

QUANDO A ESCOLA NÃO SE RECONHECE COMO PARTE “DO SOCIAL”

Estela Scheinvar

RESUMO

O presente artigo discute a forma como as novas configurações têm surpreendido a escola e esta, acuada, acusa “os problemas sociais” pelas dificuldades que a atravessam. O eixo de análise é a centralidade que tem adquirido a questão da disciplina, sugerindo ser este o maior problema da escola e tratar-se de problemas comportamentais, ao invés de entender as relações escolares a partir tanto de sua inserção sócio-histórica como de seus movimentos micro-moleculares.

ABSTRACT

The present article discusses the way new configurations have surprised school and how it, reared, accuses “social problems” for its difficulties. The axle of the analyses is the centrality that pupils’ discipline has assumed, suggesting this is the most important school conflict and a behaviour problem, instead of understanding school relationships from its social and historical dimension, as well as from its micro-molecular movements.

PALAVRAS CHAVES: Escola, Relações Instituintes, Políticas Sociais

“Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle”. Deleuze, Conversações, p.218.

Uma das relações que mais tensionam a escola atualmente, não só nas grandes cidades brasileiras, mas em grande parte do Globo, é o que vem se chamando de desrespeito aos professores ou falta de autoridade por parte da escola. As novas configurações econômicas, políticas e sociais têm surpreendido a escola e esta tem-se

apresentado de forma acuada, acusando “os problemas sociais” pelas dificuldades que a atravessam. Esta análise, freqüente na fala de professores, traduz a falta de discussão sobre a escola como produto e produtora das relações sociais. Mesmo no caso de professores preocupados e comprometidos com o cenário de tensão, na busca por ferramentas que contribuam com a produção de movimentos instituintes, a sua fala traz casos particulares e “o social” tende a ser assumido como um agente externo que invade a escola. Nessa medida, as instituições presentes na escola tais como a disciplina, a responsabilidade, o respeito, o aprendizado, entre tantas, são naturalizadas, o que quer dizer que não são problematizadas nem em sua produção, nem nos efeitos de sua prática. Apenas as pessoas são cobradas por sua implementação e, numa sólida lógica positivista, entendidas como transgressoras quando não se submetem a elas.

A insistência na indisciplina de crianças e jovens como causa dos problemas sociais é sustentada em uma produção segundo a qual o jovem tem uma natureza rebelde. Esta premissa, por si, exime em parte escola, pais, meios de comunicação, políticas públicas, formas de exercício de poder ou qualquer instância, de parcela importante de responsabilidade pelos “desmandos” da juventude. Mas se de um lado os exime, de outro produz uma demanda no sentido de que sejam controlados. Assim, neste trabalho está sendo entendido por indisciplina de crianças e jovens todo movimento, atitude, desejo, ato que leva os segmentos responsáveis pelo controle das novas gerações a se queixarem e a denunciarem a sua incapacidade de controlá-los, em função do comportamento dos seus subordinados. A rigor estas denúncias indicam uma potencialização de tais segmentos, como se o seu comportamento individual fosse responsável por colocar em risco as estruturas instituídas. Cabe frisar, ainda, que o foco é o comportamento individual, pois independentemente da repetição da queixa, não há qualquer indício de movimentos organizados, coletivos para pensar socialmente a implicação da escola nessas produções. Concluir que a conduta de crianças e jovens coloca em risco o bom andamento institucional não só é uma forma de sublimá-los, mas de entender o jovem acima do contexto social.

A centralidade que tem tomado a categoria indisciplina tem contado com o suporte de alguns especialistas da área humana e social, quando a atribuem à existência de “famílias desestruturadas”, à “negligência familiar”, enfim, a problemas familiares. Estes, conjugados com a crença na natureza rebelde do jovem, induzem à exigência de

maior rigor na ordem familiar, assim como à atualíssima demanda por “dar limites” a crianças e jovens nos lugares em que convivem de forma sistemática, como nas casas e escolas, tornando os problemas domésticos e pedagógicos escalas comportamentais. Esta uma produção composta por inúmeros fios da história que conta a emergência e atualização da sociedade moderna e requer ser discutida. Para coloca-la, então, em análise, o presente trabalho propõe-se a fazer algumas incursões em uma perspectiva genealógica, o que, no entender de Foucault, é uma proposta de “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos”, mas que trazem um saber histórico que se atualiza, naturalizando as relações (Foucault, 1982, p.7).

A naturalização das relações é uma forma de interditar os fluxos instituintes. Cobrados por resultados finais – por **certos** resultados finais – todos aqueles que participam como “responsáveis” pessoais pelo processo pedagógico têm que apresentar comportamentos afins aos modelos hegemônicos, acabando por modelizar as práticas, sem se permitir perceber e muito menos potencializar os processos singulares, inibindo os possíveis devires da relação pedagógica.

Encontro em Lourau um bom aliado para pensar tal tensão, quando frisa que as relações vão se instituindo num processo de cristalização e portanto não podem ser analisadas fora do seu marco institucional e social. Para tanto, faz-se necessário entender o processo de configuração das forças insituíntes que compõem a sociedade; que produzem as instituições. Dessa forma propõe Lourau como método a socioanálise, quando diz que: “o sistema social, com todas as contradições, todos os movimentos que o fazem e desfazem, é o sistema de referência de toda “socioanálise”. (Lourau, 1994, p.31)

No campo empírico, um dos recursos para discutir o sentido e a exterioridade com que se entende a dimensão social em relação à escola – e portanto a escola enquanto parte inerente do processo histórico-social – tem sido a relação que esta estabelece com o conselho tutelar. Como possibilidade metodológica vimos realizando, desde 2002, a pesquisa “As demandas produzidas na relação entre o conselho tutelar e a escola”, a partir de denúncias de violação de direitos relativas à escola registradas nos prontuários de conselhos tutelares. Esta pesquisa tem-nos possibilitado problematizar a centralidade da disciplina dos alunos e, com a ajuda da leitura dos prontuários aqui trarei dois

aspectos ao debate: 1) a idéia de Guattari segundo a qual o aprendizado é múltiplo, versátil, para além dos muros escolares e 2) a produção da subjetividade-indivíduo como um dos efeitos do processo de disciplinarização.

1) Embora Guattari reconheça o método como uma máquina de controle, entende a aprendizagem como um movimento que vai além dos métodos escolares, ou seja, de qualquer controle e, como ele diz “a aprendizagem escapa sempre”. No entanto, o aprendizado que não está sob o controle da escola não é entendido como conteúdo, como saber. Os processos instituintes escapam da moralização com que são lidas as práticas; eles são vida, pulsam e instituem saberes com significações múltiplas. Muitas vezes vemos se repetir movimentos que entendemos como conservadores, violentos ou de maneira geral inaceitáveis e, num sentido mecânico, hierárquico, desqualificamos sua dimensão instituinte e sua possível potência. Quando tais movimentos desterritorializam os saberes para campos impensados por uma escola modelar, eles são negados através de sua liquidação ou da desqualificação dos seus agentes, tornando-os infratores. É Gallo quem nos adverte que “o aprendizado não pode circunscrever-se aos limites de uma sala de aula...ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades” (2003, p.104).

O não cumprimento das metas e do que Rousseau chama de “contrato social” é produzido não como uma opção, mas como um boicote, como uma incapacidade do indivíduo ou como um desafio à ordem estabelecida, assumida como natural. Todo comportamento diferente do definido como certo pelos que exercem o poder, não terá espaço de escuta ou análise, mas cairá nas malhas da infração e será submetido às normas disciplinares que punam o comportamento, o que significa fazer tentativas mais incisivas e contundentes, de forma exemplar, tanto para evitar a repetição da transgressão do indivíduo concreto que cometeu a irregularidade, como para inibir aqueles que por ventura pensem seguir os passos do “transgressor”.

Face à transgressão - por ser esta produzida como uma afronta à sociedade e não como uma discordância, como um campo de possibilidades - a punição passa a ser entendida como necessária, como um bem, um compromisso pessoal e sobretudo social, em favor tanto da pessoa indisciplinada como da sociedade que se vê ameaçada perante sua indisciplina. Nessa medida, as penas que tendem a ser a “correção do dano” – que geralmente quer dizer a confissão do arrependimento e vergonha, através da humilhação

–, o pagamento dos prejuízos – entendidos como prejuízos ao bem comum – e a exclusão são vistas como formas de auto-preservação da espécie e nunca como mecanismos de sustentação de certo poder, de certa lógica necessária à conservação da ordem estabelecida.

A lógica do poder dominante é produzida como *a* lógica *da* vida, vedando qualquer outra possibilidade de ser, de sentir, de olhar, de viver... Perante comportamentos imprevisíveis ou ameaçadores aos poderes instituídos, o olhar disciplinar apenas propõe a contenção, a coação, inibindo qualquer movimento singular, criativo, evitando qualquer movimento de luta e, nessa medida, de reterritorialização das relações. A sociedade moderna instaura a lógica disciplinar a partir da positivação de parâmetros de verdade, sustentados em naturalizações, em cima dos quais as regras são ditadas, para que operem em favor da ordem instituída.

2) A produção da subjetividade-indivíduo pode ser analisada a partir do fato dos prontuários do conselho tutelar revelarem situações próximas ou repetitivas, face às que, em muitos casos, as equipes das escolas e do conselho tutelar manifestam o seu compromisso e a busca de práticas instituintes que acompanhem e dêem respostas aos novos tempos; às novas relações nas quais a escola está inserida. No entanto, percebe-se que mesmo quando cuidadosas, atentas, estas práticas mantêm uma abordagem individualizada, abstraída das relações sociais, políticas, econômicas, culturais... de cujo contexto emergem. Os movimentos coletivos instituintes não são percebidos quando se distanciam dos ideais pré-definidos e, como diz Lourau, “o instituído aceita o instituinte quando pode integra-lo, quer dizer, torna-lo equivalente às formas já existentes” ou, em outros termos, podemos dizer que o processo de equivalência é uma forma de captura.

A subjetividade-indivíduo será um dos efeitos do processo de disciplinarização que a prática pedagógica produzirá, através de métodos de estímulo, tais como a competitividade. Não se trata de despertar uma curiosidade sobre um tema e ter um afã pelo seu aprofundamento, mas de que os alunos se destaquem por cumprir tarefas, por serem os primeiros a conseguir, individualmente, os feitos que indiquem que os efeitos de normalização operam eficientemente. Subjetividade esta fundamental à lógica privada da sociedade capitalista, ao funcionamento do processo produtivo e, com ele, do processo de controle político. Coerente com as novas demandas do mundo moderno, a escola não garante tanto um saber, quanto técnicas de domesticação através de

mecanismos que em nada se assemelham aos rudes métodos tradicionais de controle. A tecnologia do poder passa a ser uma estratégia essencial ao exercício da dominação. Para tanto, a sociedade moderna “tem uma ambição pedagógica, o conjunto de instituições que consolidam a vida urbana tem a perspectiva de corrigir para formar, de tecer uma subjetividade domesticada, não para inibir suas forças, mas para multiplicá-las e normalizá-las”(Rocha, 2005).

Pensar um indivíduo livre, porém atrelado a relações de trabalho nas quais se insere pontualmente, fragmentadamente – seja porque o trabalhador assalariado não possui os meios de produção, seja porque participará de apenas um dos momentos do processo de produção sem condições de dominar o processo produtivo como um todo ou, seja ainda, porque a sua condição de trabalhador não assegura nem a propriedade nem o acesso aos bens que produziu – é pensar na produção de um indivíduo-máquina que aceite e se reconheça despossuído, fragmentado e explorado. Sem dúvida, a ordem que leva à obediência, à repetição de movimentos que caracterizam o momento do processo produtivo do qual o trabalhador participa e ao reconhecimento ou, mais ainda, à aceitação¹ da sua alienação ou desapropriação do produto do trabalho é uma ordem maquínica à que desde cedo o sujeito terá que ser inserido e da qual se apropriará naturalizando-a.

Para se iniciar a produção industrial em série, há que se produzir corpos dóceis em série. São movimentos concomitantes, atrelados, engrenagens da mesma máquina que cuspirá objetos repetitivos, absorvendo movimentos repetitivos, orientados ao ideal da sociedade do capital, que é a reprodução do capital; à sua reprodução tão rápida quanto possível. Essa agilidade, básica para a realização do ciclo do capital, tem como condição a eficiência que, por sua vez, depende da capacidade de inserção da força de trabalho à lógica e ao ritmo com que as máquinas operam. Pessoas obedientes e ordeiras talvez seja o produto mais precioso e indispensável para a realização do capital. Não se trata apenas de obedecer, mas de confundir-se com uma peça, de ser uma engrenagem de forma tão imantada que no fluir da montagem não se reconheça onde acaba o

¹ “Aceitação”, aqui, tem a conotação da naturalização, por parte do trabalhador, de sua desapropriação em relação ao produto que ele contribuiu a produzir. Esta relação é exaustivamente analisada por Marx ao longo de sua obra, ao falar da alienação do trabalhador. O que a presente análise quer apontar é que não se está negando o desejo do trabalhador de apropriar-se dos bens por ele produzidos, mas que tal desejo passa a ser entendido como algo a ser satisfeito particularmente, a partir de suas condições pessoais de vida, abstraído-as de seu lugar no processo produtivo. Ou seja, sem considerar qualquer relação entre a sua inserção no processo produtivo e a sua impossibilidade de acesso aos bens construídos.

trabalhador e onde se inicia a matéria inerte: ambos tornam-se inertes com a sua obediência-máquina.

Falas que desde cedo crianças e jovens irão ouvir, no sentido de “somar-se aos processos” e não alterar a ordem, para efetivamente “contribuir”, indicam o silenciamento necessário ao funcionamento do mundo moderno; à produção da vida em série. Gramsci vai apontar a importância da luta pela hegemonia do poder; da luta pela minimização do exercício da força física, como forma de ampliar a dominação. Para este autor, o Estado-coação pode ser concebido em processo de esgotamento, à medida que o Estado e a sociedade civil se afirmem enquanto elementos cada vez mais importantes de uma sociedade regulada (Gramsci, 1978).

Porém, sob bases contraditórias, como as colocadas pela burguesia, a construção de um consenso em favor de uma política de classes apresenta-se cada vez mais distante. A normalização característica da sociedade capitalista, operada especialmente em crianças e jovens, cada vez tem se tornado mais difícil, não por questões genéticas, como querem os especialistas em pedagogia, psicologia, serviço social, medicina e áreas afins, quando indicam tratamentos orgânicos, comportamentais ou receitas morais para a prática familiar. A constatação cada dia mais enfática das normas disciplinares não conduzirem ao sucesso individual tem tornado os ensinamentos instituídos em espaços vazios ou, pior, em um engano, uma mentira e, como toda mentira, em uma violência. O controle cotidiano e minucioso da formação da infância e da juventude não garante a previsão de seu florescente futuro, na medida em que esta propõe-se a ordenar sua inserção em um processo produtivo, que é, a cada dia, mais instantâneo e descartável.

Um aporte interessante a este debate é a idéia de Guattari (1986) da *infantilização* enquanto função da economia política e da economia subjetiva, para cimentar a condição de dependência do Estado. Para este autor, tal processo se dá através da segregação produzida por sistemas hierárquicos fixos e da culpabilização, atingida através de modelos totalitários de formas de ser, pensar, sentir... Interessante a idéia, precisamente por apontar a busca da solidez dos movimentos, do controle de corpos e mentes, em um sistema mutante, que depende de sua capacidade de circulação e atualização para sobreviver. Paradoxal lógica, então, a de fixar modelos de comportamento sem possibilidades formais de serem atualizados, ou mais bem, sem o reconhecimento formal das atualizações que são operadas, em um mundo cuja marca é a

atualização permanente das verdades e das potencialidades.

Ante este quadro, ao mesmo tempo que as áreas de recursos humanos e marketing enfatizam a criatividade, a espontaneidade, o “virar-se” para poder acompanhar a instabilidade contemporânea, o processo pedagógico afirma a continuidade, a repetição e a contenção como condição de sobrevivência.

Interessa, pois, discutir fenômenos tais como a violência na escola – aos quais é atribuída grande responsabilidade pela exclusão escolar – em uma perspectiva genealógica que, no entender de Foucault, implica na análise dos processos não a partir de um sujeito, mas da sua constituição na trama histórica, ou seja, da análise dos sentidos que adquirem os sujeitos, suas ações e as ações sobre eles que, como aponta Castell, têm sido abordadas de um modo técnico, enquanto exigem um tratamento político, potencializador da sua dimensão instituinte. Bauman denuncia a prática de “despojar toda interferência coletiva no destino individual para desregular e privatizar”. Assim, estruturas constituídas através de relações de violência passam despercebidas por funcionarem por meio de mecanismos que operam individualizando o social, tornando, alunos, famílias, equipes pedagógicas, conselheiros responsáveis pelos conflitos corporificados na escola.

Sem dúvida, a norma disciplinar produzida pelo poder dominante faz parte do pensamento hegemônico. Porém, Guattari (1986) contribui para se pensar em movimentos que fogem às totalizações que as subjetividades dominantes operam, descolando-os do lugar da transgressão para o de rupturas produzidas por “processos de singularização”. Trata-se de uma proposta de positivar as normas não só através de seus efeitos de obediência, como também através dos efeitos múltiplos que escapam à sua previsibilidade. Para tanto, a lógica dicotômica positivista que demarca o certo e o errado, o normal e o patológico é desconstruída e as verdades cristalizadas, tidas como naturais, se deslocam para terrenos inusitados. Os atos tidos como indisciplinados, desta perspectiva, não trazem uma preocupação com a sua regularidade, mas instalam um debate sobre o sentido das relações, o funcionamento das práticas, as lógicas de poder instituídas, dando visibilidade a processos instituintes que passam despercebidos quando capturados sob a forma de transgressão.

Por não terem um espaço instituído e, mais ainda, por serem coagidos quando tornados evidentes ou incômodos, os processos de singularização tendem a ser

movimentos espontâneos e individuais. Em geral, não se configuram organicamente, embora indiquem forças presentes, vivas, na busca de espaços de criação. Observa-se a emergência de forças que, se não forem sufocadas, terão que inventar dispositivos para intervir nas relações instituídas, tornando afirmativos os processos de singularização; potencializando a sua expressão instituinte. Através desta lente a indisciplina não é um erro, mas um embate, potência, possibilidade de novas virtualidades e, como coloca Heckert em relação à experiência na escola: “nos modos de gestão que estão em ação na escola se expressa a multiplicidade de linhas e será na composição destas linhas que se gestem maneiras que aprisionam e expandem as possibilidades de criar práticas educacionais que facultem exercícios de autonomia” (Heckert, 2004, p.16). A autonomia é uma condição para a reterritorialização do instituído.

Ao se abordar do ponto de vista comportamental as práticas consideradas disruptoras, não só se individualizam questões coletivas, mas sobretudo, se individualizam relações sociais e políticas que estão atravessadas nos micro-espços, destituindo-as das condições históricas em que foram produzidas. Insistir na natureza rebelde, agressiva, destrutiva ou curiosa das crianças e dos jovens é uma forma de não discutir nem os processos moleculares, nem as estruturas e práticas políticas e sociais. Curioso o pensamento preocupado com os limites dos filhos e dos alunos, sem perceber que as margens são tão estreitas na sociedade contemporânea que mal consegue-se respirar. Importante pensar não só a ordem exigida às novas gerações, mas os silenciamentos exigidos quando a sua disciplina se torna o centro das análises, descontextualizada de um mundo caótico, perverso, cruel e profundamente autoritário, não em função dos comportamentos particulares, mas das políticas de Estado.

O apelo à disciplina é uma exigência de obediência civil a todo instante, que faz parte de um discurso de guerra, ditatorial, no qual não há espaço para se pensar na participação, no coletivo, na criação, na democracia. A luta pela democracia vai muito além da garantia legal de condições de vida; implica na criação de dispositivos de participação efetiva nas próprias estruturas nas que se convive. Como falar em participação, em democracia, em uma sociedade cuja noção de Direitos Humanos ainda é tão precária que o próprio direito à vida é questionado quando discutidos os atos infracionais dos pobres. A noção democrática no Brasil é profundamente delimitada por recortes de classe. Hannah Arendt afirma que o totalitarismo exige a noção de

“verdade” e bem sabemos que esta é uma produção histórica em favor da hegemonia do poder, ou seja, o silenciamento das novas gerações é o enraizamento de práticas que em nada se aproximam à possibilidade do múltiplo e até do divergente coexistirem manifestando-se, presentificando-se em torno de uma vontade democrática.

Deleuze nos ajudará a pensar que os chamados problemas da escola, cristalizados em instituições naturalizadas, podem contribuir a construir outras maneiras de ser escola com a ressignificação dos conceitos com os que se trabalha, tornando-os acontecimentos e não uma instituição pétrea. Isto supõe uma intervenção cotidiana de afirmação do que Deleuze chama “uma educação menor”, por entendê-la como um ato militante cotidiano de revolta, de resistência, de criação, de singularização. No dizer de Gallo, “hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro” (2003. p.71).

Referências Bibliográficas

- Bauman, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro, Zahar, 2003
- Castel. Robert. As Armadilhas da Exclusão, In: Belfiore-Wanderley, Mariangela et.al., Desigualdade e a questão social. São Paulo, EDUC, 1977
- Deleuze, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990
- Foucault, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal, 1982
- Gallo, Sílvio. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte, Autêntica Ed., 2003
- Gramsci, Antonio. Maquiavel, a política e o Estado Moderno. RJ., Civilização Brasileira, 1978
- Guattari, Félix. e Rolnik, Sueli. Micropolítica. Cartografias do Desejo. 1996
- Heckert, Ana. Os processos de luta por escola pública: memórias e invenções cotidianas. Vitória, Projeto de Pesquisa. Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2004
- Rocha, Marisa. Formação sob controle: novos modos de inclusão/exclusão docente. São Paulo, I Congresso Latinoamericano de Psicologia, ULAPSI, 2005