

A EDUCAÇÃO E A MAQUINARIA ESCOLAR: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES, BIOPOLÍTICA E FUGAS

Guilherme Carlos Corrêa*
Ana Maria Hoepers Preve**

Recebido em: 06 set. 2011

Aprovado em: 20 set. 2011

* Doutor em Ciências Sociais-Política pela PUC/SP, professor adjunto nos curso de formação de professores para Ciências, Química e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM/RS. Rua Silva Jardim, 1324, Apto. 30, Cep 9701 0490, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: gcarloscorrea@gmail.com

** Doutora em Educação pela UNICAMP/SP, professora adjunta no Curso de Geografia Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação/FAED/UDESC. Rua Lauro Linhares, 657, Bloco C, Apto. 206, Cep 8803 6002. Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: anamariapreve@linhalivre.net

Resumo: Problematicamos aqui a educação contemporânea no Brasil a partir de elementos da sua história, dos seus dispositivos, dos seus funcionamentos e de suas potências. Tal exercício coloca-se como um convite para um rápido sobrevoo pelas práticas educacionais na conformação da população como um todo e do corpo de cada indivíduo dessa mesma população. Colocamos, portanto, em suspensão, a suposta positividade das práticas nomeadas como educacionais vinculadas a um fazer amplo e disperso por toda a sociedade, voltadas à produção do um corpo social. Para finalizar apresentamos as oficinas - como estratégia em favor da constituição de novos territórios em educação.

Palavras-chave: Educação. Plano Nacional de Educação (2011-2020). Biopolítica. Oficinas.

EDUCATION AND MACHINERY SCHOOL: PRODUCTION OF SUBJECTIVITY, BIOPOLITICS AND FLIGHTS

Abstract: This text discusses contemporary education in Brazil from elements of its history, its devices, its functionings and its powers. This exercise poses as an invitation for a quick flight over the educational practices in shaping the population as a whole and the body of each individual of the same population. We put, therefore, suspended the presumed positivity of those practices named as educational that are bound to a broad and dispersed making throughout the whole society, dedicated to the production of a social body.

Finally we present the factories - as a strategy for the establishment of new territories in education.

Key words: Education. National education plan (2011-2020). Biopolitic. Factory¹.

A EDUCAÇÃO E A MAQUINARIA ESCOLAR: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES, BIOPOLÍTICA E FUGAS

[...] nós esquecemos rapidamente os velhos poderes que não se exercem mais, os velhos saberes que não são mais úteis, mas, em matéria moral, não deixamos de depender de velhas crenças, nas quais nem mesmo cremos mais, e de nos produzirmos como sujeitos em velhos modos que não correspondem aos nossos problemas.

Gilles Deleuze

TOMAR PÉ

A educação é uma unanimidade. Concordam sobre a sua importância partidários de direita, de esquerda, moderados de centro, religiosos de todo tipo interessados na condução de seus rebanhos à verdade e à salvação. Governos autoritários ditatoriais e democráticos. Tentativas nazistas, fascistas, liberais de criação de uma sociedade ideal baseada no acolhimento e oferecimento de bem estar aos bons e eliminação dos maus. Daqui e dali, em latitude e longitude, em tempos de guerra e de paz, de crise e de apogeu, a educação se mantém, altaneira, como promessa e meio para um mundo melhor.

Toda unanimidade é burra, disse Nelson Rodrigues jogando uma pá de areia na azeitada máquina da opinião pública, conduzida pelos monopólios da informação dominados pelos meios de comunicação de massa, obedientes à ditadura militar e aos setores conservadores animados, entre outras coisas, pela legenda tradição, família e propriedade.

Busca-se, aqui, problematizar a educação contemporânea no Brasil a partir de elementos da sua história, dos seus dispositivos, dos seus funcionamentos e de

¹ Optou-se por traduzir oficina por *factory* ao invés de *workshops* visto este último se encontrar descaracterizado pelo uso recorrente. A ideia de *factory* parece condizer, não com um propósito, mas com um modo de funcionamento mais a fim com a prática dos autores e com os conceitos utilizados. [N do R]

suas potências. Propomos, para tanto, abordar a educação pela perspectiva da noção de biopolítica de Michel Foucault. Tal exercício coloca-se como um convite para um rápido sobrevoo pelas práticas educacionais na conformação da população como um todo, do corpo de cada indivíduo dessa mesma população e dos modos de percepção de si pelas estratégias de subjetivação. A linha que atravessa essas práticas corresponde ao largo espectro da ação política da educação. Queremos, aqui, colocar em suspensão a suposta positividade das práticas nomeadas como educacionais, vinculadas a um fazer amplo e disperso por toda a sociedade, voltadas à produção de um corpo social. A educação, em seu funcionamento majoritário, tem a seu favor, e como órgão vital, o seu próprio campo perceptivo constituído pela Pedagogia como ciência da educação. Nesse âmbito, o campo educacional está cindido em teorias e práticas. Teorias que orientam práticas ou o seu contrário, práticas que orientam teoria e todas as variações dialéticas possíveis. Teorias e práticas educacionais como campo povoado por distintos elementos reunidos em sistema. O sistema educacional abriga a rede escolar de alcance nacional (escolas de educação básica e cursos universitários de formação inicial) e intuições específicas para a produção teórica (cursos de pós-graduação, núcleos e grupos de pesquisas e as instâncias técnicas de onde derivam as formulações das leis e recomendações da política nacional).

A análise que propomos se afasta da dicotomia entre teoria e prática e mesmo da sua superação em uma práxis. Com Foucault a análise recai antes de tudo sobre as *práticas*. Práticas de ver e de falar - o visível e o enunciável - que constituem o pensar. “Cada formação histórica vê e faz tudo que pode, em função das suas condições de visibilidade, como diz tudo que pode dizer em função das suas condições de enunciado.” (DELEUZE, 1987, p. 11). Pode se perceber a importância disso ao se atentar para o que se diz sobre uma criança ou jovem na sala de aula. É comum relacionar tal situação ao aprendizado dos conteúdos escolares: na sala de aula o aluno está a aprender Matemática, Geografia ou qualquer conteúdo relacionado às disciplinas que frequenta. Isso constitui a parte discursiva que tenta apresentar o que acontece numa sala de aula. Todavia, quando se presta atenção às visibilidades percebe-se um fenômeno de outra ordem, muito distinto do que se diz. Em uma sala de aula, esteja o aluno sendo alfabetizado, aprendendo a fazer contas ou conteúdos dessa ou daquela disciplina, a ação constante e que atravessa todos esses fazeres educacionais é a fixação do estudante à carteira escolar. Aprender, antes de ser a assimilação de conteúdos, implica num exercício constante e invariável de imobilização do corpo. Independentemente dos conteúdos, que podem ou não ser assimilados, é cada vez mais comum jovens que terminaram o Ensino Fundamental, serem classificados como analfabetos funcionais - a ação

educacional da escola, o que se aprende, é a contenção das forças de expansão do corpo em situações de ensino-aprendizagem. Nesse jogo, os conteúdos, como cúmulo de conceitos e modos de percepção (científicos) fixados nos conteúdos escolares, contribuem para tomar o lugar do pensamento na medida em que a escola se propõe a *ensinar a pensar*. O exercício de ensino aprendizagem contribuiria, assim, para uma dupla imobilização. “Uma espécie de atletismo, de preparação cuidadosa, para fazer parar o corpo e o pensamento” (CORRÊA, 2006, p. 15).

A imobilização pode ser tomada como ação que quer retificar e conter o inédito de cada vida em favor da proliferação de mensagens e da eliminação do silêncio, do vazio que suscita a atualização das forças de invenção; não é, no entanto, imobilidade – esse limite inatingível e sequer desejável pelas táticas de governo – é, antes, ação na busca de um equilíbrio ideal entre o que é permitido e o que não é; de conter o possível numa espécie de coreografia dos movimentos do corpo e do pensamento. Imobilização forjadora da vida como depósito das esperanças de uma sociedade justa, construída sobre a triste existência de esposas, maridos, filhos, funcionários, gente de bem, bandidos, sãos e doentes, loucos e normais, chefes de família e dependentes, assalariados e desempregados, Vips e miseráveis, incluídos e excluídos.

Aí está uma pequena mostra da diferença entre buscar a interação de teorias e práticas educacionais, num esforço constante para fazê-las coincidir, e interessar-se pela disjunção entre práticas discursivas e não discursivas, entre o *ver* e o *falar*.

O lugar de onde falamos tem como marca principal o trabalho de mais de quinze anos na formação de professores em universidades do sul do Brasil. Associado a esse trabalho cultivamos um interesse pela problematização da escolarização e o seu papel no seio das práticas educacionais. Tal problematização anima pesquisas interessadas na produção e criação de estratégias educacionais que explorem territórios e práticas não escolarizados.

Foucault sempre se negou a produzir previsões e programas, esses tão cultivados objetivos do fazer científico moderno. Seu trabalho histórico mostra as injunções entre saber, poder e subjetividade e, com isso, é possível ir até onde se exercem as forças que nos abrem, nos forçam a um pensamento ativo e afirmativo. Pensar o até aqui não pensado, de modo a traçar - agora com Deleuze - linhas de fuga. Não mais a busca histórica das origens no passado, tampouco prospecções que fixariam no futuro modos de vida já sabidos. Mas fugas: desafiar no presente aquilo que nos tornamos em favor de nossas potências para nos tornarmos o que somos. Para finalizar, apresentamos as oficinas - como estratégia em favor da

constituição de novos territórios em educação. Talvez elas não se constituam em linhas de fuga, mas, esperamos, em uma nota dissonante que põe o animal em alerta para alguma perturbação em seu ambiente: será apenas um ramo que se desprende de uma árvore ou... é necessário atacar ou fugir?

SOBREVOO

A criança, o paciente, o criminoso são conhecidos de modo infinitamente mais detalhado do que o adulto, o indivíduo saudável e o cidadão que respeita a lei.

Dreyfus e Rabinow

Foucault situa a escola como instituição disciplinar. Isso implica a sua localização histórica com o apogeu, juntamente com as demais instituições disciplinares - prisões, exército, hospitais, asilos e fábricas -, no início do século XX.

Elas [as sociedades disciplinares] procedem à organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência (DELEUZE, 1992, p. 219).

Se levarmos Foucault a sério, a escola é uma instituição disciplinar. Isso implica em técnicas de coerção e em esquadramento do tempo, do espaço e dos movimentos de cada um. A disciplina visa à sujeição das forças pela imposição de uma relação de docilidade-utilidade: uma anatomo-política dos corpos. A educação é biopolítica na medida em que inclui, num dos seus polos, uma ação modificadora dos indivíduos da ordem do adestramento do corpo, e, no outro, produz fenômenos de massa, mecanismos de previsão, medidas globais e contribui para a regulação da população.

Foucault chamou a atenção para o fato peculiar e, para ele, inquietante, de que nossas normas podem ser lidas como tendo um tipo específico de estratégia direta – o que chama de estratégia sem estrategista. Nossas normas estão sempre em movimento se seu objetivo é reunir cada aspecto de nossas práticas num todo coerente. Para esse fim, várias experiências são identificadas e anexadas como domínios apropriados tanto para um estudo teórico quanto para uma intervenção. Dentro de todos esses

domínios, as normas não são estáticas, mas, pelo menos em princípio, se ramificam para colonizar, nos mínimos detalhes, as micropráticas, de modo que nenhuma ação considerada importante e real possa escapar da rede de normalidade. Ademais, como ciência normal, as práticas normalizadoras do biopoder definem previamente o normal, para, então, diferenciar e manipular as anomalias que recebem essa definição (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 334).

A escola no Brasil passa a ter uma função biopolítica nos anos 60 e 70. Antes disso as escolas funcionavam de modo muito fragmentado e não havia, como hoje, a combinação de um sistema escolar espalhado por todo o território e orientado por uma lei nacional de educação. A escola (e também, mas em outra escala e com outra extensão e capacidade de captura, as demais instituições disciplinares) com seus arquivos de notas, de provas, com seus registros de ocorrências, com seu poder de certificação, de normalização (e também de demarcação da linha divisória entre alfabetizados e analfabetos, entre capazes e incapazes, poder de distribuição dos graus de excepcionalidade dos que não são normais abrangendo superdotados e retardados) funciona, depois que passa a ser monopolizada pelo Estado, como um computador, armazenador *dinossáurico* de dados e um alimentador do controle. Não é de se estranhar que nela se adquira o costume de ser constantemente controlado e avaliado e de estar sempre produzindo dados para instâncias de governo.

Falar de educação a partir da perspectiva foucaultiana de biopolítica exige estar disposto a enfrentar incômodos; incômodos que transtornam ao ponto de termos de encarar o insuportável. O insuportável de encarar o sistema educacional estatal como parte, a pior parte, do que se pode chamar educação. Este sistema implica, num mesmo exercício, o ensino das matérias escolares (aspecto componente do dizível) e a imobilização (visibilidades expressas em arquitetura escolar e conexão do corpo à carteira escolar) do corpo e do pensamento (ocupação dos canais de ver e ouvir por informações). Pôr em questão todas as críticas, mesmo as manifestamente foucaultianas (e deleuzianas), que preservam, conservam a escolarização e seus ardis disciplinares e de controle. Trata-se, portanto, de por em questão a escolarização e seus efeitos. Mas, pôr em questão não se restringe a julgar ao ponto de poder anunciar condenação ou inocência.

O que se vislumbra, lendo as novas páginas dos documentos para a educação nos próximos anos, é um excesso de prescrições direcionadas ao trabalho do professor. Uma atividade discursiva imensa e uma paralisia generalizada em termos de ação. Assim, a escola segue com extrema dificuldade de incorporar em ação o que diz que faz. Uma máquina de dizer que transforma indivíduos em cidadãos,

antes pela imobilização de quase todas as crianças e jovens na carteira escolar do que pelos conteúdos e incentivos à participação social que diz ensinar. No entanto, se pensarmos a imobilização em termos individuais o problema não aparece na sua devida dimensão. É preciso imaginar ao lado de alguém fixado a uma carteira escolar a ouvir, por no mínimo quatro horas diárias, conteúdos eleitos para sua formação, um outro indivíduo, e mais outro, e mais outro, e mais outro... até formar uma turma. Ao lado dessa turma, outras formando uma escola. Nas vizinhanças, uma outra escola, e mais outra, e mais outra... até formar o conjunto de escolas da cidade. Então, é preciso imaginar uma cidade, e mais outra, e mais outra... até formar um Estado. E depois um Estado, e outro Estado, e outro Estado... até formar um Brasil. Vamos parar por aí? Temos aí uma noção da dimensão biopolítica da política educacional.

Essa instituição é o marco decisivo da sociedade disciplinar na produção de corpos úteis e se constitui, quase que simultaneamente, como estratégia biopolítica. Nesse sentido, não perde, na atualidade, sua força, por mais que se propale a sua crise. Pode-se dizer que a escola se constitui como instância básica da produção de subjetividade no contemporâneo na medida em que é a única instituição que tem a seu favor a obrigatoriedade, cada vez mais acentuada e reforçada, da *participação* de *todas* as crianças e jovens.

Educação é uma palavra imensa e tornou-se um hábito utilizá-la, inclusive nos meios especializados, como se estivesse relacionada a todo e qualquer processo educacional mesmo quando se trata, especificamente, de educação escolar.

É importante, aqui, fazer uma distinção entre os processos de educação e escolarização. O primeiro vem como uma das características importantes que distinguem o gênero humano a partir da faculdade da memória e da sua capacidade de construir ferramentas aliadas à vida em sociedade, na conseqüente união destes aspectos na construção da cultura. Deste modo, viver em sociedade implica estar envolvido por situações de educação, seja de um indivíduo para com o outro, do meio social para com o indivíduo e vice-versa, e ainda, do indivíduo ele mesmo com tudo que o cerca. Educação é qualquer movimento que produz uma modificação. Um movimento do pensamento, um movimento do corpo, um movimento no espaço, qualquer coisa que produza variação em termos de compreensão ou de perspectiva ou de visão. A educação assim, não conduz necessariamente ao bem, à felicidade ou ainda a um ideal de humano e de sociedade. Educação e processos educacionais não são bons. E não são maus. São processos de modificação.

A escolarização, por sua vez, é, também, educação só que vinculada a objetivos institucionalizados. Almeja-se com ela um tipo de homem e um tipo de sociedade. A escola funciona dentro desses objetivos como máquina, aparelho ou *dispositivo*

que pode ser acionado pelo centro de decisões de qualquer poder (religioso e/ou político e/ou econômico) que esteja em vigência, onde se processa a fabricação desses indivíduos *ideais* e, na lógica desses poderes, conseqüentemente, da sociedade. A escola tem como ação fundamental a uniformização das mais diversas formas de sociabilidade e modos de vida ao recobri-los com o véu da cidadania: condição essencial para a ação do Estado. A escolarização pressupõe garantias e delas depende. Desse modo, *inventar espaços próprios para a educação, controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades, selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade, inventar uma relação saber-capacidade, obrigar à frequência, desqualificar outras práticas em educação, seriar, avaliar e certificar*² são garantias vitais do processo de escolarização. O rompimento de qualquer uma dessas garantias põe em risco, a ponto de impedi-lo, o funcionamento da maquinaria escolar. A escolarização tem um fim na formação do cidadão útil, enquanto que a educação não.

É a partir desse quadro que se pode perguntar sobre a ação efetiva da escolarização como programa disciplinar, biopolítico, de controle e, principalmente, de subjetivação. Nesse ponto, já se evidencia o seu ardil: propala seu papel na promoção social, na inclusão, no respeito às diferenças, na participação, na atribuição de competências, na ampliação de liberdades, mas exige a satisfação de todos os seus mínimos caprichos pela manutenção inegociável de suas garantias.

Até bem pouco tempo cumpria à escola abrigar todos aqueles com capacidade para receber e memorizar os conteúdos mínimos definidos e listados pelo Ministério da Educação, que punha em curso a utilização do sistema educacional para o cumprimento de objetivos de governo alinhados às estratégias de segurança nacional. Nesse quadro, por mais que fosse impossível cumprir a *extensa lista de conteúdos*³, cabia à escola, orquestrada por técnicas behavioristas de instrução programada, um número limitado de ações focadas no repasse de conteúdos, na aferição da memorização dos mesmos por técnicas padronizadas de medição e na inculcação de princípios de moral patriótica. Em casos especiais de aprendizagens lentas ou dificultosas por parte de alunos menos capazes, bastava a aplicação de uma série confortavelmente padronizada de técnicas de ajustamento. Afora isso,

² Sobre as garantias da escolarização ver Corrêa (2000a, p. 51-84).

³ O cumprimento dos conteúdos obrigatórios indicados para uniformização da educação escolar em todo território nacional a partir da lei 5692/71, era condição a partir da qual a atividade do professor como proponente de conteúdos e estratégias educacionais poderia ser exercida. É evidente que um rol tão extenso de conteúdos cumpria o papel de impedir a atuação livre do professor e, no entanto, no texto da Lei era pródigo em afirmações veementes dessa mesma liberdade.

não havia nenhuma restrição à exclusão dos não adaptáveis. Estes permaneceram incluídos por décadas nos índices de evasão escolar tratada como problema da criança ou do jovem resistente/incapaz ou dos que por eles eram legalmente responsáveis.

A rede escolar brasileira e seus cursos de formação de professores teve um grande impulso durante o período militar - a rede de ensino médio, nos vinte anos de ditadura, aumentou cerca de 600%. Pode-se dizer que a educação escolar, atualizada em seu sistema de ensino, foi criada para repassar conteúdos, medir o grau de memorização dos mesmos e era dotada de um espectro muito estreito de estratégias para trabalhar com variações de indivíduos em torno do eixo do indivíduo normal. No começo dos anos 70, a obrigatoriedade existia, mas era relaxada. À medida que se vão acirrando as estratégias para cumprir o *princípio da obrigatoriedade ao direito de educação* é evidente que a escola passa a confrontar-se com esses tipos todos que, até então, puderam negar-se a estar nela ou foram forçados a trabalhar por razões da economia familiar e, também, por uma visão, uma percepção cultural das pessoas com necessidades especiais que *naturalmente* as deixava de fora.

O início da segunda década do século XXI está sob o desafio, considerado de alta relevância, de decidir e aprovar constitucionalmente o futuro da educação nacional através da definição de um sistema geral de regulação da educação: o Plano Nacional de Educação (2011-2020). Este Plano é a carta dos compromissos e das intenções do governo federal para com a educação nacional, que funcionará como política educacional de estado nos próximos dez anos. O documento formado por 20 metas e mais de 3000 emendas expressa as discussões dos grupos de trabalho e de pesquisa de diversos setores da sociedade civil vinculados à educação. Nele se mostra o que se quer modificar na educação nacional, com a intenção de melhorá-la, garantindo uma educação de qualidade para todos, com tendência crescente de duração na vida de cada um. O PNE baseia suas metas na seguinte definição de educação: “processo e prática constituída e constituinte das relações sociais. Entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações” (ANPEd, 2011, p. 131).

Tal definição é problemática, pois não explicita o papel e os limites da escolarização ao mesmo tempo em que a ela se restringe. Toma por educação a escolarização. Desde a LDB 1971 se tem essa postura, na medida em que interessava ao governo militar e suas intenções legar a educação das crianças e jovens de todo país aos profissionais da educação. A escola seria o meio de reduzir, de eliminar a educação baseada em preconceitos religiosos e místicos e saberes do

senso comum. Saberes sem o devido ajustamento aos preceitos de uma pedagogia científica que, por sua vez, ajustaria qualquer nascido no Brasil à perspectiva nacional desenvolvimentista.

Ao definir as instituições educativas, o PNE as situa como “espaços de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade.” (ANPEd, 2011, p. 131) Eis aí outra imprecisão. O saber historicamente acumulado que a escola veicula nem de longe corresponde a um saber historicamente produzido pela humanidade. Os saberes curriculares, não se o pode negar, foram produzidos pela humanidade. Todavia, correspondem à porção ocidental da mesma e, nesse sentido, funcionam simultaneamente como divulgadores dos conhecimentos ocidentais, reinscritos na sua utilidade para a formação de cidadãos no pós-guerra e como ocultadores da quase totalidade do saber historicamente produzido pela humanidade. Assim, dizendo-se preocupada com a preservação da “identidade cultural do campo, quilombola e indígena”, as instituições educativas, e o uso que historicamente têm feito dos saberes ocidentais, acabam por exercer um universalismo que se revela como uma armadilha moral.

A retórica do universalismo é uma característica específica do ocidente. Os postulados dele decorrentes valem para todos sem exceção e distinção. O universalismo não reconhece nenhuma diferença entre o que é próximo e o que é distante; ele é abstrato e incondicional. A idéia dos direitos humanos impõe a todos um dever que é em princípio ilimitado. Nisto se revela um cerne teológico que sobreviveu a todos os processos de secularização. Todos devem responsabilizar-se por todos. Nesta pretensão está contido o dever de tornar-se semelhante a Deus; pois apenas ele atende ao pressuposto da onipresença ou mesmo da onipotência. Mas, uma vez que nossas ações são finitas, o abismo entre intenção e realidade expande-se cada vez mais. Logo penetra-se no campo da hipocrisia objetiva, quando o universalismo evidencia-se como uma armadilha moral (ENZENSBERGER, 1995, p.51-52).

O imperialismo do universal se percebe como libertador na medida em que, intrínseco ao seu movimento, estabelece o polo indissociável entre o *outro* e o *mesmo* do universal que diz: “como seria bom ser colonizado por ele”, “que poderia eu fazer de melhor para o colonizado do que fazer dele um *alter ego*, do que dar-lhe acesso ao que eu sou?”. No jogo da reciprocidade do domínio cordial, que justifica tanto a subserviência quanto o extermínio, encontram-se as ações profícuas de propagação do universalismo, dentre as quais destacamos os conteúdos escolares de caráter universal, ditos *historicamente acumulados pela humanidade*.

Para se chegar a ter uma ideia disso basta consultar os conteúdos de ciências que continuam a ser ensinados na educação básica. Onde se pode perceber neles qualquer traço de um saber que não seja ocidental? Pode-se, é claro, dizer que cabe ao professor fazer essas injunções. Remetemo-nos, então, aos cursos de formação destes professores, sua estrutura e suas perspectivas didáticas. Onde um interesse pelo modo como essas culturas educam suas crianças e jovens? Estes, por mais que se diga o contrário, continuam sentados, submetidos às, ainda, técnicas audiovisuais da escola.

A partir da LDB de 1971, as escolas passaram, definitivamente, a monopolizar as atividades educacionais em todo território nacional. Foi um período contraditório: ao mesmo tempo em que se expandia a rede escolar como signo de oportunidade para a promoção social, intelectual e cidadã, se executava a mais importante e vultosa obra de uniformização cultural sob os auspícios e direção técnica do governo militar, sob o signo férreo da segurança nacional. A escola como direito, é coextensiva a escola como obrigação. Atualmente, no clima democrático reinante, como nunca, a obrigatoriedade escolar atinge seu paroxismo. Ligada a importantes mecanismos de fazer cumprir o direito de todos, a educação, pela via da “busca ativa de crianças fora da escola” (ANPEd, 2011, p. 33), numa associação com as áreas de assistência social e saúde - envolve captura e avaliação de sanidade da criança ou jovem, seu meio familiar e comunitário. É, no mínimo, parcial ou mal intencionado apresentar a escola exclusivamente como instituição de direito à educação uma vez que, de modo inegável, ela se constitui como *maquinaria paradoxal* de direito obrigatório: de um lado garantia da solução dos problemas de ocasião e de outro geradora de uma nova, inaudita e quase sempre insuportável série de novos problemas. E continuamos presos ao torvelinho formado em torno do universalismo ocidental e dos interesses dos governos na configuração das políticas educacionais.

As ações educacionais, de cunho escolar, orientadas pelo PNE oferecem uma série de recomendações expressas em palavras chaves que pretendem elucidar tanto processos quanto objetivos educacionais. A educação, segundo tais recomendações e orientações, deve por em curso processos reflexivos, interdisciplinares, visando o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à

- cidadania como participação ativa dos indivíduos na sociedade;
- assegurar a inserção da educação ambiental no currículo com foco na sustentabilidade, pela compreensão do papel de cada um na preservação do planeta, pela via da consciência ecológica através do incentivo às escolas

“a tornarem-se espaços educadores sustentáveis, caracterizados por prédios de reduzido impacto ambiental, e pela inserção da sustentabilidade socioambiental na gestão, na organização curricular, na formação de professores, nos materiais didáticos e no fomento da cidadania” (ANPED, 2011, p. 50);

- inclusão das pessoas com necessidades especiais nas salas de aula do ensino regular através de atendimento educacional especializado: “Universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino, realizando censo específico” (p. 50);
- diversidade, sob a legenda de conferir a todos o direito a educação pública, gratuita e de qualidade: “Educação e relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual, por meio de conteúdos e atividades curriculares.” (p. 71);
- garantias de políticas de combate à violência na escola “e construção de cultura de paz e ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar.” (p. 112);
- “Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua” (p. 112);
- “Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (p. 112).

Haveria uma formação de professores capaz de dar conta de um educador dotado de capacidades didático-pedagógicas para enfrentar tais desafios? É incrível perceber como a questão do *domínio de classe* ressurge com grande importância no fazer do professor em sala de aula. É um grande esforço e muitas vezes pouco se consegue além disso conter, num nível de ruído aceitável, 30, 40 ou 50 crianças e jovens. Não se pode esquecer que nas salas de aula devem estar *todas* as crianças e jovens do país. Cabe ao professor a função inegociável de vigilante, de alguém que tem a responsabilidade de manter seus alunos sentados, comportados no espaço-tempo da aula e, por adição, da jornada escolar - esta, com tendência crescente de ampliação. Contenção, portanto, da multiplicidade dos jovens confiados a cada professor configura, na atualidade, a função primeira do que se chama, com notas românticas e idealizadas, de educador.

Tudo isso nos leva a perguntar pelo lugar dos processos educacionais possíveis no sistema escolar em contraste com uma pedagogia da informação a cargo dos meios de comunicação, notadamente, televisão e rede de computadores. Talvez

escola, televisão e rede de computadores, como redes majoritárias de informação, ocupem um mesmo lugar. No entanto, a afirmação peremptória por parte de expertos voltados à definição de leis nacionais que assimila a educação - campo imenso de práticas caóticas e não passíveis de positivação estrita - à escolarização - campo restrito das práticas educacionais escolares - nos fazem atribuir à escola a tarefa primordial da educação para todos. Esse aparente monopólio da escola sobre a educação, firmado num campo exclusivamente discursivo, tira do foco das análises educacionais a efetiva ação dos meios de comunicação.

Na medida mesma em que se atribui à escola essas obrigações se deixa de levar em conta a ascendência dos demais meios de comunicação na propagação e exacerbação dos problemas que ela é levada a resolver. Ficam sem consideração, por exemplo, o papel pedagógico de vinte anos de *Xou da Xuxa* na preparação de duas gerações para o consumo; de Gil Gomes, Ratinho e Datena na promoção obsessiva de atos de bandidagem que pedem, *naturalmente*, por justiça, segurança policial e punição; de Hebe Carmargo, Ana Maria Braga e Sônia Abrão e seus programas de variedades e amenidades para distrair, do amanhecer ao fim do dia, milhares de mulheres confinadas no espaço familiar. Não se pode, ainda, deixar de considerar a pedagogia química da pacificação medicalizada de homens, mulheres e crianças nos ambientes familiar, escolar e de trabalho. A centralização da rede escolar como locus oficial da educação deixa de fora da análise das ações pedagógicas, para a melhoria da qualidade de vida da população, toda a pedagogia sem pedagogos (?) produzida pelos meios de comunicação de massa, pelas religiões e o mundo do trabalho. A pedagogia tem dentro dela mesma e sempre autorreferidas a sua própria crise, a sua própria crítica e as suas soluções próprias. Mas não é só isso, fica de fora também toda pedagogia sem pedagogos, de resistência, de invenção, *menor*, com as quais topamos diariamente, em várias situações, das mais sórdidas às mais festivas.

A escola, nessa primeira década do novo milênio, tornou-se responsável por uma educação que sobrepassa, em muito, o ensino dos conteúdos escolares fixados nos tempos ditatoriais e reforçados a exaustão em tempos de abertura política pela correspondência aos conteúdos dos exames vestibulares. Para além desses conteúdos, ela deve dar conta de temas transversais e cumprir sua função social.

Tornou-se hábito, na maioria dos trabalhos acadêmicos e dos documentos oficiais, terminar em gasosas e indefinidas recomendações que no campo discursivo assumem ares de objetividade. Só que isso tem se restringido a locuções formuladas como recomendações. É evidente, nesses documentos, a desconsideração dos meios pelos quais se atingiria a consecução de qualquer um desses ideais. A escola é forçada por todo o sistema educacional e por toda a

opinião pública a cumprir o que nunca deixou de prometer e se dizer capaz: a educação de todos.

Nesse sentido, as tais recomendações têm servido como verdadeiras *tampas*, cujo efeito é dar a entender que, uma vez coordenada por pessoas detentoras de habilidades e competências adequadas, a escola é o lugar natural, mesmo considerando suas contradições e crises, para atingir tais objetivos. Dizer repetidas vezes que se deve deixar de agir de um modo para agir de outro, que se deve referir-se a tal coisa utilizando determinado vocabulário e não outro, que tais processos devem ser postos em curso e não outros é um modo de encobrir, de deixar de lado, de exilar no *não dito* os processos educacionais que levariam a isso ou aquilo.

Escola e meios de comunicação promovem o movimento de informações na medida mesma em que fazem tender a um máximo possível a passividade dos corpos e do pensamento, ou melhor, na medida em que oferecem às potências do pensar um campo de ação restrito ao comunicacional. Tal compreensão dos efeitos da ação combinada de educação e comunicação poderia nos insuflar a uma luta *contra* as instituições que as promovem. Isso nos levaria a levantar bandeiras contra a teoria dos sistemas, contra a escola, contra o Estado, o mercado, e suas figuras-agentes: professores, funcionários, vendedores, governantes. Seguir por essa via inscreveria tudo o que até aqui se problematizou nos estreitos limites da crítica, da oposição, da reação: complementos da ordem, da lei, da norma, do governo de uns sobre os outros. Governo cujo fulcro, na sociedade em que vivemos, é, repetimos, a imobilização do corpo na escola e do pensamento nas facilidades comunicacionais.

Em vez disso ou daquilo identificado como inimigo contra o qual se deve lutar, a problematização do dispositivo formado pelo acoplamento entre escola e meios de comunicação torna possível perceber na imobilização um *como*, um processo, algo que *vem junto*, que se exercita, quando se está sendo educado ou informado. Perceber o funcionamento dessa engrenagem terrível pode levar também à certeza de que tudo está perdido, de que não há mais nada a fazer. Essa saída pela desistência tem como justificação lógica o contraste entre o ideal cultivado no sentimento de uma educação que melhoraria a todos até formar uma humanidade para viver universalmente em paz, de um lado e, de outro, a brutalidade que, sob esse mesmo ideal, abriga, por exemplo, uma escola como a que recebemos por intermédio dos governos militares, tomada como estratégia de segurança nacional. Uma escola que transforma a quebra da vontade até a docilidade mais calma, numa profusão de rituais minúsculos, fininhos, penetrantes e refinados até que se produza um pó, uma neblina, uma atmosfera ou, com Foucault, um dispositivo de

poder. Voluntarismo reativo, fervoroso e idealista ou desistência, empacamento, morte da vontade. Seriam essas as possibilidades num embate com as forças atuantes sobre nós no presente? Uma problematização do presente pode mais do que isso. Pode apontar para processos novos. Num mundo onde todos são incentivados a competir para chegar primeiro, a correr em uma disputa interminável em raias ladeadas por cercas, o que dizer de quem desenvolvesse a capacidade de dar saltos? Essa problematização abre, então, espaço para a afirmação de processos que ponham em movimento o pensamento. Liberações.

FUGAS

Muitas condições tiveram de ser reunidas para o surgimento do que hoje chamamos de oficinas. A primeira delas, e a mais importante, foi termos encontrado, no seio da universidade, no tempo em que realizávamos nossos cursos de graduação, no final da década de 1980, alguém ocupando o lugar de professor de Didática para os cursos de Licenciatura, interessado em ouvir, pensar e analisar o que apresentávamos nas aparentemente tão sem sentido aulas simuladas de ciências. Essas aulas faziam parte da rotina da disciplina, e eram nossa primeira experiência na escolha de temas, no planejamento e na execução de uma aula a ser apresentada para os demais alunos da turma. Insegurança, ansiedade e medo acompanharam todo o processo e foi com desapontamento que, após a análise didática feita pela professora, tivemos que refazer nossas aulas. O que é que este esquema apresenta do aparelho reprodutor? Eu vejo várias linhas de alguma coisa que eu não consigo saber o que é e nem onde está localizado no corpo. Que tamanho tem esse sistema? Onde está situado? Há alguma relação disso com alguma outra parte do corpo? Você apresenta um circuito, mostra umas bolinhas saindo do testículo, passando pelo canal deferente até a parte de fora do circuito. Que lugar é esse? O que provoca esse movimento? Isso acontece o tempo todo? E numa outra situação: Você acabou de dar uma aula sobre estados físicos da matéria. Estão aí: sólido, líquido e gasoso. E eu aqui me pergunto: o que faz com que a água se apresente nesses três estados? Parece, pelo que você acabou de mostrar, que a água é sólida ou líquida ou gasosa e eu não entendo se há alguma relação entre esses três estados.

Com essas perguntas entendemos a insuficiência de apresentar a sequência encontrada nos livros didáticos, e que havíamos reproduzido nas aulas simuladas. A tentativa de produzir uma nova aula como resposta àquelas questões provocou uma outra busca. Outros materiais, outras fontes, outras estratégias, todos animados por um problema: não bastava mais apresentar mecanicamente a

sequência de um livro didático. A revelação das questões e dos conceitos que não havíamos, nem de longe, percebido e que agora queríamos entender modificou completamente o estudo, a escolha dos materiais, a organização da apresentação e, da sua compreensão surgiu uma vontade de falar sobre o que havíamos estudado. Uma vez definida a sequência da nova aula e delimitados os conceitos e suas relações já se apresentava, das inúmeras relações que o estudo mostrou entre outros conceitos e temas de estudo, o interesse por estudar outros temas. Fomos três os estudantes cujas aulas simuladas tiveram que ser repetidas. Foram esses três estudantes, entre os trinta alunos da turma, os convidados para participar de pesquisas em educação no grupo daquela professora.

Nesse grupo chamado Núcleo de Alfabetização Técnica (NAT)⁴ do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pudemos, juntos com outros tantos colegas, criar passagens entre os devãos da escolarização ao tentarmos, inicialmente, desenvolver uma proposta de educação dialógica⁵ nas disciplinas científicas (Química, Física e Biologia) em escolas públicas de Ensino Médio em Florianópolis.

As tentativas de estabelecer situações de diálogo dentro da sala de aula revelaram, aos poucos, a malha cerrada do processo escolarizador. À medida que se seguia tentando fazer acontecer as etapas indicadas por Paulo Freire para uma educação dialógica, esbarrávamos nas estruturas que a escolarização dispõe para limitar o trabalho em educação ao exercício de *dar* aulas, ao trabalho de locução que cabe ao professor na transmissão dos conhecimentos que, desde sua formação profissional, sabe que devem ser transmitidos, enquanto aos alunos cabe o papel de receptores dos conteúdos emitidos pelo professor. Nossos movimentos iam fazendo aparecer, no lugar de uma escola que amplia a liberdade dos alunos pela atuação esclarecida e *consciente* do professor, uma verdadeira *linha de produção do mesmo*, da indiferenciação, da uniformidade, pelo exercício cotidiano da liturgia escolar. Os efeitos desse exercício são mais fortemente evidentes no professor uma vez que vem sendo submetido a ele por muito mais tempo do que os seus alunos. O professor estaria mais próximo de um produto final do processo de escolarização, enquanto o seu aluno está ainda *em formação*.

⁴ Este grupo atuou no Centro de Educação da UFSC do final dos anos 1980 até 2000. Reunia, sob a coordenação de Maria Oly Pey, professores universitários e alunos de pós-graduação e de graduação, promovendo pesquisas em educação nos níveis de Mestrado e iniciação científica. No NAT foram publicados livros e realizados encontros e debates acadêmicos. Em suas realizações, o NAT problematizou estudos em torno da dialogicidade, da autogestão, da não-hierarquização de saberes, de questões contemporâneas da educação e das possibilidades de educação fora do âmbito da escolarização.

⁵ Educação dialógica é baseada na proposta freiriana de educação. A este respeito ver Freire (1975).

Frente às estreitas possibilidades oferecidas pela escola, buscamos desenvolver atividades que nos permitissem ocupar o espaço da sala de aula e o tempo da disciplina de modo que o conhecimento científico tivesse alguma relação com o cotidiano dos alunos – nas disciplinas de ciências naturais ensinam-se, geralmente, conteúdos com utilidade vinculada à resolução de problemas em provas escolares ou nos exames de vestibular. A atenção ao conteúdo com o intuito de aproximá-lo de problemas vividos pelos estudantes nos levou a criar e desenvolver uma série de oficinas: as *oficinas do NAT*.

Um dos pontos mais importantes da oficina como estratégia em educação, é a ligação do oficineiro com o tema que escolhe. Uma oficina corresponde sempre a um interesse do oficineiro. Interesse que independe de obrigações que possa ter com o cumprimento de currículos ou por força de sua formação. Não há necessidade de ater-se à sua especialidade ou área de conhecimento. A oficina inicia quando se quer conhecer algo. A pesquisa sobre o tema, todavia, só vai resultar em uma oficina quando se queira mostrar aos outros – qualquer um – o resultado do seu estudo. Quanto mais as oficinas ampliavam a liberdade de aprender dos seus participantes – os oficineiros e o conjunto das pessoas interessadas no tema apresentado para estudo – menos elas eram possíveis de acontecer nas aulas. Chegamos a um ponto em que as oficinas já eram uma produção totalmente imprópria à escola. Sua abertura aos mais diversos temas de estudo, a não limitação de faixa etária aos participantes, seu constante estado de *work in progress*, a não hierarquização dos saberes nem das funções, a impossibilidade de acontecer mantendo a organização e o tempo da aula, os sons que produziam e sua não compulsoriedade eram elementos por demais agressivos à organização escolar. Assim, com o tempo, a decisão de investir nas oficinas tornou-se a decisão de desenvolver um trabalho em educação que não correspondesse às exigências da escolarização. Não havia mais como retroceder.

As oficinas, em sua simplicidade, com seu alcance tão limitado e imediato eram a primeira experiência que tínhamos fora da escolarização e, enquanto aconteciam, quer acontecessem em escolas, universidades ou em outros lugares, levantavam débeis abrigos, nem aqui nem ali, *entre*, pequenas florações de saber: invenções sem efeito escolarizante. Não produzir efeitos escolarizantes é abrir espaço para o desconhecido, reduzir o investimento na segurança do *mesmo*, não cultivar esperanças que fazem esperar e que consolam.

A duração de uma oficina depende do interesse dos participantes. Fizemos desde oficinas com duração de um período, até oficinas com encontros regulares por mais de um ano. As andanças com as oficinas por grupos nos quais se reuniam em torno do tema de estudo professores com seus alunos, pais e filhos, alunos do

ensino fundamental com estudantes universitários, as merendeiras da escola, presidiários, estrangeiros, integrantes de centros comunitários, foram nos tornando abertos para encontros com pessoas, livros e outras – até então invisíveis – experiências de educação livre. Tudo isso foi, aos poucos, dando consistência a uma espécie de lugar, um território novo que passou a ser o lugar de onde falávamos. A fala foi se soltando e quanto mais nos distanciávamos de uma produção com o fim de reagir à escolarização, quanto mais nos concentrávamos em estudar o tema escolhido reunindo meios para trocar com quem se interessasse por ele – sem nos preocuparmos com qualquer utilidade curricular –, mais as oficinas tendiam para um afastamento das estratégias da escola. Tudo poderia acontecer.

É exatamente este “tudo pode acontecer” que potencia romper as regras do jogo da produção de conhecimento, ou seja, olhar por onde não se viu, trazer à luz pontos de vista considerados insignificantes, indesejáveis, tortos, pequenos, mesquinhos, perguntar aquilo para o qual não se tem resposta nem provisória, especular como as coisas chegam a ser como são e por quê. (PEY, 2000, p. 72)

A prática das oficinas, o abandono das intenções de ensinar, de conscientizar, de cumprir programas nacionais de educação, ia fazendo com que qualquer contato com a escola provocasse um certo estranhamento, uma dificuldade crescente de dar aulas, de avaliar por notas, de ficarmos surdos aos temas de interesse dos alunos - temas que não condiziam com os itens de estudo indicados na grade curricular. É quando começa a buscar os meios para dizer sobre o seu tema que a ação do oficinheiro conecta-se com a atitude própria do educador. Até então havia estudado como estuda um aluno para uma prova: compreender de modo a poder resolver problemas.

Como estratégia em educação distinta da escolarização, mas que surge das escolas, a oficina evolui como que para a sua desmaterialização, para um ponto em que dela não seja mais desejável dizer nada. Não mais um sistema identificável, apreensível, avaliável, mas cujos efeitos se fazem sentir na capacidade de desmontar tentativas de docilização para a produção de homens úteis.⁶

Abrimos mão de criar uma denominação específica pela aposição de adjetivos que identificariam as oficinas como pedagógicas, livres, lúdicas, nômades, rizomáticas... Tal abertura, pensamos, é condição para derivações, invenções e

⁶ O leitor pode se interessar, nesse ponto, pela pesquisa *Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas em educação*. De Ana Maria Hoepers Preve, realizado em 2010. Este trabalho é resultado de uma pesquisa de cinco anos com oficinas sobre geografias intensivas junto aos internos do Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico de Florianópolis/SC.

um modo de livrá-la da determinação de objetivos que as fixem como estratégia, por exemplo, de ensino aprendizagem ou de planos para uma educação para todos no futuro.

Os fios que o oficineiro empresta a essa trama são, no final das contas, ele mesmo, ou seja, o tema e as estratégias que usa são ligados muito mais ao que ele gosta, a algo que tenha importância existencial do que algo que ele *deva* dizer como obrigação contratual de qualquer tipo. Assim, a eleição do tema de uma oficina estaria mais ligada ao que escolheria como passatempo, ou como premente, inadiável ou ainda como poético embelezador da sua vida. Tais fios devem sair dele como saem os da aranha, fios que são resultado do que come, da caçada que emprende diariamente e não de adereços que o seu poder de compra permite adquirir no mercado. O futuro mais belo que pode estar reservado para as oficinas é o seu completo estilhaçamento, a sua total inutilidade enquanto aparelho ou sistema fechado.

“O grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 62). Tais fugas não como resposta reativa à escolarização, mas um modo de fazer aberto a processos de educação que não querem destruir a escola, mas sim, os efeitos da constrição, das garantias que a fazem funcionar como uma maquinaria a respeito da qual se afirma como condição para autonomia e liberdade da imensa massa de jovens forçada às suas imobilizantes promoções de ensino-aprendizagem. Promessa de autonomia e liberdade a que se tem acesso por meio do cumprimento de todas as promoções de ensino-aprendizagem que respeitem todas as suas inegociáveis garantias. E o coextensivo exercício de pertencimento na medida em que o sucesso escolar tem como símbolo maior o ingresso no mercado de trabalho onde o trabalho se dá sob as ordens do patrão, em troca de salário.

Na formação de professores o processo desencadeado pelo estudo de um tema de interesse do oficineiro, que cria condições para um *conhecer com vontade*⁷, abre possibilidades para o trabalho do educador como professor em escolas. Não se pode esperar de um professor que jamais tenha experimentado situações de estudo movidas por uma vontade viva de conhecer, que possa promover essa vontade junto aos seus educandos em qualquer situação educacional.

⁷ Max Stirner fala da necessidade do declínio do saber sem vontade que ocupa nossas escolas – ele se referia as escolas do século XIX. A “liberdade de pensamento só se completa com a liberdade da vontade”. (STIRNER, 2001, p. 75) Para ele o objetivo final da educação não era o saber, “mas o querer nascido do saber”. (p. 75).

Os processos educacionais em jogo nas escolas e nas oficinas não se opõem porque não são vividos no mesmo plano. O que os diferencia radicalmente é o lugar do que se chama *estudo* em cada um deles. Por mais que se diga e deseje o contrário - e não estamos pondo sob suspeita a sinceridade do que se diz e do que se deseja - o estudo na escola, submetido às garantias da escolarização, torna-se uma mecânica cujo fim é responder a perguntas em situações de avaliação. Junte-se a isso, ainda, entre outras coisas, a compulsoriedade da educação escolar, a austeridade da arquitetura da sala de aula associada à rígida marcação da distribuição de quem ensina e de quem é ensinado - marcante a partir do final da educação infantil -, os tempos das aulas, os conteúdos a serem ensinados - a abolição dos conteúdos mínimos pelos PCNs, ao contrário do que se pensa, inflacionou os conteúdos escolares -, o grande número de alunos em cada sala de aula.⁸ Desse modo, estudar, no âmbito da escolarização, é uma movimentação em torno da liturgia da aula em processos de ensino-aprendizagem de crianças e jovens dispostos a serem ensinados em situação de confinamento e imobilização, com o fim de tornarem-se úteis sob a toada preguiçosa dos unânimes a defender, sem pensar, toda criança na escola.

Como a escola, a oficina privilegia o estudo. A condição básica para esse estudo é querer conhecer algo. Na nossa experiência, querer conhecer algo, uma vez que se está habituado ao ensino escolar, não é um processo estabelecido a priori. Em todos esses anos de trabalho na formação de professores é recorrente, ao propormos a licenciandos ou a professores das escolas que nos digam o que gostariam de estudar, sermos surpreendidos - isso sempre surpreende - com expressões de espanto, dúvida e/ou de recusa. Quando alguma resposta aparece é em termos de temas gerais adequados ao ensino.⁹

Com o tempo, modificamos a pergunta: se você não tivesse que prestar contas a ninguém, nem ensinar nada a ninguém, se pudesse nem mesmo levar em conta

⁸ No estado do Rio Grande do Sul, em cumprimento aos pareceres do Conselho Estadual de Educação (Ceed) nº 580/2000 e nº 1400/2002, que dispõem sobre o número mínimo de alunos por turma das séries do Ensino Fundamental e Médio, procedeu-se uma intensa campanha de enturmação cujo fim explícito era de racionalização dos recursos humanos. Com um limite mínimo de 1.20m quadrados as turmas de Ensino Médio devem ter no mínimo 35 alunos e no máximo 50. Os critérios para tal procedimento são de otimização econômica sem considerar características da clientela escolar tais como o contingente de alunos que cumprem medidas socioeducativas ou o atendimento a alunos com necessidades especiais.

⁹ Aqui, concordamos com Paulo Freire ao dizer que, sempre que se pergunta ao oprimido o que ele gostaria de aprender deve se estar preparado para ouvir como resposta a voz do opressor. Isso é o que dá sentido a sua proposição de investigação temática, interessada em perceber o ambiente próximo e a vida que ali se vive como, potencialmente, temas de estudo.

a sua área de formação e nem dar conta de algum objetivo, o que você gostaria de estudar? A resposta a essa questão é, na maioria dos casos, um silêncio. Um silêncio de angústia. Sabemos da importância de não interferir nesse silêncio. Compreendemos que a partir do que disse Suely Rolnik numa de suas aulas *angústia são as forças pedindo passagem*.

Nesse silêncio muita coisa acontece. Há como que uma suspensão, uma avaliação rápida em função de buscar, no protocolo de respostas dadas a perguntas de professor, aquela que seria a certa. Quem ouve a pergunta faz, imediatamente, uma varredura do repertório de conhecimentos que detém, com a questão: *o que ele quer que eu responda?* numa busca ansiosa do que é certo, do que deve ser respondido, da alternativa correta. Mas não é só isso, nesse silêncio aparecem as primeiras cintilações da pergunta: *o que eu gostaria mesmo de estudar?* Uma batalha é travada entre o que *deve* e o que *pode* ser proposto como motivo de estudo.

Depois desse silêncio ouve-se o resultado da luta: mais um tema protocolar, um interesse vivo por alguma questão ou um pedido de trégua expresso por um *não sei*. Temos aí, em qualquer um dos casos, o gérmen do estudo que interessa ao fazer da oficina.¹⁰

REFERÊNCIAS

ANPED. Documento. **Por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de estado**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso 01.09.2011

CORRÊA, Guilherme C. **Oficinas: apontando territórios possíveis em educação**. 1998. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1998.

_____. Oficina: novos territórios em educação. In: PEY, Maria Oly. **Pedagogia libertária: experiências hoje**. Rio de Janeiro: Imaginário, 2000a.

_____. O que é a escola? In: PEY, Maria Oly. **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000b.

¹⁰ Os títulos de algumas oficinas que realizamos e/ou orientamos dão ideia da amplitude de interesses dos oficinairos: “*Sexualidade: quem precisa disso?*”; “*Fotografia: a busca da apreensão das imagens*”; “*Os saberes do pão*”; “*Queijo, vinho, pum: loucuras da fermentação*”; “*Turma do pé sujo: a química ajudando a ver o que não se vê na terra*”; “*Dor: um ponto de vista químico*”; “*Pornografia e obscenidade: adoecimento do corpo político*”; “*Medir o incomensurável: do sistema atômico ao sistema solar*”; “*Misturas: uma experiência sobre a irreversibilidade*”; “*Geografias intensivas*”; “*A morte e suas vantagens*”; “*Educação ambiental e o lugar em que se vive*”; “*Geografias de experimentação*”. Uma história da experiência das oficinas pode ser encontrada em Corrêa (2000, p. 77-162).

- _____. **Educação, comunicação, anarquia:** procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Guerra civil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: a história das violências nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **Segurança, território, população.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **Nascimento da biopolítica.** Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1975.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Lisboa: Veja, 1987.
- _____. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.
- PEY, Maria Oly (org.). **Pedagogia libertária: experiências hoje.** São Paulo: Imaginário, 2000.
- PREVE, Ana Maria H. **Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas em educação.** 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2010.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Estação Liberdade. 1989.
- STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação.** São Paulo: Imaginário. 2001.