE, J. (2005). **A Partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34.
- WILLIS, P. (1977). Learning to Labor. In: McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas.