INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
VOL. 05 • ISSUE 1 • 2017

SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION VOL.5

ISSN: 2182-9640

SISYPHUS 1

EDUCAÇÃO:
DESAFIOS DE UMA PESQUISA IMANENTE

Edited by
ESTELA SCHEINVAR, MARIA LÍVIA DO NASCIMENTO & KÁTIA AGUIAR

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
VOL.05 · ISSUE 1 · 2017

Editor
Jorge Ramos do Ó

Associate editors
João Filipe de Matos, Luís Miguel Carvalho
and Pedro Reis

Invited editors for this issue
Estela Scheinvar, Maria Lívia do Nascimento
and Kátia Aguiar

Editorial board
Heidi L. Andrade (University at Albany, USA); Julio Groppa Aquino (Universidade de São Paulo, Brazil); João Barroso (Universidade de Lisboa, Portugal); Antonio Bolívar (Universidad de Granada, Spain); Lyn Carter (Australian Catholic University, Australia); Marcelo Caruso (Humboldt-Universität zu Berlin, Germany); Denice Barbara Catani (Universidade de São Paulo, Brazil); José Alberto Correia (Universidade do Porto, Portugal); Nilza Costa (Universidade de Aveiro, Portugal); Inés Dussel (Instituto Politécnico Nacional, Mexico); Yrjö Engeström (Helsingin Yliopisto, Finland); Andreas Fejes (Linköpings Universitet, Sweden); Cecília Galvão (Universidade de Lisboa, Portugal); Candido Gomes (Universidade Católica de Brasília, Brazil); Donald Gray (University of Aberdeen, UK); Françoise F. Laot (Université de Reims Champagne-Ardenne, France); Martin Lawn (University of Edinburgh, UK); Stephen Lerman (London South Bank University, UK); Ralph Levinson (University of London, UK); Licínio C. Lima (Universidade do Minho, Portugal); Salvador Llinares (Universidad de Alicante, Spain); Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa, Portugal); Christian Maroy (Université de Montréal, Canada); João Filipe de Matos (Universidade de Lisboa, Portugal); António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal); Dalila Andrade Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil); Jenny Ozga (University of Oxford, UK); João Pedro da Ponte (Universidade de Lisboa, Portugal); Thomas S. Popkewitz (University of Wisconsin-Madison, USA); Marcos Reigota (Universidade de Sorocaba, Brazil); Laurence Simonneaux (Université de Toulouse, France); Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa, Portugal); Alfredo Veiga-Neto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil).

About this journal
Sisyphus – Journal of Education
ISSN: 2182-9640 (online version)
Electronic version Available, free of charge, at
http://revistas.rcaap.pt/sisyphus

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Property
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal
E-mail: sisyphus@ie.ulisboa.pt

Support
This journal is financed by national funds through FCT-Fundação para a Ciência e a Tecnologia within the scope of the contract UID/CED/04107/2016 to UIDEF-Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação.

Secretariat
Gabriela Lourenço

Original Design
Edições Tinta-da-china

SISYPHUS 1
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
VOL.05 · ISSUE 1 · 2017

6 Educação: desafios de uma pesquisa imanente
Edited by *Estela Scheinvar, Maria Lívia do Nascimento & Kátia Aguiar*

9 Recusa à Judicialização e ao Projeto de Lei "Escola Sem Partido": Análises a Partir das Ocupações Estudantis
Giovanna Marafon

31 Construire son Propre Rapport à l'Autorité Enseignante en s'Engageant dans un Processus d'Autorisation de Soi
Bruno Robbes

50 La Producción de la (*in)*Disciplina: Tensiones entre la obediencia y los procesos de singularización
Estela Scheinvar & Valeria Llobet

69 Uma Aula_Encontro: Escrita e Experimentação na Formação em Psicologia
Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

89 Subjetividades em Dívida: Formação e Sociedade de Controle
Flávia Cristina Silveira Lemos & Leandro Passarinho dos Reis Júnior

101 A Retirada da Orientação Sexual do Currículo Escolar: Regulações da Vida
Maria Lívia Nascimento & Cristiana de França Chiaradia

117 Notes on contributors
119 Submission guidelines

Sisyphus — Journal of Education aims to be a place for debate on political, social, economic, cultural, historical, curricular and organizational aspects of education. It pursues an extensive research agenda, embracing the opening of new conceptual positions and criteria according to present tendencies or challenges within the global educational arena.

The journal publishes papers displaying original researches—theoretical studies and empiric analysis—and expressing a wide variety of methods, in order to encourage the submission of both innovative and provocative work based on different orientations, including political ones. Consequently, it does not stand by any particular paradigm; on the contrary, it seeks to promote the possibility of multiple approaches. The editors will look for articles in a wide range of academic disciplines, searching for both clear and significant contributions to the understanding of educational processes. They will accept papers submitted by researchers, scholars, administrative employees, teachers, students, and well-informed observers of the educational field and correlative domains. Additionally, the journal will encourage and accept proposals embodying unconventional elements, such as photographic essays and artistic creations.

Educação:
Desafios de uma pesquisa imanente

Edited by Estela Scheinvar, Maria Lívia do Nascimento & Kátia Aguiar

Pensar o presente como atitude crítica tem se colocado como tarefa urgente e necessária para aqueles que há muito abandonaram as polêmicas em torno da neutralidade científica e mergulharam nos desafios de uma pesquisa imanente. Nessa perspectiva o saber-fazer de quem pesquisa engendra e é engendrado nos percursos da investigação, sendo estes percursos investidos de potências geradoras de questões, imagens, afetos. Nesse modo de fazer, que também se apresenta num modo de dizer e de escrever, desdobras da investigação, as experimentações ganham o centro da cena e favorecem um movimento de aproximação prudente e inquietante em meio às práticas sociais no campo da educação.

Os campos de força que se enfrentam no âmbito da educação institucionalizada tomam visibilidade, nos artigos a seguir, nas relações diárias em espaços pedagógicos, em experiências de afirmação de recusas às intervenções que apostam no engessamento do pensar, do corpo, da vida, em movimentos ameaçadores que convocam a desconfiança e o denuncismo como princípio didático, em processos de experimentação nos modos de aprender, no sufocamento da formação continuada como dívida perpétua, nas produções subjetivas que convocam um fazer docente sob uma relação de autorização de si.

Escritos que trazem fragmentos de um cotidiano espraiado pelas diversas etapas e formas da chamada formação educativa que apontam para a ênfase do controle biopolítico e o dispositivo de governamentalidade ancorada na segurança. Tensão nos conteúdos curriculares, nas práticas de imposição/obediência, nos movimentos de revolta, na invenção de um fazer disruptor, na formatação de um corpo que se deixa escapar, em processos, em fim, de recusa ao aquartelamento do pensar, do sentir, do desejar. Invenção, coletivo, criação, experimentação, habitar-se, entre tantos outros modos de nomear forças insubordinadas, são horizontes que compõem as experiências ora em análise. Não há modelos a seguir, regras nas que acreditar, mas um encontro com o presente como possibilidade de interrogação.

Poderíamos dizer, nos arriscando no aligeirar das palavras, que tal atitude de pesquisa é problematizadora das práticas sociais e dos objetos que lhes correspondem – incluindo-se aqui as próprias práticas de pesquisa. O chamado problema social tem se circunscrito mais a práticas de interdição de formas de vida que à problematização de relações em sua multiplicidade. A multiplicidade, na sociedade contemporânea, tem se contraposto sistematicamente ao horizonte das possibilidades, instalando estados de exceção justificados pela crença em *erros*. O pensamento que subjaz às ordens hegemônicas, despreocupado com as práticas *certas,* orienta-se a "definir as condições nas quais o ser humano 'problematiza' o que ele é, e o mundo no qual ele vive" (Foucault, 2006, p. 14), buscando o entendimento sobre a forma como são produzidas as relações, o sentido que elas adquirem e, neste percurso, o processo por meio do qual vão sendo cristalizadas como referência moral. Tal aposta na problematização, em lugar de buscar respostas e princípios macropolíticos que expliquem e/ou regulem as práticas sociais, quer elaborar um domínio, questionar e colocar problemas para a política, a partir de movimentos educativos lidos como arenas de experimentações.

Encontramos numa entrevista de M. Foucault, no ano de 1984, essa operação de inversão que implode importantes pilares do paradigma problema-solução, tais como: o lugar da autoridade, a função da polêmica, o consenso como pressuposto e critério de validação (de quem fala e do que se fala), tão pregnantes entre nós. O modo da polêmica que, "a pretexto de um exame metódico, recusaria todas as soluções possíveis, exceto uma, que seria a boa" (Foucault, 2004, p. 228), instala a figura do polemista como autoridade inquestionável, transformando o interlocutor em inimigo a ser eliminado e inviabilizando qualquer possibilidade de uma investigação realizada em comum.

Na contramão de enunciar uma verdade na forma de julgamento, a problematização volta-se para a variabilidade presente na montagem de circuitos produtivos de sociabilidades, de sentidos, de conflitos, de ocupação dos espaços, de afetos, acessando a complexidade e convidando à desinstitucionalização entendida aqui como gestos elementares de deslocamentos cotidianos.

Os caminhos investigativos que apresentamos sob a forma de artigos encontram e convocam diferentes intercessores – alguns mais próximos da microfísica, outros da micropolítica ou, ainda, dos institucionalismos – para com eles dar visibilidade aos processos de ajuste, de controle e de recusa no campo da educação. Processos agonísticos e inacabados, que forçam a pensar nos encontros e na sua utilidade (imanente) como o que torna um corpo capaz de afetar e de ser afetado de muitas maneiras. Nessa entrada ética o julgamento é subordinado à multiplicidade de afetos implicados no conhecer e na potência de agir.

Estela Scheinvar
Maria Lívia do Nascimento
Katia Aguiar

REFERENCES

FOUCAULT, M. (2004). Polêmica, Política e Problematizações. In M. B. MOTTA (Org.), *Ditos e escritos. Ética, Sexualidade, Política* (Vol. 5, pp. 225-233). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. (2006). *História da Sexualidade 2. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

*

Received: December 18, 2016

Final version received: February 21, 2017

Published online: February 27, 2017

RECUSA À JUDICIALIZAÇÃO E AO PROJETO DE LEI "ESCOLA SEM PARTIDO": ANÁLISES A PARTIR DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

GIOVANNA MARAFON

giovannamarafon@gmail.com | Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Este artigo realiza descrição analítica de ocupações estudantis no Brasil, marcadamente nos meses finais de 2016. Trata-se de um processo de ocupação variada entre escolas de ensino médio e unidades de ensino superior, em universidades e institutos federais. Discute, por meio das ocupações, o Projeto de Lei (PL) direcionado à escola básica brasileira, intitulado PL Escola Sem Partido e, para tanto, atem-se à experiência de ocupação de uma das unidades do complexo escolar Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. E, ao acompanhá-la, mostra o que estudantes secundaristas têm reivindicado e como o tem feito – o que organizaram e como se organizaram na ocupação. Nessa esteira, emerge a recusa estudantil ao PL Escola Sem Partido, a partir da qual, com o aporte de Michel Foucault, são problematizados aspectos desse projeto permeados por processos de judicialização da vida e as implicações para as lógicas escolares.

PALAVRAS-CHAVE

Ocupações, Escola, Projeto Escola sem partido, Judicialização.

SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 01,

2017, PP. 9-30

FAILURE TO ACCEPT JUDICIALIZATION AND THE BILL "SCHOOL WITHOUT POLITICAL PARTIES": ANALYSIS FROM STUDENT OCCUPATIONS

GIOVANNA MARAFON

giovannamarafon@gmail.com | Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brazil

ABSTRACT

This article looks into the analytical description of student occupations in Brazil, markedly in the final months of 2016. This is a varied occupation process in High School Education schools and Higher Education Institutions, Universities and Federal Institutes. The occupations are discussed by means of the Bill (PL) which focuses on the Brazilian basic school, named PL Escola Sem Partido (School without Political Party Bill), which aims at the Brazilian basic educational system; for such, the occupation experience of one of the units of the Colegio Pedro II, in Rio de Janeiro, is taken into consideration. By doing so, it shows what the High School students are claiming and how they do that – what they have organized and how they have organized the occupation. It is on this ground that the students' refusal to the School without Political Party Bill emerges and drawing on Michel Foucault's theoretical framework, various aspects of this project are discussed, under the light of the judicialization of life processes and its implications for the school logics.

KEY WORDS

Occupations, Schools, School without Political Party Bill, Judicialization.

Recusa à Judicialização e ao Projeto de Lei "Escola Sem Partido": Análises a Partir das Ocupações Estudantis

Giovanna Marafon

OCUPAR!

Principalmente a partir das chamadas "Jornadas de junho de 2013", a cena pública brasileira tem sido movimentada pela expressão de revolta e recusa, protagonizada por diversos movimentos sociais e outros coletivos, mais ou menos organizados, com grande participação popular. As manifestações giravam em torno de uma heterogeneidade de reivindicações, entre elas, relacionadas ao transporte coletivo e ao aumento do valor das tarifas. Faziam, também, questionamentos aos gastos públicos, às remoções e reordenações urbanas envolvidas na realização de megaeventos que ainda viriam a acontecer, como a Copa do Mundo da FIFA (2014).

E, como afirmou Rolnik, em seu blog[1], no qual deu publicidade à apresentação que fez para o livro *Cidades rebeldes* (2013), era tão relevante a disputa em torno da interpretação das manifestações quanto a própria disputa de agenda que estava acontecendo nas ruas. Em escritos recentes (Passetti & Augusto, 2014; Queiroz, 2016; Rolnik, 2013), mesmo com diferenças, analisam as insurgências de junho de 2013, que tomaram lugar em mais de cem cidades brasileiras e receberam maior destaque midiático pelo que se passou no Rio de Janeiro e em São Paulo, e tiveram inspiração em movimentos ocorridos no plano internacional um pouco antes, como a chamada Primavera Árabe, iniciada em dezembro de 2010 na Tunísia e, em 2011, na Praça Tahir, no Cairo/Egito, e depois ampliada a outros países do norte da África e do Oriente Médio. Movimento que, por sua vez, influenciou o que se deu nos Estados Unidos e ficou conhecido como *Occupy*, no centro financeiro do mundo globalizado, a bolsa de *Wall Street*. "El levantamiento popular de los egipcios tuvo una influencia innegable en el surgimiento de Occupy *Wall Stree*t" (Romanos, 2016, p. 110).

Em setembro de 2011, as ocupações em *Wall Street* (OWS), duramente reprimidas pelas forças policiais, deflagraram uma onda de ocupações ainda maior, proliferando diversos occupies em várias cidades, inclusive no interior dos Estados Unidos. As imagens em circulação[2] dão conta de um sem número de ocupações, com acampamentos em barracas levadas aos espaços públicos, retomados como espaços políticos, em contraponto à democracia representativa que identifica os lugares de

1 https://raquelrolnik.wordpress.com/2013/08/06/cidades-rebeldes/

2 A exemplo do sítio eletrônico: http://artspiral.blogspot.com.br/search/label/%23OccupyWallSt que apresenta, semana a semana, as mobilizações acontecidas no Occupy Wall Street.

fazer política como sendo aqueles das Câmaras municipais e estaduais, das Assembleias Legislativas e das Repúblicas etc. Nas praças públicas, os manifestantes/ocupantes habitavam dia e noite e se organizavam de maneira horizontal, sem um centro ou uma liderança formalizada, e assente na realização de assembleias que eram a forma de organização política por eles almejada. Indica uma política deliberativa, em que cada qual pode participar, falar e opinar, não restringindo-se a decisões de um pequeno grupo na vanguarda.

Esses levantes parecem ter em comum, entre outros fatores, a dimensão de crise econômica no capitalismo global que se tornava aguda desde 2008, com altos índices de desemprego, alargamento das desigualdades sociais, repressão policial, limitação da liberdade de expressão, atingindo muito diretamente partes da população tornadas vulneráveis pelas políticas neoliberais, entre eles, estudantes, jovens qualificados e sem trabalho, trabalhadores informais, professores etc.

Conforme destacou Romanos (2016), tem sido frequente, na literatura dedicada a analisar a recente onda transnacional de protestos, reconhecer certa conexão entre as distintas mobilizações que a compõem em nível local. O autor não nega o reconhecimento de tais influências, e corrobora que teria havido um "efeito dominó", a exemplo da difusão da Primavera Árabe para o movimento espanhol dos indignados (também chamado "movimento 15M") e deste ao movimento *Occupy Wall Street* (OWS). Interessante pensar com Romanos (2016, p. 108) que, refere-se a Toret (2012), para quem a ação coletiva espanhola parece ter mostrado que, então, a força contagiosa das revoltas teria feito muitas pessoas acreditarem que "era possível rebelar-se". Nessa direção, em entrevista a Boitempo no Brasil, a educadora e pesquisadora Gimenes (2016), referiu-se às ocupações estudantis como "primavera estudantil"[3].

Portanto, no rastro dos movimentos de ocupação realizados no plano internacional, parece haver a constituição de um plano de consistência (que poderia ser nomeado de não consistência), e se trata de um "plano de proliferação, de povoamento, de contágio" (Deleuze & Guattari, 1997, p. 55), de tal modo que a percepção do próprio plano dá-nos a perceber o imperceptível, chamado pelos autores de microplano ou, ainda, de plano molecular. Conferindo um contágio molecular a outros movimentos locais, como as Jornadas de Junho de 2013 no Brasil que, por sua vez, tornaram-se o grande levante com força de inspiração para as ocupações que vieram a seguir, interessa pensar as ocupações em escolas no Brasil, não como um caso isolado, mas como uma agenda de revoltas que foram acontecendo e conectando jovens diante de situações muito parecidas, embora cada qual exista com sua própria dinâmica. A ilustrar esses momentos, o texto apontará referências de sítios eletrônicos, com textos e imagens, que podem ser consultados. Sendo assim, tomaremos as ocupações em escolas, universidades e institutos federais no Brasil como situação de ocupação estudantil para ser descrita e analisada em suas pautas, dinâmicas e reivindicações.

3 https://blogdaboitempo.com.br/2016/11/02/ocupar-e-resistir-entre-o-politico-e-o-pedagogico-nas-escolas-ocupadas/

Traremos mais especificamente a ocupação no Colégio Pedro II, unidade de Realengo, para analisar a recusa à judicialização da vida e ao PL Escola sem Partido, uma delimitação local que oferece elementos para pensar e problematizar relações e apropriações do espaço escolar e dos territórios subjetivos de modo mais amplo, como uma crítica, um diagnóstico do presente, na direção do que fez Michel Foucault. A esse respeito, no vocábulo "Diagnosticar", Castro (2009), referiu que o filósofo francês havia definido muitas vezes o seu trabalho como uma forma de "jornalismo", um "jornalismo filosófico" que visa a diagnosticar a atualidade. A filosofia, nessa proposição, tem um compromisso com o presente, seguindo a tradição de Nietzsche, pois, incorporada na vida e na história, de modo que a história serve à vida.

MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO NO BRASIL

Os movimentos de ocupação ficaram conhecidos amplamente por meio da internet e das redes sociais, antecedidas pelo símbolo da hashtag - #ocupa. No Brasil recente, essas ocupações aconteceram nos segmentos da cultura (ocupa MinC[4]), na saúde (ocupa SUS - Sistema Único de Saúde[5]), nas cidades (a exemplo do ocupa São João[6], em São Paulo, e do ocupe Estelita[7], em Recife/PE) e, sobretudo, nas escolas, onde repousa nosso interesse analítico. Para desenvolver essa sessão, vamos nos utilizar das referências de Guattari e Rolnik (1986), bem como de Deleuze e Guattari (1997) e Rolnik (2007), com os aportes da diferença/ diferenciação dos conceitos na filosofia.

A pluralidade de ocupações no Brasil têm mostrado que há variações sendo produzidas, outras sensibilidades, relações diferenciadas e em diferenciação entre ocupantes e as políticas, inclusive aquelas do viver. Podem haver aí singularizações ou, ainda, minorizações e revoluções moleculares, no sentido de processos disruptores no campo da produção de desejo, como referiu Guattari: "contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc" (Guattari & Rolnik, 1986, p. 45).

Há muitas forças em jogo, trata-se de relações de poder, com lutas em torno da inteligibilidade, da produção de sentidos e reapropriações discursivas dos movimentos de ocupação. Forças diferentes convivem e disputam: existe a afirmação do ocupar, múltipla e coletiva, feita na singularidade dos acontecimentos, no dia-a-dia das ocupações. Existem também as matérias e os recortes midiáticos que disputam interpretações e sentidos, enfatizando a atuação das polícias na repressão dos movimentos e, ato contínuo, promovendo a demonização de figuras manifestantes, produzindo ideias normativas, alçadas ao nível de norma de conduta

4 https://www.facebook.com/OcupaMincRJ/
5 https://www.facebook.com/Ocupa-SUS-800815793387636/?fref=ts
6 https://www.facebook.com/pg/Ocupação-São-João-Mstruflm-490900594319238/about/
7 https://www.youtube.com/user/ocupeestelita

acerca do manifestante com ação pacífica e o seu contrário, o jovem black block ou, ainda, chamado vândalo e baderneiro. Exemplo disso é o vaivém das mídias na cobertura do que se passou nas ruas em 2013[8].

Apesar da fabricação normalizante, que agencia medos e configura uma nova imagem de sujeito perigoso, os modos de indignar-se, revoltar-se e organizar-se nas e com as ocupações têm se disseminado entre jovens estudantes frente aos governos e às injustiças sociais. Para que se efetivem processos de reapropriação da subjetividade (essa que é regularmente apropriada pelas máquinas capitalísticas de modelização em processos de culpabilização e infantilização), pensando com Guattari:

> é preciso de crianças que se recusam a aceitar o sistema de educação e de vida que lhes é proposto – para que esses processos se efetivem, eles devem criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante. (Guattari & Rolnik, 1986, pp. 49-50)

A proposta afirmativa, tal como pensada por Guattari há exatos 30 anos, mostra sua vitalidade para as lutas que acontecem hoje e para as composições nas escolas, para além de seus muros. Ainda no ano de 2015, no Brasil, estudantes de São Paulo protestaram contra a "reorganização escolar", para a qual o governo estadual propunha que houvesse a transferência de um milhão de alunas (os) de suas escolas para outras, estas pautadas pela política de ciclos. Por aproximadamente 60 dias, foram ocupadas mais de 200 escolas, nas quais aqueles jovens estavam matriculados, e que haviam sido ameaçadas de fechamento e teriam o quadro docente diminuído por uma medida burocrática e gerencial, agenciada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Frente a isso, estudantes revoltaram-se, resistiram e ocuparam as escolas, afirmando-as como as escolas delas(es), talvez a escola de qualquer uma (um). Das pautas iniciais, as reivindicações ampliaram-se para a democratização do ensino e das relações, com demandas por discutir no espaço escolar temas, como: relações de gênero, racismo e homofobia, entre outros (Piolli, Pereira & Mesko, 2016).

Algo parece ter se deslocado: jovens estudantes queriam as escolas e queriam nelas serem ouvidos. Lutaram para fazer das escolas lugares próprios e para barrar a reforma educacional que se lhes tentava impor sem qualquer diálogo naquele momento. Os processos, distintos em cada escola, em cada ocupação evocam pensar as convulsões, os microprocessos que se atualizaram em cada assembleia, reunião, discussão, atividade proposta e realizada. Em alguns momentos contaram com apoios; em outros não, tantas vezes precisaram enfrentar-se com o senso comum e a opinião formada pelas notícias midiáticas, geralmente contrárias aos movimentos estudantis de ocupação. Estudantes resistiram às investidas intimidatórias dos governos instituídos, perpetradas por meio da polícia, e contra as decisões provenientes de medidas judiciais que, na maioria das vezes, insistiam em

8 http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1450

reduzir a questão à lei e, dessa forma, à compreensão de que tratar-se-ia de mera reintegração de posse dos estabelecimentos escolares ao governo do estado.

Com Guattari e Rolnik (1986), temos a noção de agenciamento como algo mais amplo do que estrutura, sistema, forma. O agenciamento comporta componentes heterogêneos. Dizem os autores, então, que aqueles agenciamentos que podem construir seus próprios modos de subjetivação provocam basicamente dois tipos de atitude: a atitude normalizadora – que ignora sistematicamente os deslocamentos ou tenta recuperá-los e reintegrá-los; e a atitude reconhecedora – "que considera esses processos em seu caráter específico e em seu traço comum, de modo a possibilitar sua articulação" (Guattari & Rolnik, 1986, p. 50).

Reconhecendo os deslocamentos, aquelas escolas de São Paulo não foram fechadas e estão (re)existindo, tendo passado pelas vivas experiências micropolíticas de ocupação. Na micropolítica, há apenas intensidades, afetos não subjetivados, como explicita Rolnik (2007): "determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de sua relação com o mundo" (p. 60). Aqueles estudantes tiveram experiências que possibilitaram articulação e produziram transformações da situação, em suas rotinas e em seus modos de estudar, de se relacionar com a escola e com professores e, também, de estarem no mundo. Mas, ao mesmo tempo, isso difere e é totalmente contrário a acreditar que seja um grupo minoritário com função missionária, como se pudesse veicular alguma verdade redentora. São movimentos que encaram toda uma precariedade e os perigos de serem reabsorvidos e remodelizados. Por marcarem processos, nomes próprios que não pertencem a um "eu", mas a operações estratégicas do desejo em matéria ainda sem forma, quando algo acontece nesse plano: "*o eu que o esperava pode já estar morto, ou aquele que teria que surgir pode não ter chegado ainda*" (Rolnik, 2007, p. 61). São processos de afetação não personalizados, não individualizados, aquém da subjetividade já formatada.

Pouco depois do início das movimentadas ocupações em escolas de ensino médio em São Paulo, em novembro de 2015, estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) também ocuparam diversas unidades desta Universidade (entre elas, em Duque de Caxias, São Gonçalo e no *campus* Maracanã). A ocupação estudantil se fazia no limite de continuar quando não mais havia condições de funcionamento e recusava uma vida universitária que tinha se tornado precária e insustentável (sem o recebimento de bolsas, sem poder custear o transporte, sem funcionamento de restaurante universitário, sem limpeza e manutenção e sem verba de custeio de materiais nas unidades). Foram 23 dias de ocupação e muitas experiências partilhadas, as quais compõem arquivos acadêmicos e afetivos de vivências de ocupação na universidade[9]. Apesar de essa riqueza narrativa não ser contemplada nas notícias jornalísticas das mídias oficiais[10]. Das escolas para as universidades e, de volta às escolas, estudantes protagonizam a agonia da chamada austeridade e dos sucateamentos dirigidos à educação pública no país. Embora

9 https://www.facebook.com/ocupauerjoficial/
https://www.facebook.com/OcupaUerjFebf/?fref=ts
https://www.facebook.com/ocupaffp/?fref=ts

10 http://oglobo.globo.com/rio/termina-ocupacao-da-uerj-apos-acao-de-reintegracao-de-posse-18335378

existam semelhanças e insurreições entre elas, não há nas ocupações uma teoria geral das ações, não sugerem que haja modelos gerais a serem aplicados ou meramente reproduzidos.

OCUPAÇÕES ESTUDANTIS: PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

A analítica aqui tecida aproxima-se da percepção dos limites das teorias, enquanto teorias gerais; em vez disso, procede tendo em vista uma análise das multiplicidades, dos acontecimentos singulares e, portanto, não generalizáveis. Evitam-se as teorias binárias, totalizadoras e antagonistas para dar passagem a algo como uma "análise da multiplicidade, do singular acontecimento e do agonismo que não busca a síntese da luta, tampouco sua cristalização constituinte, acompanhando, na história, seus desdobramentos e acomodações, sem tábua de salvação ou juízo final" (Augusto, 2012, p. 134).

No ano de 2015, estiveram em relevo as ocupações de escolas estaduais em São Paulo e de universidades estaduais no Rio de Janeiro. Em 2016, são as ocupações de estudantes de ensino médio, que alcançaram mais de mil escolas, e de universitários, em centenas de universidades no Brasil. Em muitos lugares, as ocupações estudantis são apoiadas por docentes, familiares, comunidade local, movimentos sociais etc. Recebem contribuições às atividades que organizam e recebem doações de mantimentos e de recursos para um cotidiano partilhado e gestionado pelos próprios estudantes. São eles que ocupam o espaço e ocupam-se do cuidado coletivo desse espaço, alimentam-se e descansam da e na escola, criando outras maneiras de lá estar/fazer/relacionar/aprender coletivamente e ensinar.

Nas reportagens televisivas, a exemplo da situação de adiamento da avaliação que seleciona para o ensino superior no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2016, em unidades ocupadas, a despeito de operar com a deliberada culpabilização de estudantes, foram também veiculadas imagens estéticas e políticas de reivindicações e afirmações. Fizeram ver como estudantes estão engajando-se de outras maneiras, para aquém e além da já conhecida e reiterada posição de aluno em escolas organizadas hierarquicamente.

Isso nos leva a pensar acerca da fala proferida por estudantes da ocupa Amaro (Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, no Rio de Janeiro) e da ocupa Paraná (Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães – CESMAG, em Curitiba), em evento realizado na UERJ sobre os múltiplos movimentos "Ocupas", no qual afirmaram que, até a ocupação em suas escolas, não sabiam o que era uma assembleia e, nas ocupações, viveram e aprenderam a realizar várias assembleias[11].

Em exercício de coabitar, nas ocupações estudantis, há a possibilidade virtual de tomar um território escolar como algo a ser desterritorializado. Guattari e Rolnik

11 Mesa redonda "Ocupas", realizada pelo "Ciclo Ato Criador", em 17 de novembro de 2016 na UERJ (https://www.youtube.com/watch?v=Qn6BKufWQw8).

(1986, p. 223) desenvolvem a noção de território como algo que pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a uma atmosfera em que o sujeito se sente à vontade, como se em "casa". "O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma" e é também o conjunto ações, de projetos e representações "nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos". Sendo assim, um território pode se desterritorializar, ou seja, "abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir". Com efeito, podem acontecer reterritorializações, que são as tentativas de recomposição de um território que passou ou passa por um processo desterritorializante. Nessa direção, os autores apontam para os perigos sob o modo capitalista de gestão da subjetividade, que opera em permanente reterritorialização, buscando "recapturar" os processos que se abriram à desterritorialização tanto na ordem da produção de bens, quanto nas relações sociais.

O uso das redes sociais, como plataformas digitais de informação e comunicação, também configura um território. São utilizadas para trocas, agendamentos e convites amplamente divulgados para participação em atividades presenciais nas escolas. Assim, estudantes de diferentes escolas podem, entre si, frequentar as ocupações, também abertas à colaboração de professores das escolas e universidades. Esse movimento tem possibilitado maiores trânsitos entre pessoas, processos e conhecimentos e algumas parcerias, inclusive de pesquisa e extensão universitárias. Nesse contexto, também no ano de 2016, foram ocupados Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) e Universidades Federais ao longo do país, para as quais a comunidade externa à academia é convidada, havendo rodas de conversa, palestras e seminários cujos temas, propostos pelos estudantes, a partir de seus interesses e das inquietações que vivem na experiência da formação, fazem pensar sobre aquilo que está mais ausente em suas trajetórias na universidade. A exemplo disso, temos a ocupação de estudantes do campus Gragoatá, da Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ, que criaram a "Ocupação Preta"[12], por meio da qual dão visibilidade às questões raciais na formação universitária e das ações afirmativas para negros na universidade, bem como ao racismo institucional.

O acontecimento que tem possibilitado a criação de um campo (contra) discursivo comum às ocupações, em escolas e universidades, é a resistência e revolta quanto à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) trazida à votação em regime especial pelo governo Michel Temer, presidente que foi empossado em 31 de agosto de 2016, depois do processo que impediu a presidente eleita em 2014, Dilma Roussef, de dar continuidade a seu mandato.

No início das ocupações, a Emenda Constitucional era ainda um projeto. Durante as ocupações, foi aprovada pela Câmara dos Deputados (PEC 241/2016) e pelo Senado (PEC 55/2016). Prevê ajustes fiscais, com cortes no orçamento público destinado à educação e à saúde e a programas sociais (reajustado apenas pela inflação durante os próximos 20 anos). Cabe lembrar que, do ponto de vista jurídico, em 7 de outubro de 2016, a Procuradoria Geral da República (PGR) manifestou-se

12 https://www.facebook.com/ocupapretin/

através de nota técnica[13] pela inconstitucionalidade da referida PEC, mas, mesmo assim ela foi aprovada, alterando a Constituição Federal do Brasil, de 1988.

Nesse processo, não houve discussões junto à população e levantamentos de reais necessidades, menos ainda análises mais apuradas dos impactos na reorganização dos serviços e das políticas públicas. Sem participação popular e, evidentemente, por se tratar de uma alteração significativa que compromete a longo prazo os investimentos públicos em áreas correspondentes aos direitos sociais de educação e saúde, deflagrou protestos e resistências.

É possível perceber a atualidade do pensamento de Michel Foucault, em texto publicado inicialmente no jornal francês Le Monde, em consideração ao que se passava no Irã, o filósofo questionou em 1979: "É inútil revoltar-se?" (Foucault, 2004). Poderíamos perguntar: do que valerá revoltar-se? Será inútil? Ficará tudo como antes? Estudantes insistem em nos dizer que sabem experimentar as escolas de outros jeitos, restando, portanto, poder ouvi-los. O que elas e eles nos dizem acerca das experiências? Como pistas que sugerem passagens e entradas movediças, meios para começar, as ocupações nas escolas deixam rastros para serem acompanhados.

#OCUPA REAL

O Colégio Pedro II, escola pública federal, inicialmente na unidade Realengo (zona oeste da cidade), deu início à onda de ocupações secundaristas mais recente no Rio de Janeiro, decidida em assembleia contando com a participação da maioria de 64% de estudantes da instituição. Juntamente com a unidade Humaitá (zona sul da cidade), o Colégio Pedro II Realengo estava na mira da "Recomendação nº 49"[14] do Ministério Público Federal (MPF) no Rio de Janeiro, de 26 de setembro de 2016, para a "retirada imediata dos cartazes" com os dizeres "Fora Temer", afixados no interior daquelas duas unidades escolares e se "proíba a colocação futura".

Os argumentos da nota técnica n. 49 sinalizam para discursos semelhantes, com os mesmos termos, presentes no Projeto de Lei "Escola Sem Partido", o qual tramita no Rio de Janeiro como PL 867/2014, primeiro lugar no Brasil a receber um projeto com tal tema, já havendo vários similares em pelo menos 10 estados e no Distrito Federal e em diversos municípios; na Câmara dos Deputados como PL 867/2015 e no Senado Federal como PL 193/2016. A nota técnica, com tom de ameaças e punições caso não cumprida, recomendava medidas à direção e à reitoria, entendendo que, no Colégio, estava acontecendo "doutrinação política e ideológica" e "defesa explícita de posições políticas, ideológicas e partidárias". Houve manifestações nas redes sociais e nas ruas da cidade, pela defesa da liberdade de pensamento no Colégio Pedro II.

13 http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/nota-tecnica-pgr-sri-no-082-2016-pgr-00290609-2016.pdf
14 http://www.migalhas.com.br/arquivos/2016/10/art20161005-03.pdf

Somava-se ainda, no cenário político de disputas e dissensos que envolvem a comunidade escolar, a Medida Provisória (MP) 746/2016, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), propondo mudanças na Base Nacional Comum Curricular que afetam diretamente o ensino médio no país. Diminui as matérias obrigatórias, a ênfase cultural, a formação ética e relega a eletivas as disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física. Argumenta pela ampliação do ensino (em tempo) integral e prevê a contratação, sem concurso, de professores que apresentem "notório saber" em áreas de ensino técnico. Assim, estudantes da ocupa Real, unidade Realengo, dizem: "Ao congelamento de gastos, à imposição da reforma e principalmente à lei da mordaça, estamos dizendo NÃO" (da página Ocupa Real II[15]).

Aulas paralisadas. Salas indisponíveis, sem aplicação de testes ou trabalhos. No Colégio Pedro II, unidade Realengo, estudantes afirmaram quando ocuparam: "questionamos, principalmente, a ideia de que o aluno é passivo na escola e no método educacional. Provamos que não somos, assumindo posição de decisão" (da página Ocupa Real II). Assim, logo nos primeiros dias da ocupação de resistência, alunos do colégio realizaram reuniões com responsáveis pelos estudantes, discutindo "O que é ocupação", "Motivos para ocorrer", "Como se dá o funcionamento", "Base jurídica". Organizaram rotinas para aquelas e aqueles que permanecem depois das 20 horas, diariamente, para dormir. Todas e todos estudantes precisam de identificação para entrar e autorização de seus pais e/ou responsáveis quando se trata de menores de 14 anos de idade. Há um documento para pais e responsáveis autorizarem seus filhos, maiores de 14 e menores de 18 anos de idade, a dormirem na ocupação. Com isso, jovens estudantes na ocupação mostraram que não desconhecem as regras institucionalizadas e que sabem operacionalizar algum nível de organização no plano de consistência e composição que vinha se articulando.

Paralelamente, estudantes cujas vagas provêm de ações afirmativas na universidade, com cotas raciais e sociais, e bolsistas dos *campi* da UERJ, haviam dado início a uma nova ocupação. Sem o pagamento de suas bolsas, ficaram sem condições de arcar com o custeio do transporte para ir às aulas, ainda mantidas. Concomitantemente, completou-se um mês da ocupação no Colégio Pedro II em que esta organização estudantil realizou ampla variedade de ações, utilizando pátios, área aberta, auditório principal, refeitório, quadra e algumas salas. Desde a escolha da imagem que apresenta a página publicamente com uma foto de jovem, cujo rosto pode ser de estudante qualquer, contendo a identificação dos símbolos daquela instituição, trata-se de um rosto não personificado em um só corpo, mas corpos discentes, todx[16] e qualquer um, corpos de ocupação. A esse respeito, acompanhando Deleuze e Guattari (1997), "notamos muitas vezes a que ponto as crianças manejam o indefinido, não como um indeterminado, mas, ao contrário, como um individuante em um coletivo" (p. 52).

15 Fonte: https://www.facebook.com/pg/ocupaCP2real/posts/?ref=page_internal

16 Tentativa de, por meio da linguagem escrita, subverter o masculino genérico que sobredetermina as formas de referência a qualquer um/a e oculta outros modos possíveis de estar no mundo, inclusive aqueles ainda não nominados, além de ultrapassar o binarismo feminino/masculino.

Figura 1. Um corpo de estudante, de costas, com as inscrições “ocupa" na camisa que veste, onde também estão afixados brasões da escola.

Fonte: https://www.facebook.com/pg/ocupaCP2real/posts/?ref=page_internal

Muitas imagens, feitas por jovens e com jovens nas ocupações, no pátio, nos aulões, nas oficinas, na rotina diária de preparar a comida e de manter limpo o espaço de convívio, são feitas com cuidado e com o cuidado de cada qual e dos demais em não revelar rostos personalizados. São os corpos que ocupam a cena. São os corpos da ocupação.

ESCOLA SEM PARTIDO E A JUDICIALIZAÇÃO DA VIDA

Apesar de o PL “Escola sem partido” ser recente e ter ganhado enorme visibilidade no último ano, sua história remonta a pelo menos 10 anos atrás. Foi quando, em 2004, Miguel Nagib, pai de uma jovem estudante, diz ter se sentido ofendido em suas crenças religiosas devido à suposta “doutrinação ideológica” de um professor que teria comparado, em sala de aula, a figura de Che Guevara a São Francisco de Assis. Nagib associa o que nomeia como doutrinação político-ideológica à presença

de um partido e defende, em oposição a isso, uma suposta neutralidade nas relações e nos conteúdos de ensino. Na ocasião, Nagib, advogado, fez uma denúncia do professor e imprimiu cópias que foram distribuídas no âmbito da escola particular em que a filha estudava. Não teve apoio de outros pais, nem da gestão da escola e ainda foi censurado por estudantes que se solidarizaram ao professor em questão. Curiosamente, o tema ficou em quietude por bom tempo. Mesmo assim, Nagib fundou um movimento, por ele intitulado "Movimento Escola sem partido"[17], que tem uma página no *Facebook*. Agora já existe também a ONG com o mesmo nome.

Assim, o que se tem é que uma situação específica e até mesmo aleatória, vivenciada de modo particular por um pai de acordo com suas compreensões de educação, ensino e instrução, virou um parâmetro (a ser evitado) do que ele acusou ser "doutrinação político-ideológica" realizada por professores nas escolas, especialmente em disciplinas como história, geografia, sociologia e filosofia. Nagib argumenta com base no direito dos pais de decidirem sobre a educação de seus filhos, trazendo a questão pública da educação para o âmbito privado da família. Além disso, localiza a questão educacional como um serviço, a ser prestado por uma unidade escolar, circunscrevendo o que para ele se tornou um problema à dimensão do direito do consumidor, em termos de ações dos pais (insatisfeitos) contra o serviço prestado pelas escolas. No caso dele e da filha, não se tratava da escola pública e sim de uma escola privada. Mas, o movimento por ele idealizado ampliou-se de modo a generalizar e falar em relação a qualquer escola, seja ela privada ou pública.

Com isso, pensamos com Foucault (2008b) acerca da sociedade judiciária, pois, com a característica de incrementar as superfícies de atrito e, por consequência, as instâncias para arbitrar as conflitualidades, há a articulação entre sociedade empresarial e sociedade judiciária: "Sociedade indexada à empresa e sociedade enquadrada por uma multiplicidade de instituições judiciárias são as duas faces de um mesmo fenômeno" (Foucault, 2008b, p. 204). Havendo a formalização da sociedade com base no modelo da empresa, passam a ser necessárias a redefinição da instituição jurídica e das regras de direito numa sociedade regulada a partir e, sobretudo, em função da economia concorrencial de mercado. Uma sociedade para gerenciar e controlar concorrências, adversários.

Em *O nascimento da biopolítica*, Foucault fez a sinalização para o que se opera no jogo renovado do capitalismo: relações entre indivíduos ou, como ele diz, entre empresas, que podem ser indivíduos-empresas. Únicos parceiros (e aqui não parece se tratar de parceria assentada sobre relações de amizade – imanente e, portanto, não transcendente –, mas, sobre relações de ganhos e vantagens, baseadas em direitos, concorrências e adversariedades). Únicos agentes reais, num jogo, que é econômico-jurídico e regulado.

E tal ideia implica "numa revalorização do jurídico, mas também numa revalorização do judiciário", permitindo o "crescimento da demanda judiciária" (Foucault, 2008b, p. 240), uma vez que o judiciário vai adquirir nova importância e nova autonomia. A partir disso, o verdadeiro sujeito econômico passa a ser definido

17 https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/

pelo modelo da empresa, não mais sendo o homem da troca, o consumidor ou produtor. Entram em pauta intervenções nos modos de ser como uma empresa – na forma da concorrência, em função de planos e projetos, com objetivos e táticas. Nessas relações entre seres empresariais, adversariais, mais atritos e situações de enquadre litigioso dos conflitos se produzem. Essa nova geografia produz, por sua vez, a demanda por mais ação judiciária ou contenciosa. Tanto mais livres os sujeitos para jogar seu jogo (econômico), no neoliberalismo, mais intervencionismo judiciário, praticado como arbitragem no âmbito das regras do jogo.

Como se as vidas precisassem ser arbitradas a todo tempo, "carentes" de alguém que lhes diga o que deve, ou não, ser feito. Multiplicam-se necessariamente os juízes. Apresentam-se como necessárias as instâncias judiciárias (já existentes) ou a criação de outras, em todo caso, como instâncias de arbitragem e regulação cada vez mais numerosas. É o que acontece sob o crivo do Escola Sem Partido. A página agencia um canal de denúncias em que os pais possam fazer uma notificação extra-judicial[18] (que facilmente se torna judicial), pois repleta de fundamentação jurídica, em que sugere o "abuso de liberdade" de professores ao ensinar. Além disso, a Associação Escola Sem Partido, registrada como pessoa jurídica de direito privado, tem movido ações junto ao Ministério Público, levantando, por ora, a acusação de improbidade administrativa de professores em exercício docente, acusados de serem doutrinadores. Através do sítio eletrônico do Escola sem Partido, estudantes são orientados a pensar a relação professor-aluno a partir da dicotomia excludente entre liberdade de ensinar (do professor) e liberdade de aprender (do aluno) e, assim, a planejarem as suas denúncias, recolhendo provas e situações que possam vir a confirmar a doutrinação política e ideológica supostamente perpetrada nas escolas por docentes. O enquadramento da situação de ensino e aprendizagem deixa de ser pedagógico ou educacional, tornando-se jurídico, como uma relação previamente compreendida como de atrito e de delito, entre adversários de um jogo que poderá ser arbitrado judicialmente.

O que parece ter convocado discursos mais conservadores, oferecendo uma sobrevida ao Escola sem Partido e dado cabimento a sua transfiguração em Projeto de Lei (PL), foram os recentes vetos às discussões a respeito de gênero em espaço escolar, por ocasião da aprovação do mais recente Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014, com a supressão dos termos "identidade de gênero" e discussão de "sexualidade nas escolas". Os temas (e sua proibição) reavivaram debates que não são novos, entretanto reeditaram o resultado que se repete há alguns anos, em que forças de vanguarda que visam a trazer tais discussões para a educação são vencidas. Nos anos de 2015 e 2016, os municípios e estados tinham de aprovar e implementar seus planos, com base no plano nacional e, muitos deles, mantiveram a supressão da temática gênero-sexualidade, apagando os termos de seus textos. Período que coincide com a apresentação das propostas do PL Escola Sem Partido, apresentadas a diversas casas legislativas Brasil afora.

18 http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinacao-nas-escolas

Há que lembrar com Felipe (2007) que, nas últimas três a quatro décadas, o conceito de gênero vem sendo discutido na academia e também nos movimentos sociais e outros coletivos, nas organizações não-governamentais e na militância política. E tem ocupado também importante espaço afirmativo nas politicas públicas. Há várias iniciativas nesse âmbito que vinham sendo implementadas pelo governo federal, no Brasil, ao longo da última década visando a promover a igualdade de gênero e os direitos sexuais das chamadas minorias, são algumas delas: Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à violência e à discriminação contra a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros) e de promoção da cidadania; iniciativas da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, na promoção de discussões, ações e formulação de leis que contemplem as mulheres, a exemplo do Programa de Enfrentamento à Violência contra a Mulher e do Programa em Prol da Equidade de Gênero, entre outros.

Apesar do tema ser discutido mais amplamente, no campo educacional e nas políticas públicas da área, segundo Vianna e Unbehaum (2004), gênero foi um tema velado por longa data: não apareceu na Constituição Federal de 1988. Com esforços e contradições, foi incorporada de forma um tanto sutil a referência a gênero, desaparecendo da apresentação geral do Programa Nacional de Educação - PNE, de 2001, sendo apresentado apenas em alguns tópicos. A história da construção desse último documento merece registro, ainda que não seja o escopo da presente discussão, às tensões que o permearam, chegando à aprovação de um texto final pelo Ministério da Educação (MEC) diferente daquele discutido e aprovado pela sociedade civil, este tinha, inclusive, outro nome: *PNE - proposta da sociedade brasileira*. Neste último, havia propostas para que o texto contemplasse as demandas relativas à supressão das desigualdades de gênero na sociedade, mas elas também foram retiradas.

De acordo com as análises de Vianna e Unbehaum (2004), foi somente com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN's), em 1997, que o gênero apareceu mais evidentemente como tema de discussões e da formação no ensino fundamental, por meio dos temas transversais. Ainda com alguma timidez e sendo mais expresso em temáticas como: "corpo - matriz da sexualidade"; "relações de gênero" e "prevenção às doenças sexualmente transmissíveis", sendo neste último onde mais aparece e a perspectiva de prevenção às doenças a que sobressai. Para César (2010): "O fascículo sobre o Tema Transversal *Orientação Sexual*, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo" (p. 68), o que evidencia o caráter de controle e disciplinarização dos corpos pelos conteúdos escolares e pela forma como eles são inseridos no currículo da escola básica. Assim, há que se ter cautela com o reconhecimento da incorporação de algumas discussões de gênero nas políticas públicas de educação, fazendo ver a que elas têm servido. Mas, no seio do debate em torno do Escola sem Partido, parece que aquela era uma pequena conquista, forçada pelos movimentos sociais e outros coletivos e que até mesmo aquele regime discursivo em torno de gênero e sexualidade, bem como de diversidade étnica e religiosa, voltam a estar ameaçados de proibição, por via de um projeto de lei, anunciando retrocessos na agenda política.

Assim, o Movimento Escola sem Partido subsidiou a redação que foi dada aos diversos projetos de Lei Escola sem Partido já mencionados. Esses PL's buscam proibir explicitamente que professoras e professores discutam, em suas aulas, temas como gênero, sexualidade, diversidade étnica e religiosa, temas acusados de serem trabalhados com finalidade de "doutrinação ideológica e partidária". Esses temas ficariam ao encargo das concepções de educação de cada família, sendo proibidos no âmbito público da educação.

No entanto, além de ser discutido nas pesquisas acadêmicas e nos movimentos políticos e sociais, gênero não é tema exclusivo daqueles espaços, pois crianças, adolescentes e adultos negociam relações de gênero, assim como relações étnico-raciais, dia-a-dia e nas escolas. Há negociação do gênero em espaço escolar inclusive no recreio, como mostra a pesquisa realizada por Pereira (2012), com abordagem etnográfica em uma escola portuguesa. Assim, gênero é tema de estudo nas ciências humanas e sociais, assim como negritude e branquitude são e, também, são fenômenos sociais.

Não há como proibir ou evitar que se deem enquanto tal, mas, é possível fazer uma gestão calculista da vida, dos corpos, das identidades, dos desejos e de suas manifestações no espaço público. Com as problematizações acerca do governo da vida, a partir do Curso *Segurança, Território, População*, Foucault reinscreveu a compreensão da biopolítica em uma questão mais ampla, da arte de governar, na qual a população adquire, ao lado da dimensão biológica, também a dimensão de naturalidade, primeiramente no sentido da população ser "perpetuamente acessível a agentes e a técnicas de transformação" (Foucault, 2008a, p. 93). Segundo, pelo interesse no comportamento dos indivíduos, a governamentalidade vai se utilizar do aspecto da naturalidade do desejo – "o desejo é aquilo por que todos os indivíduos vão agir" (Foucault, 2008a, p. 95). A tecnologia governamental penetra na naturalidade do desejo para produzir o interesse geral da população, deixando o desejo agir em certo limite e dentro de certo número de relacionamentos e conexões. A dimensão pública da população é acionada, por meio da manipulação do desejo, de modo que nos cálculos do poder, a população passa a ser considerada do ponto de vista de:

> suas opiniões, das suas maneiras de fazer, dos seus comportamentos, dos seus hábitos, dos seus temores, dos seus preconceitos, das suas exigências, é aquilo sobre o que se age por meio da educação, das campanhas, dos convencimentos. (Foucault, 2008a, pp. 98-99)

A vida e os modos de viver das pessoas, da população, podem ser geridos e governados, fazendo a gestão do aleatório (a exemplo do que disparou o movimento Escola sem Partido), agindo no plano da penalidades e da normalização dos comportamentos de acordo com normas de conduta. Assim, algumas regulamentações podem ser acionadas, inclusive pela via legal, fazendo funcionar um circuito de judicialização da vida (Marafon, 2013).

CORPOS DE OCUPAÇÃO A OCUPAREM-SE DE SI

No lugar de corpo de delito, como propõe o Escola Sem Partido, em vez de incentivar estudantes a estarem contra seus professores e a fazerem denúncias, corpos de ocupação. Corpos de ocupação a ocuparem-se de si e de suas experiências. Ocupar a escola, cuidar de si e dos outros.

Na leitura de um texto, cuja autoria não foi identificada, declamado por uma aluna na assembleia de um mês da ocupação no Colégio Pedro II - Realengo: "Quando ocupamos, ressignificamos o espaço, iniciando um processo de reconhecimento do existir, onde o barulho é a resposta". E mais, a respeito dos corpos:

> Ocupar é apoderar-se do espaço, permitindo que ele se torne o que somos. É o sinal físico da impossibilidade de se limitar ideias. Para além da reivindicação de um espaço, ocupar é também um discurso simbólico corporal (...) é através dos corpos ocupantes que criamos redes de solidariedade, aproximando as pessoas no âmbito físico e permitindo que se reconheçam nas opressões que sofrem. (...) Ocupemos porque não aceitaremos nada menos do que isso (da página Ocupa Real II[19]).

Os corpos de ocupação criaram comissões, como a de alimentação, responsável por receber as doações de alimentos. No exercício de inventariar as ações realizadas durante mais de quarenta dias em ocupação, a lista de atividades é imensa. Inventaram oficinas, das mais variadas temáticas, como cartazes (e assim produziram seu material de divulgação e comunicação), bem como oficinas de: yoga, cultura africana, dança, gênero, lutas, capoeira, inclusão, retórica, tarô, literatura, leite e seus derivados, origem dos alimentos que comemos, meditação, Teatro da Acácia, fotografia, entre outras.

Além dessas, a listagem que segue registra atividades realizadas na Unidade Realengo do Colégio Pedro II. Houve atividades culturais e palestras – com professores e estudantes universitários – a respeito dos seguintes temas: neurolinguística; efeitos da PEC; ONG's e projetos sociais; Michel Foucault; drogas; jovens embaixadores e oportunidades internacionais; PL "Escola sem partido"; retórica; autoestima e pressão pré-ENEM; mulheres na história; educação e capitalismo. Receberam variadas doações. Realizaram, ainda, debate sobre educação popular e diversos aulões para exames (de português, redação, biologia, história, geografia, química, matemática, física), assim como aulas (de história de momentos específicos, economia, redação para o ENEM). Organizaram e dinamizaram reuniões de estudantes, reuniões com pais e professores, monitorias com os próprios estudantes e professores (de francês, alemão, teoria musical, entre outras).

19 Fonte: https://www.facebook.com/pg/ocupaCP2real/posts/?ref=page_internal

Fizeram vários mutirões de limpeza[20] (#ocuparécuidar), produziram cinedebates (drogas, gênero e sexualidade) e com séries (feminismos e TV). Agenciaram rodas de conversa (a respeito de: gênero; universidades populares; relacionamentos abusivos; juventude e mercado de trabalho – efeitos da PEC 241; direitos humanos; distopias e utopias; a importância de coletivos feministas em escolas e universidades; o papel do homem dentro do movimento feminista). Elaboraram encontros de: apresentação musical, dança africana, sarau e jongo. Tiveram uma feira de africanidades. Organizaram e participaram de campeonato de futsal, atos e manifestações no centro da cidade, estudos sobre a PEC 241 e sobre o PL "Escola sem partido". Receberam visita e apoio de artistas renomados, desenvolveram atividade com a presença da Anistia Internacional e realizaram o Festival Ubuntu. Em pouco mais de um mês.

E o Colégio ainda foi zona eleitoral das eleições municipais e a ocupação dispôs-se a sediar a realização do ENEM em algumas salas, mas não foi contatada pelo Ministério da Educação (MEC) e assim não se realizou qualquer diálogo sobre o assunto. Depois de nota emitida pela ocupação, o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira) informou que não mais havia tempo para "rever o cancelamento" dos locais de prova[21] onde havia ocupações.

É possível perceber uma série de aulas e aulões, atividades tradicionalmente desenvolvidas nas escolas, somadas a debates feitos a partir do interesse, da expectativa e em exercícios de velocidade e lentidão de estudantes. Muitos temas que, habitualmente, não são discutidos nas escolas e na formação de ensino médio, ameaçados ainda mais a partir de agora, com a chamada "Reforma do Ensino Médio", proposta pela Medida Provisória 746/2016. Mas, nem por isso, ausentes da agenda política implementada por estudantes em suas ocupações. Afinal, são temas que afetam diretamente a vida política no presente e também no futuro. Não esqueceram, entretanto, de promover atividades e oficinas em que havia explicitamente a preocupação com o cuidado da vida estudantil, com os corpos, um cuidado consigo e com os outros, ao modo do que Foucault recuperou na história da cultura grega, helenística e romana, por meio da noção de *epiméleia heautoû* (o cuidado de si). Mais do que conhecer e conhecer-se, Foucault encontra na referência do mestre Sócrates aos jovens discípulos, um acoplamento importante ao princípio do "cuida-te de ti mesmo": "é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo" (Foucault, 2006, p. 7).

O *cuidado de si* é, ao mesmo tempo, uma atitude, para consigo, para com os outros e para com o mundo; também é uma forma de atenção, de olhar; e, ainda, uma série de ações, que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais "nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos" (Foucault, 2006, p. 15). Assim, o filósofo francês recupera essa noção para dar forma do que se pode criar no hoje, no presente de nossas vidas, sendo o cuidado de si coextensivo à vida, de modo a realizar um trabalho de si para

20 https://www.facebook.com/ocupaCP2real/photos/pcb.1157372004332410/1157371787665765/?type=3&theater

21 http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/11/alunos-que-ocuparam-pedro-ii-se-prontificam-nao-interferir-no-enem.html

consigo, que caracteriza uma ascese e também uma estética, nada individualistas ou isoladas das relações com os outros e com o mundo. Relações que são, portanto, mediadas pela cidade e pelo outro. E, com o retorno a Sócrates e Platão, Foucault (2006) identificou que a pedagogia era insuficiente, havia sempre um *déficit pedagógico* e, justamente por isso, a necessidade de cuidar de si.

Ao percorrer as modificações pelas quais o cuidado de si passou ao longo dos tempos, Foucault chegou à noção de *prática de si* que seria, necessariamente, uma prática social. A prática de si envolve relações de amizade, práticas com a saúde, exercícios físicos, atividades com a leitura e a escrita, tendo tempo para escrever o relato do dia, fazer anotações acerca do sono, entre outros. *Prática de si* como uma arte, uma técnica de vida. Chegando a ser possível falar de uma "cultura de si", que se desenvolveu na época helenística e romana, e envolvia esforços e sacrifícios. E havia, sobretudo, uma nova ética da franqueza verbal com o outro, chamada *parrhesía*. Essa *prática de si* que tinha como finalidade chegar ao cuidado dos outros, em sua dimensão social e política, depreende-se, desde os textos de Platão, era aberta à cidade, aos outros, mas, depois, por volta dos séculos I e II aparece como algo fechado em si mesmo. No cristianismo, a ideia de salvação, que antes era remetida a escapar de uma dominação ou escravidão; de uma coerção que ameaça, podendo recobrar a liberdade e independência, torna-se algo que implica em um renúncia a si.

Na Antiguidade, os processos de ocupar-se de si mesmo que Foucault estudou remetiam ao exercício da conversão, sendo esse um processo longo e contínuo, que ele preferiu chamar de auto-subjetivação (Foucault, 2006, p. 263). De um modo esquemático, podemos dizer que o filósofo contemporâneo reconheceu em Platão a conversão pensada no sentido de *epistrophé* platônica, ou seja, de uma oposição entre este mundo e outro, de encontrar uma verdade que estaria fora do sujeito, pelo privilégio do conhecer. Ao contrário, na cultura de si helenística e romana, ocupar-se de si e a conversão se dão na própria imanência do mundo, conduzindo a "nos deslocarmos do que não depende de nós ao que depende de nós" (Foucault, 2006, p. 258). Nesse caso, há modificação do sujeito e qualquer efeito de austeridade ou de prescrição detalhada jamais será efeito de uma obediência à lei. Já, no cristianismo, a *metánoia* cristã organiza-se em torno da renúncia a si e da reversão súbita do ser do sujeito a uma hermenêutica prévia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o que foi apresentado neste artigo, em relação às ocupações no plano internacional, um fato interessante aconteceu meses antes de existir o OWS e merece destaque. Foi criado um grupo no Facebook denominado "Democracia Real Ya - Nueva York", na sequência dos movimentos de maio de 2011 na Espanha. À medida que o grupo cresceu nas redes sociais, em 21 de maio daquele ano, houve um encontro presencial na Universidade de Columbia – Estados Unidos,

constituindo-se assim toda uma fértil adesão de estudantes universitários e pesquisadores. Essa situação mostra como a universidade se apresenta como um espaço importante para as articulações. E, enquanto tal, como agente significativo no contato entre unidades escolares, sendo a própria universidade uma delas. Escolas e universidades como territórios a partir dos quais se fazem pesquisas e se conectam narrativas e saberes diferentes. A universidade forma para a escola básica e com a escola também aprende, tendo, sobretudo, muito o que aprender com os movimentos de ocupação estudantil secundarista.

Diante da premente retirada da obrigatoriedade de filosofia como disciplina no currículo de Ensino Médio no Brasil, junto à temível aprovação de um projeto de Lei como o "Escola sem Partido", as colocações de Michel Foucault ao final do curso proferido no Collège de France entre os anos de 1981 e 1982, fazem-se mais agudas ainda. No rigoroso inverno francês, o pensador apontava que o desafio da filosofia ocidental era compreender como, de que modo:

> o mundo pode ser objeto de conhecimento e ao mesmo tempo lugar de prova para o sujeito; de que modo pode haver um sujeito de conhecimento, que se oferece o mundo através de uma *tékhne*, e um sujeito de experiência de si, que se oferece este mundo, mas na forma, radicalmente diferente, de lugar de prova? (Foucault, 2006, p. 591)

Jovens estudantes em ocupações nas escolas no Brasil e mais localmente no Rio de Janeiro, em terras distantes da coroa, antigamente chamadas terras realengas, recusam-se a aceitar que o mundo não possa ser para elas e eles objeto de conhecimento da filosofia, da sociologia, das apreensões físicas e artísticas. Recusam a judicialização da vida e o PL Escola sem partido e, sabendo ou não, colocaram-se à prova, em experiências de si (em que o mundo é reconhecido como sendo aquilo através do que fazemos a experiência de nós mesmos), em que ocupar é não apenas participar ativamente das ocupações, mas também ocupar-se de si. Estão mostrando que querem continuar as discussões sobre gênero e sexualidade, afinal, a temática está em suas vidas e mais, algumas vidas são tidas como inviáveis em um sistema classificatório hierarquizante das diferenças, algo com o que jovens estudantes estão dizendo não quererem compactuar. Por vidas mais vivíveis e sem a produção de sofrimento, também querem dar continuidade à valorização das culturas de matriz africana nas escolas, por meio de saberes, costumes, relações raciais e visibilidades negras.

Aquilo que Foucault denominou como "ética do cuidado de si" pode nos inspirar a olhar para as ocupações estudantis com alguma distância, atenção vigilante e na imanência das relações. Em uma agonística de forças, diante da judicialização da vida por meio de projetos como o Escola sem Partido, existem combates, como o que se utiliza de uma ética do cuidado de si, ocupando e ocupando-se de si. Considerando o que foi apresentado no panorama de atividades, ações e implicações políticas que tomam corpo e lugar nas ocupações, principalmente na unidade Realengo do Colégio Pedro II, podemos pensar com os

jovens (não por eles, para eles ou sobre eles). Mas, pensar COM. Jovens estudantes do movimento de ocupação dizem o que desejam:

> queremos uma escola democrática e, visto que o governo não está disposto a negociar conosco ou nos ouvir, alunos do colégio Pedro II, que temos histórico de luta, mostraremos e construiremos a escola que queremos (da página Ocupa Real II).

E, por fim, no panfleto unificado de todos os *campi* do Colégio Pedro II, estudantes dizem por que ocupam: "Queremos, com a ocupação, mostrar que a educação é para nós, estudantes" e, ao afirmarem para que ocupam: "ninguém pode tirar o nosso direito de lutar por ela e garantir que as próximas gerações tenham direito a um ensino melhor que o que tivemos". Essa é uma história do presente.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, A. (2012). Movimentos de ocupação e os limites da teoria. *Ecopolítica,* 4*,* 127-141.

CASTRO, E. (2009). *Vocabulário de Foucault*. *Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica.

CÉSAR, M. R. A. (2010). Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. *Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, *12*(2), 67-73.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1997). Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. In G. DELEUZE & F. GUATTARI*, Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 4., pp. 11-113). São Paulo: 34.

FELIPE, J. (2007). Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-posições*, *18/2*(53), 77-87.

FOUCAULT, M. (2004). É inútil revoltar-se? In M. FOUCAULT, *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política* (pp. 77-81)*.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. (2006). *Hermenêutica do sujeito*. Tradução Salma Tannus Machail e Marcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, M. (2008a). *Segurança, Território, População*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, M. (2008b). *Nascimento da biopolítica*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

GIMENES, C. I. (2016). *Ocupar e resistir: entre o político e o pedagógico nas escolas ocupadas*. São Paulo: Boitempo (divulgação). Retirado de https://blogdaboitempo.com.br/2016/11/02/ocupar-e-resistir-entre-o-politico-e-o-pedagogico-nas-escolas-ocupadas/

GUATTARI, F., & ROLNIK, S. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes.

MARAFON, G. (2013). *Vida em judicialização: o efeito bullying como analisador* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

PASSETI, E., & AUGUSTO, A. (2014). O drama da multidão e os trágicos black blocs: a busca do constituinte como destino e a ação direta. *Ecopolítica*, *9*, 1-16.

PAREIRA, M. M. (2012). *Fazendo género no recreio: a negociação do género no espaço escolar.* Lisboa: ICS.

PIOLLI, E., PEREIRA, L., & MESKO, A. (2016). A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica educativa*, *2*(1), 21-35.

QUEIROZ, F. B. C. (2016). *Produzindo o perigo: imprensa e lei nas Jornadas de Junho* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

ROLNIK, R. (2013). As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In D. HARVEY et al., *Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas no Brasil* (pp. 7-12). São Paulo: Boitempo.

ROLNIK, S. (2007). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.* Porto Alegre: Sulina/ Editora UFRGS.

ROMANOS, E. (2016). De Tahrir a Wall Street por la Puerta del Sol: la difusión transnacional de los movimientos sociales en perspectiva comparada. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *154*, 103-118.

VIANNA, C. P., & UNBEHAUM, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, *34*(121), 77-104.

*

Received: December 12, 2016

Final version received: February 24, 2017

Published online: February 27, 2017

CONSTRUIRE SON PROPRE RAPPORT A L'AUTORITE ENSEIGNANTE EN S'ENGAGEANT DANS UN PROCESSUS D'AUTORISATION DE SOI

BRUNO ROBBES

bruno.robbes@u-cergy.fr | Université de Cergy-Pontoise, France

RESUME

Partant des impasses de l'autorité naturelle dans la relation d'enseignement, cet article approfondit la dimension « avoir de l'autorité » qui concerne la part de subjectivité que chaque professeur engage dans cette relation. En se plaçant du point de vue d'un sujet enseignant qui construit son propre rapport à l'autorité en s'engageant dans un processus d'autorisation de soi, l'auteur observe le travail de la subjectivité à l'œuvre dans la relation d'enseignement traversée par la problématique de l'autorité, à travers deux vignettes cliniques. Dans leur prolongement, il situe l'enjeu d'un tel travail, la construction d'une posture professionnelle plus pérenne, adéquate, en convoquant la notion de cadre éducatif qui concerne prioritairement l' « avoir », à l'articulation de l'histoire personnelle et de la posture professionnelle. Des objets de travail pour la formation se dégagent : le rapport à cette histoire, à soi et aux autres, au savoir ; le retour sur les figures d'enseignants qui habitent le professeur.

MOTS-CLES

Relation d'enseignement, Autorité, Processus d'autorisation, Subjectivité.

SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 01,

2017, PP. 31-49

CONSTRUCTING ONE'S OWN RELATION TO TEACHER AUTHORITY BY ENGAGING IN A PROCESS OF SELF AUTHORIZATION

Bruno Robbes

bruno.robbes@u-cergy.fr | Université de Cergy-Pontoise, France

ABSTRACT

Starting from the impasse of natural authority in the educational relationship, this article focuses on the dimension of "having authority", which concerns the part of subjectivity each teacher engages in the educational relationship. Situating himself from the point of view of a teaching subject who builds her or his relation to authority by engaging in a process of self authorization, the writer of this article observes in two clinical vignettes how subjectivity is at work in the educational relationship as it is linked with the question of authority. Then to situate what is at stake in this subjective process – constructing a more adequate and sustainable professional posture – the article examines the notion of educational framework as it deals primarily with "having" and how this connects with a teacher's personal background and professional posture. Questions to address in training are thus the following: the relations to one's personal story, to oneself, to others and to knowledge; analysing teachers' figures inspiring trainee teachers.

KEY WORDS

Educational relationship, Authority, Authorization process, Subjectivity.

CONSTRUIR SUA PROPRIA RELAÇÃO DE AUTORIDADE DOCENTE SE ENGAJANDO NO PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DE SI

Bruno Robbes

bruno.robbes@u-cergy.fr | Université de Cergy-Pontoise, França

RESUMO

Partindo dos impasses da autoridade natural da relação docente, esse artigo aprofunda a dimensão "ter autoridade" que concerne à parte subjetiva que cada professor engaja nessa relação. Colocando-se do ponto de vista de um sujeito ensinante que constitui sua própria relação de autoridade se engajando em um processo de autorização de si, o autor observa a função da subjetividade na relação docente atravessada pela problemática da autoridade através de duas vinhetas clínicas. Continuando, ele situa o desafio de tal trabalho, a construção de uma postura profissional mais perene, adequada, convocando a noção de estrutura educacional prioritariamente relacionada ao "ter", à articulação de história pessoal e da postura profissional. Objetos de trabalho para a formação emergem: a relação com essa história, a si e aos outros, ao saber; o retorno das figuras de ensino que habitam o professor.

PALAVRAS-CHAVE

Relação de ensino, Autoridade, Processo de autorização, Subjetividade.

Construire son Propre Rapport à l'Autorité Enseignante en s'Engageant dans un Processus d'Autorisation de Soi

Bruno Robbes

PROBLEMATIQUE : « AVOIR » OU « NE PAS AVOIR » D'AUTORITE ?

IMPASSES

Il y a une quarantaine d'années, Jeanine Filloux (1974) constatait que la problématique de l'autorité dans la relation d'enseignement était posée « comme "don naturel", (…) "en avoir" ou "ne pas en avoir" » (p. 176). Le sort des enseignants qui n'en ont pas serait ainsi définitivement scellé puisqu'il n'est pas concevable qu'ils puissent acquérir, construire et développer une autorité défaillante dès le départ.

Cette mythologie socialement partagée de l'autorité naturelle, incarnée par la figure du « bon maître » de l'école traditionnelle (Robbes, 2010, pp. 31-34), comporte deux types de risques pour la relation d'enseignement. Le risque autoritariste l'inscrit dans une logique inconditionnelle et systématique, répétitive et compulsive d'un pouvoir de domination/soumission de l'enseignant, d'un rapport de force, d'une emprise sur l'élève. Variante du précédent parce qu'il conserve pour finalité de soumettre l'élève à ses volontés, d'engendrer la dépendance, non l'autonomie, le risque charismatique prétend affranchir la relation d'enseignement du rapport à l'institution par le recours à la séduction de l'enseignant sur l'élève (Marcelli, 2012), jouant au besoin de la culpabilisation et du chantage à l'amour qui réactive l'angoisse d'abandon (Mendel, 1971). Dans les deux cas, l'élève est nié comme sujet de parole et de désirs.

L'enseignant, lui, finit généralement par échouer. S'il se rigidifie dans une posture autoritariste, il est conduit dans l'escalade d'un face-à-face mimétique et tôt ou tard, il usera de la violence ou en sera la victime. Rarement revendiqués par les professeurs qui les commettent, ces passages à l'acte seront refoulés dans leur psychisme, entretenant leurs névroses, à moins qu'ils ne se développent en « un sadisme ordinaire » (Blanchard-Laville, 2011, p. 188), prenant par exemple la forme d'humiliations devenant des types de relation mortifères, « quasiment structural(es) » dans la classe (Blanchard-Laville & Castelneau, 2008, p. 83). Si l'enseignant cherche à plaire aux élèves voire à se faire aimer d'eux, il établit une relation reposant sur une demande de reconnaissance du don de sa personne (parce qu'il possèderait des qualités de personnalité innées et exceptionnelles), sans référence à sa fonction dans l'établissement ni liens avec d'autres personnels. Mais parce que personne ne peut plaire à chacun en permanence et que les liens affectifs

sont aléatoires, il arrivera un moment où cet enseignant se retrouvera démuni. Il vivra alors cette personnalisation sur le mode d'une épreuve narcissique, en « sujet héroïque » (Dubet, 2000, p. 146), subissant en masochiste la toute-puissance d'élèves devant lesquels il n'aura pas su réagir (Cifali, 2013). Cet « amour-narcissisme » (Cifali, 1994, p. 120) se referme alors sur lui comme un piège, avec des conséquences prévisibles sur la santé psychique.

NECESSITE

Poser la question de la relation d'autorité enseignante en termes d' « avoir » m'apparaît pourtant nécessaire, car c'est interroger le sujet au sens de la psychanalyse (Robbes, 2016), mais à condition de préciser davantage ce qu' « avoir de l'autorité » recouvre. Pour cela, je rappellerai d'abord que l'autorité comprend trois significations indissociables – être, avoir et faire (Obin, 2001) – appliquables à l'autorité enseignante (Robbes, 2010, pp. 72-84). J'évoquerai brièvement « être » et « faire », avant de développer « avoir ».

Être l'autorité se réfère à la *potestas*, à l'autorité légale, statutaire. Pouvoir légal, l'autorité statutaire relève de l'état de fait, du préalable. Elle place son détenteur dans une position asymétrique, se fonde sur ses missions articulées à l'ordre symbolique d'une culture. En ce sens, l'autorité statutaire de l'enseignant est générationnelle (il est un adulte) et institutionnelle (il est un professeur). Bien qu'elle soit une condition nécessaire de la relation d'autorité, cette position statutaire ne suffit pas à garantir au professeur qui la détient que son autorité sera effectivement reconnue par ceux sur lesquels il l'exerce. Cependant, cette double place d'adulte/professeur renvoie à la problématique du non négociable[1], c'est-à-dire à la capacité d'un enseignant à poser et à tenir un cadre éducatif explicite, suffisamment contenant, porteur de limites structurantes. *Faire autorité* concerne les capacités fonctionnelles – savoirs d'actions, gestes professionnels – qu'un enseignant détenteur de l'autorité statutaire va mobiliser dans des situations toujours spécifiées où il est en relation d'autorité avec tel élève, avec telle classe. Deux grands domaines sont concernés : celui de la communication dans toutes ses dimensions corporelles, verbale et non verbale (regards ; gestes ; position dans l'espace, déplacements et distance…) ; celui des dispositifs pédagogiques et des apports didactiques qui opérationnalisent les modalités de transmission des connaissances, mettant en place un rapport non dogmatique au savoir (Tozzi, 2006), un cadre éducatif contenant et des systèmes de médiations entre un enseignant et des élèves. Je pense ici à la pédagogie institutionnelle (Oury & Vasquez, 1971 ; Vasquez & Oury, 1967).

Quant à la signification *Avoir de l'autorité*, elle concerne la part de subjectivité engagée dans la relation d'enseignement, cet « attribut naturel du sujet »

[1] En référence aux interdits anthropologiques d'inceste, de meurtre et de parasitage fondateurs de toute vie sociale. Si l'universalité de ces interdits, tels que Freud (1913) les a exposés à son époque, a été remise en question par des ethnologues et anthropologues observant les variations des structures parentales et sociales des peuples, Olivier Douville (2015) montre qu'au-delà du caractère analogique et spéculatif de *Totem et tabou*, sa part d'universel réside dans l'affirmation de l'universalité du complexe œdipien et, plus généralement, d'un soubassement inconscient à toute vie sociale.

comprenant « des états de conscience, un "vécu" où les affects et l'imaginaire sont largement prépondérants, aux dépends de l'objectivité » (Ardoino & Barus-Michel, 2013, p. 269). J'émets l'hypothèse que chaque professeur met à l'épreuve cette subjectivité au contact de la relation d'autorité dans la classe. Tous les enseignants ne sont pas à égalité dans ce domaine, selon les associations qu'ils ont pu ou non établir entre leur pratique professionnelle et leur histoire personnelle – d'enfant et d'élève notamment – dans ses dimensions factuelles mais aussi inconscientes. Des expériences antérieures d'encadrement d'enfants ou de jeunes peuvent aussi favoriser la construction d'une confiance suffisante en soi dans la relation à l'autre, le manque comme l'excès de confiance en soi ne permettant pas à un sujet d'établir des relations humaines saines et de reconnaissance réciproque. Ce (ou cette absence d'un) travail d'élaboration à propos de sa subjectivité participe, me semble-t-il, de l'idée mythique qu'en début de carrière tout particulièrement, certains détiendraient une autorité naturelle et d'autres pas.

En approfondissant cette signification *Avoir de l'autorité* à partir de l'étymologie et du point de vue du travail de la subjectivité, j'observe qu'elle relève de l'auteur (*auctor*), qui s'autorise et autorise l'autre, l'augmente (*augere*). L'auteur, ce serait celui qui, acquérant certains savoirs et certaines compétences, conquiert progressivement une capacité de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle et à l'autonomie, sur sa propre vie et dans ses relations aux autres. Sujet de son existence, il se construit à travers une histoire jamais achevée, dont l'élucidation contribue à développer cette confiance suffisante en soi que j'évoquais, ainsi que Jacques Ardoino et Jacqueline Barus-Michel (2013) l'entendent : « l'auteur (…) est (…) une dimension de la définition du sujet : capable de se reconnaître au long de son expérience et dans ses actes, de se nommer dans une permanence récapitulative à travers son histoire et ses changements » (p. 269). Cependant, un sujet ne s'autorise jamais seul. C'est aussi pour cela que l'autorité n'a rien de naturel. Jacques Marpeau (2000) souligne que

> l'autorisation suppose l'expérience significative de pouvoir se reposer sur autrui et, paradoxalement, de pouvoir s'en remettre à autrui pour sa sécurité dans une situation inconnue, de faire confiance à autrui pour pouvoir se risquer à quitter ses postures défensives, sortir des captations et se situer à l'origine de ses actes et de son devenir. (p. 183)

Le processus d'autorisation passe donc toujours par d'autres, qui contribuent à renforcer cette capacité d'un sujet à s'autoriser. Il s'inscrit à l'articulation des histoires singulière et sociétale, où ce que l'*auctor* fonde se rattache à un héritage à transmettre. Pour autant, l'auteur n'augmente la tradition que si sa transmission s'accomplit dans un mouvement créateur, d'où l'indispensable réflexion pédagogique du professeur. L'augmentation survient ainsi lorsqu'un enseignant accepte de se confronter avec son savoir et ses manques à ses élèves, sans être trop déstabilisé par leurs réactions imprévues, mais avec le souci de les aider à poser des actes qui peuvent leur permettre de s'engager à leur tour dans un mouvement d'autorisation d'eux-mêmes.

Il ne s'agit donc pas, avec l' « avoir », d'enfermer l'autorité enseignante dans l'explication par la personnalité, mais d'admettre qu'elle est à la fois une relation effective entre acteurs instituée par le social et un phénomène psychique incarné par un sujet. C'est en ce sens qu' « avoir » est indissociablement lié à « être » et à « faire ». Cependant, si j'ai considéré jusque-là que les dimensions statutaires et subjectives de la relation d'autorité s'actualisaient à travers la capacité fonctionnelle d'un enseignant, ce qui est un angle d'analyse centré sur l'activité, se placer du point de vue d'un sujet qui construit son propre rapport à l'autorité en contexte professionnel, en s'engageant dans un processus d'autorisation de soi, opère un changement de perspective : il s'agit d'observer le travail de la subjectivité à l'œuvre au contact de la relation d'enseignement traversée par la problématique de l'autorité, subjectivité qui imprègne aussi les dimensions statutaires et fonctionnelles. C'est l'objet des deux vignettes cliniques d'enseignantes présentées maintenant.

PRECISIONS METHODOLOGIQUES

Ces deux vignettes cliniques sont issues d'entretiens cliniques de recherche, eux-mêmes inclus dans un ensemble de seize entretiens réalisés pour une thèse, qui ont ensuite donné lieu à la publication d'un ouvrage (Robbes, 2016). Les interviewés sont des enseignants des premier et second degrés, exerçant dans les Zones d'Éducation Prioritaire d'un même département d'Ile-de-France. L'une, Stéphanie, est professeure de mathématique en collège et elle a entamé sa deuxième année d'enseignement lorsque notre entretien a lieu. Elle peut donc être considérée comme débutante. L'autre, Sophie, est professeure expérimentée d'école maternelle puisqu'elle y exerce depuis une douzaine d'années, en particulier avec des élèves de deux ans.

Les entretiens cliniques de recherche ont débuté par la consigne suivante : « Vous avez accepté de parler avec moi de l'autorité. Que représente pour vous aujourd'hui l'autorité de l'enseignant dans la classe, dans sa classe ? ». J'ai ensuite retranscrit chaque entretien en indiquant dans la version servant pour l'analyse toutes les répétitions de termes ou d'expressions, les hésitations et les « ratés », la longueur des silences (« virgules » pour les silences de moins d'une seconde environ où l'interviewé suspend le ton de sa voix, durée en secondes au-delà, « points » lorsque la tonalité de la voix baisse), les mots sur lesquels l'interviewé insiste en haussant son ton de voix (figurés *en italique* dans les extraits d'entretiens repris ci-après), quelques commentaires entre parenthèses concernant des indications non verbales accompagnant l'énoncé de certaines phrases (par exemple « rires », « voix en colère »…). Dans cet article, le *verbatim* des extraits d'entretien a été simplifié afin d'en rendre la lecture plus aisée, mais sans trahir les significations des premières analyses.

Chaque entretien a alors été découpé en propositions faisant l'objet d'une analyse de contenu en termes de forme et de sémantique, afin de dégager des thématiques transversales à l'ensemble des enseignants interviewés (« lecture horizontale » selon Michelat, 1975, p. 242). Mais mon analyse ne s'est pas limitée à

l'étude des constituants formels ou sémantiques élémentaires de l'ensemble des discours. J'ai aussi procédé à une « lecture verticale » des entretiens, en m'inspirant de l'analyse de l'énonciation (Bardin, 1977), ceci afin de saisir les cheminements de la pensée d'un sujet, pensée en cours d'élaboration, de (re)construction, de transformation. C'est cette seconde lecture qui m'a permis d'élaborer les deux vignettes cliniques qui suivent.

STEPHANIE. UNE POSTURE D'AUTORITE EDUCATIVE EN COURS DE CONSTRUCTION, A DISTANCE DES PROFESSEURS AUTORITARISTES ET DES JUGEMENTS DES ELEVES

Les propos de Stéphanie témoignent des difficultés qu'elle éprouve, en tant que professeure de mathématique débutante en collège, à se situer professionnellement et personnellement par rapport à l'autorité, à l'autoritaire, à l'autoritarisme. Dans ses premières représentations, il me semble qu'elle associe l'autorité à un pouvoir de maîtrise (« être le maître à bord »), à une toute-puissance. Si l'emploi du terme « dire » fait écho à ce que veut dire l'autorité pour elle, je fais l'hypothèse que son insistance sur ce terme dénoterait aussi un défi lancé à soi-même : « pour moi faire preuve d'autorité enfin arriv... *dire* qu'on fait preuve d'autorité c'est être le maître à bord quoi c'est, décider de quelle activité on fait (…) enfin (…) décider de tout ».

Puis lorsque Stéphanie arrive dans son établissement, je fais l'hypothèse que son rapport à l'autorité fonctionnerait sur le registre imaginaire de la relation de séduction, lorsque par un mécanisme de jugement immédiat des collègues qu'elle observe, elle décèle chez eux des traits qui pourraient correspondre à un idéal de professeure principalement construit à travers son propre vécu d'élève. Ainsi, c'est au premier regard vers ses collègues qu'elle ressentirait l'autorité que certains d'entre eux dégagent : « quand je suis arrivée, au début de l'année ici, y'a des profs enfin par rapport à l'autorité y'a des profs je trouve qu'ils expriment quand on les regarde, on le sens tout de suite ». C'est peut-être parce qu'elle admet une certaine part d'irrationalité dans ses propos (« c'est bête hein ce que je vais dire mais, y'a des profs quand je les ai vu je me suis dit "ah oui lui il doit dans sa classe il doit être super autoritaire" ») que Stéphanie cherche ensuite à alimenter cette première impression en recueillant des indices physiques (« le regard noir ») qu'elle va interpréter comme des signes de l'autorité du collègue : « après par la suite ça s'est confirmé, parce que, il en impose *tout de suite*, tout de suite ça se voit le regard noir ».

Un second élément est évoqué avec énormément d'insistance. Stéphanie associe l'autorité autoritariste au masculin : « bon c'étaient des hommes hein, tous, enfin l'image que j'en ai moi ». Je me demande si en faisant sienne cette conception sexuée de l'autorité, elle ne s'interdirait pas d'y accéder. Stéphanie dresse alors une liste de ses manques : défaut d'allure physique qui pourrait générer la peur (« parce que, ben déjà j'ai pas la carrure de quelqu'un qui impose physiquement la peur ou quelque chose » ; absence du « costume », vêtement des hommes qui « en jettent ». La fascination de Stéphanie pour le masculin dépositaire de l'autorité la replacerait en position d' « ancienne élève », éprouvant pour son professeur des sentiments

mêlés d'amour et de crainte. C'est pour cela qu'elle ne parviendrait pas à occuper sa place statutaire de professeure : « enfin là je parle un peu comme si j'étais une ancienne élève hein (rires), mais quand je les vois je me sens comme une ancienne élève ».

Cette référence à son vécu scolaire d'élève est cependant un premier passage – obligé il me semble – qui peut permettre à Stéphanie de comprendre ce qui a nourri son imaginaire et de commencer de le mettre à distance : « l'autorité moi telle que je me l'imagine aujourd'hui (…) elle est complètement différente de l'autorité que j'ai vécue quand j'étais moi au lycée les profs très durs très secs, enfin (…), c'était presque de l'autoritarisme quoi c'était vraiment (…) enfin l'image que j'en ai moi ». Là encore, l'ambivalence règne puisque la représentation qui fascine est en même temps rejetée. Stéphanie est dans l'incertitude quant à l'image d'autorité professorale qu'elle souhaite donner : « et en même temps je me dis si je suis comme ça moi c'est je... ça me donne plus envie d'aller travailler quoi de, enfin de, *donner* une image comme ça, je sais pas ». Je vois dans ses propos le début d'un processus de conflictualisation interne nécessaire à l'émergence d'une posture d'autorité autre. Parlant de l'autoritarisme, Stéphanie se défend d'ailleurs vigoureusement d'avoir « choisi cette voie là » et de « reproduire ça ». Les paroles qui suivent traduisent aussi ce déplacement : « mais en fait le métier d'en... enfin le côté autoritaire dans le métier d'enseignant, quand j'étais moi élève, je trouve que, j'ai complètement changé d'avis là-dessus quoi ».

Une deuxième étape permettrait à Stéphanie de se distancier de l'autoritarisme, en déplaçant la question de l'autorité sur le terrain du dilemme auquel elle est confrontée lorsqu'elle s'efforce de mettre en pratique la justice, cette valeur qu'elle partage avec les élèves. Si dans le passé des professeurs « pouvaient se permettre d'être très autoritaires » en mettant à distance leurs sentiments, Stéphanie se sent aujourd'hui tiraillée : d'une part, les valeurs qu'elle a en commun avec ses élèves – principalement le besoin de justice – lui interdisent de pratiquer une autorité « autoritaire » ; d'autre part, elle suspecte ses élèves d'utiliser ces valeurs pour l'empêcher d'exercer toute forme d'autorité, alors même qu'elle tente de la fonder sur les bases de règles établies : « ça j'arrive pas trop à le faire quoi, parce que je me dis (…) bon ben voilà eux pour eux la justice c'est injuste, ça c'est un mot qui, qui revient *sans cesse*, sans cesse alors bon, ils essayent de nous faire culpabiliser aussi, par rapport aux règles qu'on a établi, donc c'est délicat ». Stéphanie ne dit pas si ces règles ont été élaborées en commun (ce qui pourrait l'aider à les rendre acceptables aux yeux des élèves), mais ce mécanisme par lequel ses élèves en appellent à la justice activerait en elle des sentiments de culpabilité. De multiples tensions la traversent dans sa pratique de la justice au quotidien, par exemple lorsqu'elle est contrainte de choisir certains élèves au détriment d'autres. Ses choix sont-ils d'abord justifiés par les nécessités internes des savoirs à transmettre ou par le niveau scolaire des élèves ? Sont-ils guidés par des préférences ou des sentiments personnels, à moins que des élèves – et les garçons davantage que les filles – ne pratiquent à son égard une forme de chantage ? L'exercice d'une autorité non autoritariste l'obligerait à dévoiler des sentiments dissimulés, à devoir plus qu'elle ne le souhaiterait « donner » de sa personne.

Pour sortir d'un tel dilemme, Stéphanie construit son image du professeur acceptable à travers le regard de ses élèves (« j'ai *envie* qu'on me perçoive, comme

une prof dure mais juste »), sans chercher à se singulariser par rapport à ses collègues (« je pense que tout le monde se définit enfin à peu près comme ça »). Mais cette nouvelle posture ne semble pas suffisamment assurée. Stéphanie demeurerait encore trop tributaire du jugement que ses élèves lui renverraient : « mais après comment on est perçu par les élèves (…) ça je sais pas (rires) je sais pas ». Le « me définir » qu'elle emploie vaudrait à la fois pour la personne et pour la professeure. J'émettrais l'hypothèse que Stéphanie ne peut se doter d'une image d'autorité professionnelle suffisamment sécurisante pour elle, tant que ses élèves sont maîtres de l'image qu'elle (se) donne d'elle-même. Pour augmenter à la fois sa confiance en soi et son autorité professionnelle, Stéphanie gagnerait alors à travailler la tension entre d'une part, une peur de sa relation aux élèves (qu'elle conjurerait en risquant de trop livrer ses sentiments et/ou en acceptant à l'excès de se définir en fonction de l'image qu'ils lui renvoient) et d'autre part, la nécessité que ses élèves reconnaissent la justesse de son autorité.

Stéphanie est consciente qu'elle doit travailler son rapport à une autorité dans laquelle elle puisse se reconnaître, entre l'image qu'elle voudrait donner d'une autorité « dynamique », qui « essaye » d'écouter les élèves, et la nécessité de s'appuyer sur des « règles » qui la sécuriseraient sans verser dans l'autoritarisme : « au contraire je suis dynamique enfin, j'essaye de l'être le plus possible, *mais* en même temps voilà, j'ai tout un travail à faire là-dessus quoi, pour leur montrer que, même si je suis dynamique j'essaye d'être à l'écoute et tout, bon ben les règles c'est les règles et puis après on peut voir le reste ». C'est bien une posture d'auteur qu'elle s'efforce de construire (Ardoino & Barus-Michel, 2013). Cette jeune enseignante reformule sa problématique subjective de façon plus concise encore : sa difficulté à se défaire d'un imaginaire de professeur autoritariste, en même temps nécessaire pour qu'elle élabore une posture dont elle indique déjà des caractéristiques distinctes de la représentation antérieure : privilégier le « vivant » au mortifère ; ne pas tout diriger ; se soucier que les élèves apprennent, donc qu'ils puissent prendre la parole à propos des savoirs sans que cette participation n'entre en contradiction avec la nécessité d'ordre : « bon après c'est dur hein parce que, d'un côté j'envie les profs qui arrivent à faire ça, et puis d'un autre côté je me dis "mais mince il faut que ce soit vivant" ça moi j'ai pas envie d'avoir un cours où, c'est moi qui dirige *tout*, et puis les élèves finalement, ils ont compris ils ont pas compris ils dorment à moitié, ils posent pas de question, ça m'intéresse pas non plus quoi, donc j'essaye de trouver un juste milieu entre les deux les faire participer mais, dans *l'ordre* ».

Stéphanie témoigne là de l'état de l'élaboration de son rapport à l'autorité, une autorité en cours de construction mais qui, selon moi, cherche déjà à s'inscrire dans une perspective éducative.

SYLVIE. CONTRE LE SOUVENIR D'UN MAITRE AUTORITARISTE, CONSTRUIRE SON RAPPORT A L'AUTORITE ET SE REPARER

À l'évocation de l'autorité, Sylvie ne peut s'empêcher de répéter le terme de « traumatisme » : « *moi* (…) je l'ai quand même je pense vécu comme un

traumatisme, quand même je pense, je suis sûre ». Elle relate alors « un très mauvais souvenir » d'écolière au Cours Préparatoire, où elle a été confronté à un maître « très autoritaire » qui a utilisé la force physique contre elle : « je l'ai eu donc au CP où ça s'est vraiment mal passé j'en ai vraiment un très mauvais souvenir » ; « puis j'avais une grosse bosse enfin bon il était, *très* sévère, et dans mon esprit *très* autoritaire ». L'emploi du pronom « il » ici – ou plus loin dans l'entretien du terme de « monsieur » – lorsqu'elle évoque le souvenir de cet enseignant, me semble traduire un besoin de mise à distance : « j'ai quand même toujours gardé ce, ce monsieur je ». Ce souvenir particulièrement marquant pour elle tient une place telle qu'il constitue le seul qu'elle ait retenu de l'école primaire : « ce qui est bête c'est que le souvenir que j'en ai c'est *que* cette année là, j'ai pas trop de souvenirs après de l'école primaire ».

Je retrouve des traces de cet événement négatif dans les hésitations et les questionnements de Sylvie. Elle associe immédiatement ses interrogations quant au degré d'autorité/autoritarisme exercé par cet enseignant à une culpabilité personnelle. Je rapprocherai ainsi ses paroles des mécanismes de compréhension du « phénomène-autorité » décrits par Gérard Mendel (1971) lorsqu'il met en évidence les conséquences intrapsychiques durables des rapports de domination/soumission vécus par les sujets dès l'enfance : « surtout que, peut-être que c'est moi qui ai, je devais être peut-être une petite mignonne qui bougeait pas et les cris ont peut-être, il criait peut-être pas si fort que ça, maintenant avec le recul avec les années je sais pas (rires), mais peut-être qu'il faisait vraiment trop d'autorité pour moi il était peut-être vraiment trop autoritaire plutôt, pour moi bon, chaque enfant a son seuil peut-être je sais pas ».

Lorsqu'elle décide de passer le concours de professeure des écoles, Sylvie s'interroge sur ses motivations. Est-elle réconciliée avec l'école ? Devenir enseignante en adoptant une posture diamétralement opposée à ce qu'elle a subi serait un moyen de faire retour sur ce qu'elle nomme son « traumatisme » : « alors que, je devais l'être, puisque j'ai passé le concours c'est que (…), mais est-ce que je l'ai pas fait dans l'esprit je ferai, justement, l'inverse de ce qu'il a, de ce qu'il m'a montré quoi ». Ainsi pour elle à ce moment, « autorité » ne peut qu'être l'équivalent d' « autoritaire » : « je pense que quand j'ai commencé à enseigner, le mot autorité était pour *moi* synonyme réellement d'autoritaire (…), je pense que réellement c'était contrainte (…), sévérité ». Si dans la vignette précédente j'ai supposé que Stéphanie cherchait à se distinguer de figures autoritaristes pour échafauder son rapport à l'autorité, je fais ici l'hypothèse que Sylvie construit son rapport à l'autorité enseignante contre ce maître, avec une volonté farouche de ne « pas reproduire ça » : « donc j'ai démarré je pense l'enseignement dans cet esprit là en me disant je veux surtout pas de ça » ; « je veux surtout pas reproduire ça ». Sa prise de distance à l'égard de cette expérience passée (par l'utilisation impersonnelle des « le », « lui », « il », « les enfants ») se double d'un désir exister comme personne contre ce « il » autoritaire. Pour cela, Sylvie lui lance un défi imaginaire, différé dans le temps – sans doute s'agit-il d'un défi qu'elle se lance d'abord à elle-même – comme pour lui (pour se) prouver que d'autres pratiques sont possibles : « donc peut-être que, et alors quelque part, j'ai fait ce métier en me disant le jour où je serai enseignante j'irai le voir en lui disant que, il avait pas besoin de hurler comme ça il avait pas besoin de,

jeter la règle comme il le faisait d'être aussi sévère être aussi autoritaire, et du coup de perturber ou de, oui de perturber peut-être les enfants ».

Ce souvenir marquant et douloureux ne paraît cependant pas avoir anéanti Sylvie au point d'intérioriser une soumission qu'elle perpétuerait dans son activité d'enseignante. Au contraire pourrait-on dire, puisqu'en construisant son rapport à l'autorité professionnelle dans l'opposition à ce vécu scolaire d'autoritarisme, Sylvie semble se remettre en mouvement et se construire comme sujet. Les propos qui suivent montrent qu'un processus de « réparation » a bien eu lieu avec sa réussite au concours de professeure des écoles : « et je m'étais dit quand j'ai passé le concours que je l'ai eu je retournerai le voir, ça sert à rien ce serait stupide ». Les sourires qui accompagnent l'idée de Sylvie d'aller revoir cet enseignant en signifient, selon moi, l'aspect dérisoire. De même, en prenant conscience du rôle de cet événement dans son travail psychique, Sylvie semble vouloir dire qu'il ne la poursuit plus : « en fait je suis jamais allé le voir ce maître (rires) j'irai jamais maintenant » ; « c'est rigolo hein j'avais jamais pensé que, c'est monsieur M. qui me poursuivait (rires), quand j'étais enfant ».

Parmi les hypothèses qui expliquent le succès apparent de cette reconstruction subjective, le soutien de la mère de Sylvie à l'époque des faits semble avoir joué un rôle déterminant : « par contre j'avais été vraiment soutenue par ma maman le souvenir, que j'en ai c'était ça j'avais été vraiment soutenue elle était allée le voir ». Cette mère active et protectrice a vraisemblablement aidé Sylvie à préserver son estime d'elle-même, lui permettant de maintenir une confiance suffisante en soi aujourd'hui nécessaire dans son activité professionnelle.

Sylvie évoque encore des enseignants rencontrés en début de carrière, qui l'ont renforcée dans son rejet de l'autoritaire en représentant des contre-modèles. En observant leurs pratiques, elle a pu les comparer à la sienne et vérifier l'inefficacité de la communication autoritaire. C'est d'ailleurs en commençant par refuser les traits les plus saillants de cette communication (« hurler », « violence verbale », « crier ») qu'elle commence à exister professionnellement : « c'est-à-dire que je pense que quand j'ai eu *mon* groupe classe, je voulais pas qu'il y ait ce sentiment de de de vi... même de violence verbale hein le fait de *crier* et de, et puis c'est épuisant (rires) ».

Plus encore, Sylvie dit avoir compris « très vite » que l'autorité enseignante passait par une « façon de (…) *faire* » connue des élèves et dans laquelle ils « perçoivent qu'il y a une autorité ». Ce savoir-faire-autorité reconnu des élèves, acceptable par eux, passe par une communication qui chez Sylvie n'emprunte pas au haussement du ton de la voix, mais au regard. Là, Sylvie montre concrètement comment elle a écarté l'une des caractéristiques d'une communication autoritariste subie, et développé une autre « façon de faire » : « je ne fais peut-être pas autorité en haussant le ton maintenant ça peut être dans le regard, et ils doivent être habitués peut-être que, je sais pas (rires) faudrait que je m'observe faudrait que je fasse attention, enfin bon donc voilà le cheminement ». Sylvie pointe là le rôle de l'échange des regards dans la construction des premières relations d'autorité vécues avec ses élèves âgés de deux ans, à l'instar des observations de Daniel Marcelli (2003). Elle souligne aussi l'importance du regard qu'elle porte non pas seulement comme enseignante sur ses élèves, mais comme personne humaine sur « l'enfant » : « moi (…) je, ça va être peut-être dans la façon de regarder l'enfant ».

S'il fait autorité, je ferais l'hypothèse que ce regard à la fois bienveillant et limitant doit, pour une part, au regard de la mère de Sylvie sur elle enfant alors qu'elle était élève dans cette classe de Cours Préparatoire. Ainsi Sylvie s'est-elle appropriée quelques traits de cette autorité protectrice et sécurisante. Elle prend d'ailleurs conscience que ces savoirs communicationnels lui sont propres et qu'ils l'ont modifiés en profondeur, au-delà d'actes strictement comportementaux : « et c'est *là* que je pense que ça a changé (…) *pour moi* personnellement (…), je peux pas parler pour les autres j'en sais rien je peux pas, mais en ce qui me concerne, peut-être je j'ai compris quelque chose ».

En conséquence, la représentation initiale de Sylvie d'une autorité confondue avec l'autoritaire ne tient plus : « je crois réellement, donc ça s'est fai... ouais ouais donc pour moi ça a changé quand même, mais ça a changé dans, dans mon *esprit* je veux dire, (…) entre ce que je pensais que c'était et ce que c'est aujourd'hui ». De même, elle en vient à contester l'idée d'autorité naturelle : « ou alors on va dire que c'est naturel du coup (rire), peut-être pas parce que c'est l'expérience alors ». Sylvie conclut en parlant d' « une prise de conscience », signe là encore d'une transformation : « Ah non mais complètement y'a eu une prise de conscience, que je ne voulais pas que dans ma classe, je voulais pas être autori*taire* dans ce que moi j'ai enfin dans comment je le vois, je voulais pas être autoritaire et je voulais pas qu'il y ait ce *climat*, qu'il y ait dans la classe je voulais absolument pas qu'il y ait ce climat de violence verbale ».

PROLONGEMENTS

En observant comment Stéphanie et Sylvie construisent leur rapport à l'autorité, s'engageant dans un processus d'autorisation de soi qui mobilise leur subjectivité, l'on perçoit à la fois la fragilité de telles constructions, leurs nécessités et leurs singularités. Il me semble pourtant essentiel de prolonger ces deux vignettes cliniques, en élargissant mon propos. Ce qui est en jeu, me semble-t-il, à travers ce travail de la subjectivité qu'un professeur engage dans la relation d'enseignement lorsqu'il construit son rapport à l'autorité, c'est la construction d'une posture professionnelle plus pérenne, c'est-à-dire acceptable par lui et adéquate à la situation rencontrée. Pour comprendre ce qui peut la rendre possible, je vais mobiliser la notion de cadre éducatif à laquelle j'avais fait référence dans la problématique de cet article, à propos des capacités d'un enseignant à « être » et à « faire » autorité. Je montrerai qu'elle concerne aussi – et peut-être prioritairement – l' « avoir », parce qu'elle articule histoire personnelle et posture professionnelle. En ce sens, le cadre éducatif constitue une notion repère, pour tout enseignant aux prises avec la relation d'autorité.

À partir des travaux du psychanalyste José Bleger (1966), le psychologue et formateur d'enseignants Dominique Ginet (2002) transpose la notion de cadre à l'éducation. Ainsi, il définit le cadre comme « un ensemble de constantes à l'intérieur desquelles le processus lui-même peut se dérouler ». C'est donc un « non-processus ». Bleger précise que « le cadre (…) agit comme support, comme étai, cependant nous ne le percevons (…) que lorsqu'il se modifie ou se casse ». En conséquence selon Ginet, « la définition d'un cadre, son "réglage", doive s'effectuer par référence au type de processus que l'on souhaite développer et accompagner » (p. 186).

En éducation estime Dominique Ginet (2002), « la notion de cadre révèle sa pertinence chaque fois que l'expérience d'un sujet est celle d'une discontinuité, voire d'une rupture, d'une menace pour son identité, d'une mise en question de ses identifications ou encore de la perte d'un code culturel ». Le cadre permet alors de « maintenir une continuité dans la discontinuité, de maintenir ce qui ne doit pas changer pour que le sujet, lui, change ». Le cadre est donc « ce qui procure une sécurité psychique suffisante pour que le sujet puisse assumer l'incertitude du changement auquel il a à se confronter, pour grandir et se former ». En conséquence, « l'espace de l'éducation, l'espace de la formation sont ainsi à entendre comme des espaces de transition psychique », où « la capacité du sujet à supporter la transformation dépendra « très directement de ce qu'il éprouve de la fiabilité du cadre, c'est-à-dire de son aptitude à la contenance de son désordre interne » (p. 186). Le cadre doit donc à la fois « s'expliciter clairement, sans contradiction, avec rigueur mais sans rigidité », et « se maintenir sans défaillance, en dépit des attaques dont il fera nécessairement l'objet de la part des éduqués ou des formés » (p. 187).

L'auteur utilise une image explicite pour qualifier la consistance d'un cadre éducatif adéquat : « sa consistance peut être qualifiée de "souple-dure", à l'instar de ces matières plastiques qui sont aptes à encaisser une élévation de la pression interne, sans se déchirer ou exploser, pour reprendre ensuite leur configuration initiale » (p. 191). Dès lors, le rôle du porteur du cadre – c'est-à-dire sa capacité à demeurer fiable, à la fois ferme et souple, rigoureux sans être rigide, constant dans l'exigence – s'avère déterminant. C'est ainsi qu'il peut créer des conditions favorables pour contenir des désordres internes d'élèves et rendre possible des transformations psychiques. Dès lors conclut Dominique Ginet, c'est « le rapport interne de celui qui est le garant du cadre, éducateur ou formateur, à son propre cadre » (p. 187) qui va conditionner la qualité de l'accompagnement, donc du cadre éducatif ou formatif.

RAPPORT A L'HISTOIRE PERSONNELLE ET CONSTRUCTION D'UNE POSTURE PROFESSIONNELLE ADEQUATE

Avoir de l'autorité dans la relation d'enseignement, c'est donc faire du rapport à son l'histoire personnelle, du rapport à soi et aux autres, du rapport que chacun entretient avec le savoir des objets de travail en formation professionnelle initiale et continue. Ils sont les composantes du travail de formation que Claudine Blanchard-Laville (2013) propose à des enseignants, dans le but « d'accroître » ce qu'elle nomme « leur *capacité au holding didactique* »,

> une capacité qui ne renvoie pas à ce que les enseignants ont coutume de désigner par « avoir de l'autorité » mais une capacité à trouver la posture intérieure adéquate pour contenir les élèves, ces autres pas forcément identiques à nous-mêmes, mais néanmoins des semblables, dont il s'agit de respecter les tâtonnements comportementaux et les balbutiements d'apprentissage, tout en ne renonçant pas à nos exigences d'enseignant. (p. 71)

Cette capacité consiste à mettre en œuvre « la fonction contenante de l'enseignant »[2], « à savoir sa capacité à accueillir ces projections (d'éléments hostiles de la part des élèves) sans pour autant se laisser détruire, mais au contraire avec la possibilité de les métaboliser, c'est-à-dire de les transformer pour les rendre digestibles en retour pour l'élève ». Autrement dit, il s'agit d'être en mesure de « contenir les attaques au cadre sans riposter dans une contre-attaque ». Cette fonction contenante serait « à la fois "suffisamment" élastique pour se laisser distendre et déformer, en même temps que "suffisamment" ferme pour résister à ces assauts » (p. 72). C'est en ce sens aussi, selon Mireille Cifali (2005), « qu'être une autorité revient à ne pas être démonté pas l'opposition et la résistance de ceux avec lesquels on travaille. Tenir sans nous venger est peut-être le premier pas » (p. 5). Car précise-t-elle (2013), « l'opposition et le refus sont nécessaires pour grandir, apprendre, guérir, exister. Un non d'un élève ou d'un enfant est souvent un non qui teste si cet autre est consistant ou pas, s'il est cohérent dans ses discours comme dans ses actes » (p. 47). De tels propos font écho aux questionnements de Stéphanie, qui s'efforce de régler sa relation aux élèves.

Avoir de l'autorité dans la relation d'enseignement, c'est aussi élucider son propre rapport à l'autorité, en revisitant notamment les figures d'enseignants que l'on fantasme, que l'on côtoie ou que l'on a conservé en mémoire, pour construire sa posture professionnelle. Les cheminements de Stéphanie, et plus encore de Sylvie, en sont d'éloquentes illustrations. Mireille Cifali (2005) s'essaie à dresser un portrait-type des enseignants qui, dans les histoires de chacun, ont été ces figures d'autorité permettant de se construire en s'identifiant partiellement à eux : « Ce portrait a la particularité de tenir ensemble les contraires. Cet adulte est en effet à la fois fort et faible. Il possède du savoir et accepte son ignorance. Il peut être

[2] L'auteur fait référence à la *fonction alpha* chez Bion (Blanchard-Laville, 2001, pp. 222, 249-265).

maladroit, mais cherche d'être juste. Il maîtrise et lâche prise. Il rationalise, et garde son intuition. Il croit en l'autre, l'estime malgré les difficultés présentes. Il pousse, exige, et accompagne. Il garde le lien. Bref, un professionnel qui n'est pas un robot dont l'autorité serait faite de forces, de cris, de peurs, d'arbitraire et de rabaissement. Un professionnel, avec son humanité, sa présence, son accueil, et sa ténacité. Qui est consistant, avec ses fragilités. Qui accepte de prendre des risques, de rencontrer le porteur de refus. Qui tient bon » (p. 10). Dans le travail d'accompagnement qu'elle propose à des professeurs pour « renouer avec une "autorité bénéfique" » (2013, p. 45), Cifali estime que le fait de « retrouver ces figures qui se sont avérées précieuses dans leur histoire a le pouvoir parfois de réconcilier ces adultes éducateurs avec une position d'autorité, même si par ailleurs ils ont subi à certains moments des abus humiliants ». Elle ajoute que « la construction d'une telle position est lente : elle leur demande de chercher à saisir ce qui leur revient, d'où l'importance d'accompagner leurs premiers pas dans une classe » (p. 46). Progressivement, l'enseignant va devoir faire le deuil d'une autorité qui serait acquise une fois pour toutes. « Notre faiblesse, notre vulnérabilité », déclare encore Cifali (2005) « n'est pas le contraire d'une position d'autorité. C'est à partir d'elle que notre autorité va souvent pouvoir se construire » (p. 10). La construction d'une posture d'autorité suffisamment solide et sécurisante, mais qui toujours demeurera fragile, s'inscrira alors dans la durée.

CONCLUSION

En montrant dans quelles impasses autoritaristes ou charismatiques le mythe de l'autorité naturelle peut conduire les enseignants, j'ai voulu poser différemment la problématique de la relation d'autorité enseignante en terme d' « avoir ». Indissociablement lié aux significations *Être l'autorité* et *Faire autorité*, *Avoir de l'autorité* concerne la part de subjectivité que chaque professeur engage dans la relation d'enseignement, mise à l'épreuve à travers la relation d'autorité dans la classe. Le fait qu'un travail d'élaboration de cette subjectivité, associant pratique professionnelle et histoire personnelle, ait (ou non) été conduit facilite (ou empêche) la construction d'une position d'auteur, selon un processus d'autorisation passant nécessairement par d'autres, bien que jamais achevé. Suffisamment confiant en soi, cet enseignant auteur est en capacité de permettre à ses élèves de poser des actes leur permettant de s'engager dans un processus comparable au sien.

À travers les vignettes cliniques de Stéphanie et de Sylvie, j'ai cherché à saisir ce travail de la subjectivité à l'œuvre au contact de la relation d'enseignement traversée par la problématique de l'autorité. Il s'est agi d'observer comment ces deux enseignantes construisaient leur propre rapport à l'autorité en s'engageant dans un processus d'autorisation de soi.

Le rapport à l'autorité dont Stéphanie a fait d'abord état semble lui interdire d'exercer son autorité, puisqu'elle l'associerait à un pouvoir de maîtrise fonctionnant sur la séduction masculine. La remémoration d'un vécu d'élève associée à l'image d'un ancien professeur m'apparaît comme un passage obligé pour

qu'elle commence à s'en distancier. Un processus de conflictualisation interne – entre fascination et rejet de l'autoritarisme – paraît nécessaire à l'émergence d'une posture d'autorité autre chez elle. Par la suite, Stéphanie se distancierait de l'autoritarisme lorsqu'elle s'efforce de mettre en pratique la justice dans sa classe. Là, elle se sentirait tiraillée entre d'une part, cette valeur qu'elle a en commun avec ses élèves et qui lui interdit de recourir à l'autoritarisme ; et d'autre part, le fait qu'elle les soupçonne de demander la justice pour l'empêcher d'exercer son autorité. Les tensions multiples qui surgissent dans ces situations la culpabiliseraient et l'exercice d'une autorité non autoritariste l'obligerait à s'exposer davantage personnellement. Stéphanie semble tributaire du jugement que ses élèves lui renverraient. Elle ne pourrait donc se construire une image d'autorité professionnelle suffisamment sécurisante et acceptable qu'en travaillant cette tension entre la peur de sa relation aux élèves et la nécessité qu'ils admettent la justesse de son autorité. C'est bien une posture d'auteur cherchant à s'inscrire dans une perspective éducative qu'elle se construit : une image d'autorité « dynamique » qui ne dirige pas tout, à l'écoute des élèves, soucieuse qu'ils prennent la parole à propos des savoirs en se référant à des règles.

Sylvie a associé l'évocation de l'autorité au terme de « traumatisme ». Elle aussi a croisé le chemin d'un maître « très autoritaire » lorsqu'elle était élève de Cours Préparatoire. Ses questionnements quant au degré d'autorité/autoritarisme que cet enseignant exerçait sur elle raviveraient une culpabilité personnelle. Son choix de devenir professeure des écoles l'amènerait alors à s'interroger sur la posture qu'elle devrait développer. J'ai fait l'hypothèse que Sylvie construisait son rapport à l'autorité enseignante et son désir d'exister comme personne, contre ce maître. Sa réussite au concours de professeure des écoles aurait déjà fait office de « réparation ». Sylvie s'est également remémorée le soutien de sa mère lors de cette année de Cours Préparatoire, déterminant pour sa confiance suffisante en soi. Dans ses débuts professionnels, d'autres enseignants ont représenté des contre-modèles qui l'ont confortée dans sa posture. Son refus d'une communication autoritariste lui a permis d'être en phase avec elle-même. Son savoir-faire-autorité reconnu des élèves s'appuierait principalement sur le regard. Ce regard qui fait autorité sur ses élèves, peut-être Sylvie le doit-elle en partie au regard bienveillant et limitant, protecteur et sécurisant de sa mère.

Dans le prolongement de ces vignettes, j'ai ensuite souhaité élargir ma réflexion en situant l'enjeu des cheminements de ces deux enseignantes : la construction d'une posture professionnelle plus pérenne. J'ai alors mobilisé la notion de cadre éducatif (Ginet, 2002), car elle me semble constituer une notion repère pour tout enseignant aux prises avec la relation d'autorité. Un cadre éducatif est un cadre explicite, non contradictoire, rigoureux, non défaillant malgré les attaques, qui permettrait de maintenir une continuité et une sécurité psychique suffisante pour qu'un sujet puisse assumer un changement, s'y autoriser. Dès lors, la façon dont un enseignant incarne ce cadre paraît essentielle, ce qui le renvoie à nouveau à son histoire personnelle.

Avoir de l'autorité dans la relation d'enseignement, c'est-à-dire tenir cette posture professionnelle adéquate, capable de contenir l'hostilité et les attaques des élèves, sans contre-attaquer mais en les métabolisant (Blanchard-Laville, 2013), capable d'admettre leur opposition, leur résistance et leurs refus sans se venger

(Cifali, 2005), cela s'élabore en formation professionnelle. Ce serait d'une part, travailler ses rapports à son histoire personnelle, à soi et aux autres, au savoir ; d'autre part, éclaircir son propre rapport à l'autorité, notamment à travers les figures d'autorité enseignantes qui nous habitent.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARDOINO, J., & BARUS- MICHEL, J. (2013). Sujet. In J. BARUS- MICHEL, E. ENRIQUEZ & A. LEVY (Dirs.), *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références* (pp. 267-274). Toulouse : Érès.

BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant. *Nouvelle revue de psychosociologie, 11*(1), 131-147.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.

BLANCHARD-LAVILLE, C., & CASTELNEAU, L. (2008). Un élève a été humilié. In A. SIROTA (Coord.), *Violence à l'école. Des violences vécues aux violences agies* (pp. 79-91). Rosny-sous-Bois : Bréal.

BLEGER, J. (1966). Psychanalyse du cadre psychanalytique. In R. KAES (Dir.) (1997. 1ère édition 1979). *Crise, rupture et dépassement* (pp. 257-276). Paris : Dunod.

CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

CIFALI, M. (2005, 18-19 novembre). La question de l'autorité de l'enseignant : approche psychanalytique. Colloque « Restaurer » la légitimité de l'enseignant : du pouvoir à l'autorité responsable, Grenoble, France. *Site de Mireille Cifali*. En ligne https://mireillecifali.ch/Articles_%282003-2006%29_files/autorite.pdf

CIFALI, M. (2013). Se délester et construire. In B. ROBBES (Coord.), *L'autorité éducative. La construire et l'exercer* (pp. 44-49). Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

DOUVILLE, O. (2015). La réception de *Totem et Tabou* par les anthropologues, un débat encore actuel ? *Figures de la psychanalyse, 29(1)*, 21-46.

DUBET, F. (2000). Une juste obéissance. *Autrement, 198*, 138-151.

FILLOUX, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod.

FREUD, S. (1913). *Totem und Tabu: Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker.* Leipzig und Vien : Hugo Heller & Cie.

GINET, D. (2002). L'école en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs. In J.-P. OBIN (2002), *Enseigner, un métier pour demain* (pp. 185-197). Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : La Documentation Française.

MARCELLI, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.

MARCELLI, D. (2012). *Le règne de la séduction. Un pouvoir sans autorité*. Paris : Albin Michel.

MARPEAU, J. (2000). Le processus d'autorisation. In *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes* (pp. 177-193). Ramonville Saint-Agne : Erès.

MENDEL, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.

MICHELAT, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue Française de Sociologie, XVI*, 229-247.

OBIN, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. *Administration et éducation, 1 (89)*, 31-40.

OURY, F., & VASQUEZ, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

ROBBES, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

ROBBES, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social.

TOZZI, M. (2006). « L'autorité démocratique » : une provocation conceptuelle ? *Les cahiers de Cerfee*, *21*, 171-186.

VASQUEZ, A., & OURY, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

*

Received: December 15, 2016

Final version received: February 20, 2017

Published online: February 27, 2017

LA PRODUCCIÓN DE LA (*IN*)DISCIPLINA: TENSIONES ENTRE LA OBEDIENCIA Y LOS PROCESOS DE SINGULARIZACIÓN

ESTELA SCHEINVAR

estelascheinvar@gmail.com | Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Federal Fluminense, Brasil

VALERIA LLOBET

valeria.s.llobet@gmail.com | Universidad Nacional de San Martín, Argentina

RESUMEN

El artículo problematiza la centralidad que ha tomado la indisciplina en la escuela y en los órganos de protección de derechos para niños y adolescentes en Argentina y Brasil. Analiza la producción de la normalización como efecto de la disciplinarización (Foucault) de los cuerpos. Utilizando el concepto de flexibilización (Fraser) tales relaciones son pensadas en sus modos de actualización, que producen intervenciones orientadas a la clásica traducción de la interioridad del sujeto mediante la palabra, que es adoptada como un modo más de producción de violencia. Con las contribuciones de Guattari, el texto se propone a pensar en el desplazamiento de las totalizaciones que las producciones subjetivas han operado, entendiendo la desviación de la norma no como trasgresión, sino como ruptura producida por "procesos de singularización".

PALABRAS-CLAVE

Escuela, Derechos, Infancia y Juventud.

SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 01,

2017, PP.50-68

THE PRODUCTION OF THE (IN)DISCIPLINE: TENSIONS BETWEEN OBEDIENCE AND PROCESSES OF SINGULARISATION

Estela Scheinvar

estelascheinvar@gmail.com | Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Federal Fluminense, Brazil

Valeria Llobet

valeria.s.llobet@gmail.com | Universidad Nacional de San Martín, Argentina

ABSTRACT

The paper problematises the centrality of indiscipline in school and in agencies for the protection of children's rights in Argentina and Brazil. We analyze the normalization as an effect of the discipline (Foucault) on the body. Using Fraser's notion of "flexibilization", these relations of discipline are considered in their modes of actualization, which produce interventions that are oriented to "translate", "producing" the subject's interiority through the efficacy of the "word", another way of producing violence. Following Guattari's contributions, the article proposes to consider the displacement of totalizations created by subjective productions, and understanding the deviance of norms not as a transgression but as a rupture produced by the processes of singularisation.

KEY WORDS

School, Rights, Childhood and Youth.

A PRODUÇÃO DA (IN)DISCIPLINA: TENSÕES ENTRE A OBEDIÊNCIA E OS PROCESSOS DE SINGULARIZAÇÃO

ESTELA SCHEINVAR

estelascheinvar@gmail.com | Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Federal Fluminense, Brasil

VALERIA LLOBET

valeria.s.llobet@gmail.com | Universidad Nacional de San Martín, Argentina

RESUMO

O artigo problematiza a centralidade que tem adquirido a indisciplina na escola e nos órgãos de proteção de direitos para crianças e adolescentes na Argentina e no Brasil. Analisa a produção da normalização como efeito da disciplinarização (Foucault) dos corpos. Utilizando o conceito de flexibilização (Fraser) tais relações são pensadas em seus modos de atualização, que produzem intervenções orientadas à clássica tradução da interioridade do sujeito mediante a palavra, que é adotada como um modo mais de produção de violência. Com as contribuições de Guattari, o texto propõe-se pensar no deslocamento das totalizações que as produções subjetivas têm operado, entendendo o desvio da norma não como transgressão, mas como ruptura produzida por "processos de singularização".

PALAVRAS-CHAVE

Escola, Direitos, Infância e Juventude.

La Producción de la (*in*)Disciplina: Tensiones entre la Obediencia y los Procesos de Singularización

Estela Scheinvar y Valeria Llobet

INTRODUCCIÓN

En el nombre de la buena educación de niños y adolescentes hemos asistido, desde finales del siglo XX, en los espacios pedagógicos, a una creciente insistencia en prácticas cada vez más incisivas de control no sólo de los estudiantes, sino también de las familias. El discurso generalizado de gestores de la escuela y de órganos de protección de derechos en ambos países coincide en afirmar como uno de los grandes problemas institucionales la indisciplina de las nuevas generaciones, entendida como una cuestión de responsabilidad de la familia que no les pone límites a sus dependientes, o bien propia de la dimensión psicopatológica de niños y jóvenes, a partir de lo cual florecen los diagnósticos de desajustes conductuales, atencionales, cognitivos o emocionales.

Así, las familias y los propios estudiantes son responsabilizados por las situaciones vividas como problemáticas, lo cual contrasta con un escenario de tensiones, conflictos, abandono de las relaciones pedagógicas, que no se pone en cuestión. Un discurso en el que se afirma que no se puede más trabajar, porque niños y adolescentes no obedecen, no tienen respeto, no tienen límites, ofusca toda la gama de relaciones que compone los espacios pedagógicos. Por esa vía, las relaciones institucionales dejan de ser consideradas como una cuestión a problematizar, recayendo la interpretación de "lo indeseado" sobre el comportamiento de los estudiantes. Las condiciones de trabajo, las concepciones de aprendizaje, recreación, diversión, enseñanza, creatividad, los principios morales, las condiciones de vida, los conflictos afectivos, en suma, todo lo que compone el campo político-pedagógico es sustraído y reemplazado por una visión comportamental que ilumina sólo gestores o usuarios[1].

Al escuchar a los equipos de escuelas, así como a los trabajadores de órganos de protección de derechos, un conjunto heterogéneo de comportamientos denominados sistemáticamente como indisciplina y atribuidos a "falta de límites" o "vínculos violentos" emerge como la mayor dificultad que tienen que enfrentar. Frases como "la escuela es para aprender y no para educar. No soy su madre!" se repiten en la certeza de que lo que pasa en los establecimientos pedagógicos nada tiene que ver con lo que se produce allí, viéndose los trabajadores como rehenes de las "familias desestructuradas", con "vínculos violentos", a cuyos hijos se ven obligados a retener en sus espacios laborales.

[1] Gestores, en este texto, es la referencia a todos los que trabajan en los establecimientos pedagógicos y de asistencia, sea como profesores, instructores, porteros, cocineros, supervisores, directores, consejeros tutelares etc. Los usuarios son los que van a los establecimientos en busca de un servicio, sea voluntariamente u obligados, como es el caso de los primeros grados de escolaridad.

Bajo la misma perspectiva, los responsables por los niños y jóvenes definidos como indisciplinados declaran en los consejos tutelares [2] y en las reuniones pedagógicas que no son capaces de controlar a sus hijos, y aún cuando aceptan la responsabilidad que se les atribuye, no dejan de quejarse de la escuela, que no consigue enseñarles como comportarse. Entre estos argumentos, el discurso del "conflicto familiar" prevalece tanto en la escuela, cuanto en el consejo tutelar, en donde se muestran preocupados con la "estructura familiar" y con los hábitos familiares. De manera complementaria, en numerosos ámbitos las explicaciones sobre el desborde y la indisciplina se desplazan hacia el discurso de la patologización del comportamiento, induciendo así tratamientos medicamentosos o, cuando menos, psicoterapéuticos.

En suma, ya se trate de un problema de orden moral, como las transformaciones familiares y la falta de respeto por las autoridades institucionales y las que emergen de las relaciones intergeneracionales, o de un problema de orden psicopatológico, donde tales transformaciones contemporáneas son leídas en clave de desórdenes de los sujetos, las discusiones sobre las relaciones pedagógicas y la política educativa no suelen ser convocadas al abordar y tratar de comprender las situaciones de conflicto.

Tal escenario se hizo presente tanto en proyectos de investigación en escuelas y en consejos tutelares en Brasil, cuanto en escuelas y programas sociales en Argentina. A partir de ambos estudios, el presente artículo no procura ser un análisis comparativo, sino un contrapunto a partir de investigaciones en escenarios institucionales brasileños y argentinos, que permita iluminar la gramática del control social basado en los dispositivos de disciplinamiento. En el caso argentino, se trata de la observación participante en reuniones entre directivos, maestros/as y padres/madres de una escuela pública de sectores medios y medios-altos en la ciudad de Buenos Aires, durante un año y aún en proceso. En la misma, el enfoque se centró en los conflictos entre definiciones de problemas de niños/as y sus derechos, y las formas de intervención escolar, a partir de una demanda vinculada precisamente con problemas disciplinarios. Las relaciones pedagógicas brasileñas fueron registradas por dos medios: en las rutinas de consejos tutelares de la ciudad de Niteroi y en el discurso de trabajadores de la escuela (profesores, supervisores pedagógicos, psicólogos y asistentes sociales) presentes en cursos de extensión universitaria realizados en la Facultad de Formación de Profesores de San Gonzalo, de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro. En ambos, el control disciplinario por parte de las familias fue la demanda que prevaleció, en un primer momento, frente a todos los problemas existentes en las escuelas.

La insistencia en la necesidad de que las familias "eduquen" a sus hijos para que el trabajo en escuelas sea posible nos instigó a analizar las prácticas institucionales, en el sentido de investigar no hechos a ser constatados, sino las lógicas que subyacen a la lectura de los acontecimientos. En términos de Foucault (1995) un

[2] El consejo tutelar es un órgano instituido en Brasil por una ley federal en 1990 (Estatuto del Niño y del Adolescente), para que produzca los movimientos necesarios para garantizar los derechos. Cada ciudad debe tener por lo menos un consejo tutelar con cinco consejeros que deben vivir en tal circunscripción, en la que son elegidos por el voto popular.

acontecimiento "es siempre efecto, perfecta y bellamente producido por cuerpos que se entrechocan, se mezclan o se separan; pero este efecto no pertenece nunca al orden de los cuerpos" (pp. 11-12), sino a una formación discursiva que produce sujeciones. Así, entender las situaciones como acontecimiento es entenderlas como "una relación de las fuerzas que están en juego en la historia, que obedecen más al azar de la lucha que al destino de una mecánica" (Lechuga, 2007, p. 197), desplazando la idea de fatalidad para instaurar la perspectiva de la posibilidad, sea de diálogo, de aprendizaje, de comprensión de las tensiones y de los sentidos presentes en las relaciones.

Salir de los juicios morales y de la voz de mando de un "deber ser" que define *a priori* como tienen que ser los comportamientos y lo que puede y no puede suceder en una relación, es una propuesta que obliga a pensar en la composición histórica y política de las relaciones.

Insulto. Hecho cotidiano moralmente inaceptable cuando viene de un estudiante hacia un maestro y convertido en una infracción. Hecho que también puede ser convertido en un acontecimiento y, como tal, una provocación para que colectivamente se piense en significaciones más allá del juicio moral. Preguntas simples que no aceptan respuestas obvias, naturalizadas. Intervenir, como propone Lourau (1993), a partir de análisis colectivos de los que participan del espacio en cuestión: ¿qué produce tal comportamiento? ¿Qué hace que sea recurrente? ¿Cuál es la relación de los estudiantes y de los trabajadores en ese y con ese espacio pedagógico? ¿Por que una palabra hace estremecer una institución?

Instituciones sociales como orden, disciplina, palabras, entre otras nos ayudarán, en este texto, a pensar la producción de la indisciplina como eje analítico de los incómodos que se presentan a diario en el espacio escolar.

LA INDISCIPLINA COMO PROBLEMA

La indisciplina es definida, en este texto, como todo movimiento, actitud, deseo, acto, que huye del control de los responsables por hacer funcionar relaciones instituidas, en los establecimientos que prestan servicios de escolarización. La insistencia por parte de los actores escolares en la indisciplina como problema social relevante y obstáculo externo a la relación pedagógica es una afirmación sustentada, de un lado, por una producción de acuerdo con la cual el joven tiene una naturaleza rebelde o una familia incapaz y, por el otro, una afirmación cargada de un deseo de obediencia, que restituya un orden de autoridad específico. Vista de modo determinista, la indisciplina adquiere un carácter absoluto que impide que los proyectos se lleven a cabo. Cuando la desobediencia es acusada por lo que genéricamente se denomina "problema social", las prácticas pedagógicas, las relaciones familiares, los contenidos de los medios de comunicación, las políticas públicas, en suma, todas las relaciones más allá del comportamiento institucional están eximidas de los análisis de los llamados "problemas disciplinarios". Entender a la indisciplina como factor decisivo frente a las innumerables problemáticas que incomodan y afligen a la población, es un modo de aumentar la fuerza de los segmentos acusados de actuar así, como si su comportamiento individual pudiese ser responsable por poner en riesgo a las estructuras instituidas.

La centralidad que ha adquirido la categoría indisciplina ha contado con el soporte de algunos especialistas del área humana y social, cuando la atribuyen a la existencia de "familias desestructuradas", a la "negligencia familiar" o, de forma genérica, a problemas familiares. Conjugados con la creencia en una naturaleza rebelde del joven inducen a la exigencia de mayor rigor en el orden familiar, así como a la actualísima demanda por "poner límites" a niños, adolescentes y jóvenes, en los lugares en los que conviven sistemáticamente, como en sus casas, en sus escuelas o en los proyectos sociales, convirtiendo los problemas domésticos y pedagógicos en escalas comportamentales. Se trata de una producción compuesta por incontables hilos de la historia que cuenta la emergencia y la actualidad de la sociedad moderna y que requiere ser discutida. Para hacerlo, la perspectiva genealógica puede auxiliarnos, por ser una propuesta de "ver históricamente como son producidos los efectos de verdad en el interior de discursos que no son en si ni verdaderos ni falsos" (Foucault, 1982, p. 7), pero traen un saber histórico que se actualiza, naturalizando las relaciones.

LA CENTRALIDAD DE LA CATEGORÍA DISCIPLINA EN EL ESPACIO PEDAGÓGICO

Michel Foucault denomina a la sociedad moderna como "sociedad disciplinar", destacando como una de sus características relevantes las innovaciones en los sistemas jurídico y penal, que traen una nueva lectura de los conflictos y de las infracciones, diferente de la que prevaleció hasta los siglos XVIII y XIX, en Inglaterra y en Francia (Foucault, 2003). Basada en la perspectiva positivista, la ley, en la sociedad industrial, pasó a ser entendida como una reglamentación de las relaciones dichas naturales y, así, la infracción se transformó en un enfrentamiento a la naturaleza. A partir de tal lógica, el poder político se convirtió en una instancia esencial para reglamentar el orden *natural*, propuesto como si fuese apenas un aparato administrativo, defensor de la ley; de la ley de la naturaleza. Los transgresores, por lo tanto, pasaron a ser vistos como elementos antinaturales, perturbadores y enemigos sociales.

Percibe Foucault (2003), y con él una serie de investigadores, que las relaciones sociales en la modernidad tienen, como mayor virtud, la enseñanza de la obediencia, de la afirmación del orden y de la disciplina como elementos esenciales para "convivir en sociedad". Como si siempre hubiera sido así; como si otros modos de organizarse no cupieran en la historia. Las instituciones centrales a la organización de la sociedad Moderna como el ejército, la fábrica, los hospitales, los juzgados, las escuelas, entre otros, tendrán a la disciplinarización como fundamento para sus prácticas. En el caso de la escuela, ella no solo depende de la disciplina de los cuerpos para funcionar, pero tal vez sea – de entre todos – el espacio por excelencia responsable por garantizar el orden necesario a la cohesión de la sociedad burguesa, instalando, más allá de la disciplina, la lógica disciplinar entre los estudiantes y sus

familiares, para lo cual el propio cuerpo pedagógico, gestor de la escuela, tiene que funcionar bajo la lógica disciplinaria, asumiéndola como la única forma adecuada de conducirse. En una sociedad fundamentada en el autoritarismo, no solo requiere la escuela la obediencia en su interior, sino que cabe a ella interiorizar la normalización, para que sea asumida como necesaria y natural para la convivencia y el aspirado "progreso". Destaca así Foucault la productividad de las relaciones de normalización, que no operan apenas por la contención, sino que destacan el incentivo a adherir a las normas, positivando el orden, las jerarquías, la obediencia, en la certeza de que son esenciales para la vida social.

No es una casualidad que la escuela tenga una historia de enclaustramiento – forma preponderante con la que emerge. Alvarez-Uría y Varela (1991), en su estudio arqueológico, muestran que la construcción del espacio cerrado, en la forma de convento, es el espacio privilegiado para instalar los mecanismos de gobierno del siglo XIV al XVII, en los que la implantación de los mecanismos disciplinarios es el objetivo prioritario. Más aún, estos son colocados como precondición para que haya enseñanza. El conocimiento escolar pasa a ser entendido a partir de reglas de orden, a las que todo conocimiento técnico y científico se subordina. Sin embargo, no se trata de reglas universales – aunque sean enunciadas como tales – pues en la práctica son diferenciadas en función de la inserción o condición de los alumnos, o como dicen los documentos que organizan la educación escolar, inclusive hasta el siglo XX, de su *naturaleza social*.

Así, el confinamiento en el espacio escolar es un mecanismo de control eficiente para la introducción de las nuevas normas producidas en la sociedad burguesa, que se inicia con el distanciamiento de la familia de los pupilos. Práctica fundamental, matizada, no obstante, por la condición de clase, observando que los más pobres fueron más distanciados de sus familias, no solo en función "de contenidos y actividades sino que la dureza del encierro, el rigor de los castigos, el sometimiento a las órdenes, el distanciamiento de la autoridad" (Álvarez-Uría & Varela, 1991, p. 32) siempre varió de acuerdo con el medio social. Si bien es cierto que van instituyéndose los contenidos académicos, de los cuales también hacen parte las normas, estos se diferencian desde temprano de acuerdo con la inserción de clase. Como presentan los referidos autores en su investigación, los nobles son los que más van a la escuela y son menos contenidos, aprendiendo los fundamentos de la llamada "vida culta", mientras los pobres son sometidos a controles disciplinarios mucho más rígidos, orientados a servir con el aprendizaje técnico de los oficios.

La vigilancia cotidiana y minuciosa a la que es sometido el estudiante (así como todos los que trabajan en los espacios disciplinares) hace con que se aprenda una noción fundamental: que la proximidad física no significa proximidad afectiva, sino afirmación de las jerarquías que se internalizan, demarcando la diferencia entre convivencia cotidiana familiar y convivencia cotidiana formal. Producción (o estudio, como preparación para la producción) y relaciones comunitarias se distancian, demarcando la separación entre la vida privada y la vida productiva. Lógica que cimentará a la escuela con el enclaustramiento y el distanciamiento de los estudiantes de sus familias. La demarcación entre la escuela, el trabajo, el hospital, la fábrica o cualquier espacio de actividad formal y los espacios familiares es imperiosa, pasan a ser escindidos. Como señala Max Weber (1977), la separación entre el trabajo remunerado y la familia es un elemento fundacional del capitalismo moderno.

El espacio pedagógico como mecanismo de biopoder se organiza con el advenimiento del modelo escolar, utilizando técnicas disciplinares para los más

ínfimos rincones y momentos de la escuela, desconstruyendo el sentido de las relaciones sociales precedentes, basadas en lazos comunitarios, y afirmando jerarquías y normas propias de los tiempos modernos. La subjetividad-individuo será uno de los efectos del proceso de disciplinarización que la práctica pedagógica producirá, utilizando métodos de estímulo, tales como la competitividad. Subjetividad esta fundamental para la lógica privada de la sociedad capitalista, el funcionamiento del proceso productivo y, con él, el proceso de control político. No se trata de despertar una curiosidad sobre un tema y tener un afán por su profundización, sino de que los alumnos se destaquen al cumplir tareas, por ser los primeros en conseguir, individualmente, los hechos que indiquen que los efectos de la normalización operan eficientemente. Coherente con las nuevas demandas del mundo moderno, la escuela no garantiza tanto un saber, cuanto técnicas de domesticación y de internalización de normas utilizando mecanismos que en nada se asemejan a los rudos métodos tradicionales de control. La tecnología del poder pasa a ser una estrategia esencial al ejercicio de la dominación. Para ello, la sociedad moderna "tiene una ambición pedagógica: el conjunto de instituciones que consolidan la vida urbana tiene la perspectiva de corregir para formar, de tejer una subjetividad domesticada, no para inhibir sus fuerzas, sino para multiplicarlas y normalizarlas" (Rocha, 2005, p. 3).

No cumplir con las metas es entendido como un boicot, como una incapacidad del individuo o un reto al orden establecido asumido como natural y no como una opción. La normalización es la referencia para pensar las relaciones y evaluar los comportamientos que caerán en las redes de la infracción y serán sometidos a las normas disciplinarias que castiguen al individuo con el fin de evitar la repetición del "desvío" e inhibir a los que por ventura piensen seguir los pasos del "trasgresor". La producción del trasgresor se da como un reto a la sociedad y no como una relación de discordancia, demandando el castigo como un compromiso en favor tanto de la persona indisciplinada, cuanto de la sociedad. El castigo es asumido como corrección de los daños provocados por la indisciplina, definidos por escalas que van de la confesión de arrepentimiento y vergüenza, humillación, pago de los daños a los bienes colectivos, a la exclusión de cierto espacio (suspensión) e inserción en otros destinados a los indeseados (cambio de grupo o escuela). Tales prácticas presentan un modo de definir y de comprender lo que se delimita como "*necesidades*" pedagógicas, asumiéndolas como condición para la vida colectiva *civilizada*. Es un modo naturalizado de afirmar una sociedad basada en jerarquías que se organizan para la funcionalidad de un sistema de vida en serie sin dejar trasparecer los sentidos que se le da a la vida cuando adoptados mecanismos que contribuyen a mantener el orden instituido.

Frente a comportamientos imprevisibles o amenazadores a los poderes instituidos, la mirada disciplinaria opera por medio de contención, coacción, inhibiendo cualquier movimiento singular, creativo, evitando cualquier movimiento de lucha y, en esa medida, de reterritorialización de las relaciones. Los mecanismos disciplinarios son los que organizan las relaciones pedagógicas en escuelas o en espacios no formales, como los proyectos sociales, construyendo la certeza en todos de que un cuerpo obediente es un cuerpo con mayor acceso a las estructuras. La

sociedad moderna instaura la lógica disciplinaria a partir de la positividad de parámetros de verdad, sostenidos en naturalizaciones presentadas en forma de reglas que operan a favor de lo establecido como normal. La lógica de control es producida como fundamental para la vida, vedando otras posibilidades de ser, sentir, mirar, relacionarse, vivir…

ORDEN? QUÉ ORDEN?

La lógica de las relaciones sociales, en la sociedad industrial, obedece al ritmo del capital, que es ininterrumpido y elemento dinamizador de la producción en serie. Es una producción mecánica, basada en la tecnología, para la cual la producción maquínica de los sujetos es condición esencial. Cuando Marx (1974) define el modo de producción y, en él, la correlación entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales engendradas en su contexto, permite pensar que, de la misma forma que se desarrolla una tecnología-máquina, es absolutamente indispensable que se desarrolle un individuo-máquina para el proceso productivo.

Pensar en un individuo libre, pero circunscrito a relaciones de trabajo en las que se inserta de modo fragmentado – sea porque el trabajador asalariado no posee los medios de producción, sea porque participa apenas de uno de los momentos del proceso de producción sin condiciones de dominarlo como un todo, o sea, aún, porque su condición de trabajador no le asegura ni la propiedad ni el acceso a los bienes que produjo – es pensar en la producción de un individuo-máquina que se acepte y se reconozca desposeído, fragmentado y explotado. Un trabajador forjado por un proceso de subjetivación, desde temprano, que naturalizará la sujeción – un fundamento esencial a la producción capitalista. Para la producción industrial y el correlativo consumo en serie, es necesario producir cuerpos dóciles en serie. Son movimientos concomitantes, vinculados, engranajes de la misma máquina que escupirá objetos repetitivos, absorbiendo movimientos repetitivos, orientados al ideal de la sociedad del capital, que es la reproducción del capital; a su reproducción, tan rápida cuanto posible. Tal agilidad, básica para la realización del ciclo del capital tiene como condición la eficiencia que, a su vez, depende de la capacidad de inserción de la fuerza de trabajo a la lógica y al ritmo con el que las máquinas operan.

Personas obedientes y ordenadas tal vez sea el producto más precioso e indispensable para la realización del capital. No se trata apenas de obedecer por una relación de sometimiento, sino de confundirse con una pieza, de ser un engranaje de forma tan imantada que en el fluir del montaje no se reconozca en donde acaba el trabajador y en donde empieza la materia inerte: un proceso de sujeción que incita a todos a desear ser cada vez más productivos, y a confiar en el funcionamiento del sistema a partir del simple gesto de aceptar las reglas.

Discursos que desde temprano niños y jóvenes oirán, en el sentido de “sumarse a los procesos” y no alterar el orden, para efectivamente “contribuir”, indican el silenciamiento necesario al funcionamiento del mundo moderno; a la producción de la vida en serie. Un silenciamiento que no es una omisión, sino una adhesión a la vida por medio de reglas que son internalizadas no sólo como correctas, sino sobre todo como necesarias. Como dice Jorge Ramos do Ó (2006) el buen alumno “es aquel que sabe medir las consecuencias tanto de sus actos como de las formas de

comportamiento a través de reglas interiores que resultan de sus experiencias personales, o sea, de una *adaptación espontánea* a la vida escolar" (p. 15).

La normalización característica de la sociedad capitalista, presente en los procesos pedagógicos y condición para su realización, ha producido cada día más tensiones cuando se constata que las normas disciplinarias construidas y defendidas sea en las escuelas o en los proyectos sociales no garantizan el "éxito individual" prometido con el discurso de la obligatoriedad de la educación institucionalizada. Participar de la educación escolar o extra-escolar no ha garantizado el llamado "suceso" o "integración social", comprendidos como el acceso a medios que garanticen ingresos financieros que den capacidad de consumo. La justificación de que obedecer las reglas es condición para la educación colectiva se ha tornado cada vez más cuestionable, vista por muchos como un engaño, una mentira y, como toda mentira, una violencia.

Sistemáticamente, los estudiantes que son conducidos a los consejos tutelares por su comportamiento en la escuela o porque abandonaron los estudios argumentan que ese lugar no tiene sentido para ellos, que no se sienten respetados y que muchos de los que salen de la escuela no consiguen modificar sus condiciones de vida. Una de las mayores demandas que llega a los consejos tutelares es la acusación de insubordinación, indisciplina, desobediencia, en la figura del "mal comportamiento de niños y jóvenes", para los que se ha revertido la responsabilidad (para ellos y sus familias) por estar en un lugar que es obligatorio, en el nombre de su bien.

Un aporte interesante a este debate es la idea de Guattari (Guattari & Rolnik, 1986) sobre la *infantilización* en cuanto función de la economía política y de la economía subjetiva, para cimentar la condición de dependencia del Estado. Para este autor, tal proceso se da a través de la segregación producida por sistemas jerárquicos fijos y de la culpabilización, a partir de modelos totalitarios de modos de ser, pensar, actuar, sentir. Son modelos fijos de control de cuerpos y mentes en un sistema mutante, que depende de su capacidad de circulación y de actualización para sobrevivir. Una paradoja, la de fijar modelos de comportamientos sin espacios formales para que sean actualizados o, más bien, sin el reconocimiento formal de las actualizaciones que son operadas, en un mundo cuya marca es la actualización permanente de las verdades, de las tecnologías y de las potencialidades. Cuando los jóvenes no responden a cierto modelo, no quiere decir que tengan algo de menos, algún defecto orgánico, sino que operan por otras lógicas que una perspectiva pedagógica patronizada no puede entender.

Si por un lado la lucha por la supervivencia es clara cuanto a la necesidad de que cada quien construya sus salidas personales, espontáneas, por el otro, la demanda de un comportamiento único por parte de todos es nítidamente producida como forma de control. No obstante, los espacios cerrados, tales como las escuelas, fundamentales en la emergencia de la sociedad disciplinar, se tornan inhábiles para acompañar los movimientos intensos y cada vez más dispersos del siglo XX.

Los medios de comunicación, por ejemplo, pasan a ser fundamentales en la afirmación de reglas y formas de vida reconocidas como correctas, basadas en la potencialización de la individualización y, por ende, de la familia como responsable por nutrir su vena superpotente de responder ante el poder público por el orden

social. Al mismo tiempo que el individuo occidental se va individualizando cada vez más, los mecanismos de control van expandiéndose para alcanzarlo en los rincones del espacio abierto. Conforme indican Foucault (1988) y Deleuze (1992), se trata de la sociedad de control, que opera por totalizaciones, cuyo ideal es la anulación de otras virtualidades. Entre tanto, no se puede perder de vista que, como señala Guattari (Guattari & Rolnik, 1986), las totalizaciones, en sus producciones, van creando "márgenes" y "mecanismos corrosivos" que huyen del ideal de universalidad.

Cuando definido un único modelo de ser (niño o joven), una identidad que pasa a ser exigida para poder participar de los lazos comunitarios, también se está definiendo una naturaleza para la relación social "juventud" o "infancia", esperando que esta se paute por una única norma, bajo pena de ser interdictada y coaccionadas las personas, caso ensayen formas singulares de existir. Una de las formas de violencia es definir, por ejemplo, niños como "curiosos" y jóvenes como "rebeldes" por naturaleza. Al definirles una naturaleza es inhibida la posibilidad de pensar en otras formas de ser niño o joven, de que ellos piensen de otras formas y de dar sentidos diferentes a los que fueron instituidos en relación a lo que hacen, dicen, sienten, quieren. Lo que se distancia de la norma pasa a ser anormal. Muchos estudios en áreas como medicina, psicología, servicio social, sociología, historia, antropología, pedagogía, en las ciencias de manera general, definen a los niños y a los jóvenes minuciosamente en sus diversas etapas, con rigor técnico[3]. Si seguidos tales abordajes metodológicos, no habría mucho para inventar frente a las verdades consagradas. Apenas habría que seguir las escalas, los modelos, y buscar medios para ajustar las desviaciones.

Bajo tales perspectivas, la familia es convocada a "colaborar", como si la cuestión de la educación/formación de las jóvenes generaciones fuese técnica y no un fundamento político esencial al ejercicio del poder. Aliada fundamental para articular los conocimientos que van invadiendo los cuerpos, la familia se convirtió en un blanco para las quejas por las "desviaciones" de *sus* hijos, sin pensarlos como *los* o *sus* estudiantes. Poco se construye en términos de espacios para escuchar a estudiantes y sus responsables, para que los trabajadores de las escuelas y de los proyectos sociales formulen sus cuestiones y analicen su realidad, para la formación de colectivos, lo que vemos es el destaque a relaciones individualizadas, basadas tanto en modelos comportamentales y académicos, cuanto en amenazas que, en Brasil, salen del ámbito escolar para instalarse en los consejos tutelares, los cuales invaden cada vez más la vida de las familias en nombre de cumplir su deber de garantizar los derechos establecidos en la ley.

La experiencia de los cursos de extensión realizados en la Universidad del Estado de Río de Janeiro con trabajadores de la escuela muestra que el debate abierto, destituido de los modelos y metas institucionales, lleva a que elementos que van mucho más allá de las relaciones interpersonales sean aportados para entender los disgustos del trabajo cotidiano. Al hablar de las dificultades de la escuela, sin tener que hacer evaluaciones, sin tener que localizar culpables, la organización interna del trabajo, los programas y los criterios que son impuestos por la administración gubernamental, las dificultades académicas de los profesores, entre tantos otros

[3] Un importante texto que cuestiona el abordaje esencializado sobre la juventud es él de Cecília Coimbra y Maria Lívia Nascimento (2003). En sociología Durkheim ofrece en su obra una base importante sobre las características naturales de los estudiantes. Algunos elementos están presentes en su texto *A Evolução Pedagógica* (1995). En psicología elementos de la obra de Piaget han sido utilizados en el curso de pedagogía para determinar etapas naturales de los estudiantes.

elementos, trajeron enorme densidad a algo que parecía tan obvio y hasta ajeno, cuando localizado como un problema fuera de la escuela.

La práctica individualizada no se da sólo en relación a los estudiantes. Los trabajadores aprendieron desde los bancos escolares a vivir *sus* cuestiones como problemas personales y tampoco cuentan con espacios para compartir, dividir, producir colectivamente. La rigidez coactiva se acentúa a medida que los conflictos avanzan: reglas más duras, penas más dolorosas y amenazadoras, entendidas como símbolo de dedicación y empeño. La demanda por dar límites a los más jóvenes es un clamor que atraviesa simultáneamente a la familia y a los espacios pedagógicos. El poder discrecional emerge con tanta potencia, que vemos desde finales del siglo XX en Brasil y Argentina la construcción de legislaciones dedicadas a nivelar las formas de coacción, obligando a las familias y a los trabajadores del ámbito pedagógico a adoptarlas, premiándolos por el alcance de metas, cueste lo que cueste. Tareas, pruebas, formas de vestirse, cantidad y tipo de alimentación, entre tantas otras prácticas, pasaron a ser cada vez más sometidas a juicio a partir de modelos definidos como ideales. Seguirlos es un modo de obedecer y mantener cierto orden que, como toda relación definida *a priori*, produce violencia.

LA PALABRA Y LA VIOLENCIA

Para iluminar la relación entre la legislación y los campos comportamentales de niños/as y familias, especialmente de sectores populares, el trabajo académico ha recurrido a la noción de gobierno, en tanto conducción de conductas. En particular, las formas subjetivas promovidas por dispositivos escolares y saberes hegemónicos han sido analizadas en su vinculación con moralidades y sensibilidades que, para el caso de Argentina, se vinculan con el modelamiento de un tipo de ciudadano particular (Corea & Lewkowicz, 1999; Narodowsky, 1999). Estos estudios han enfocado la relación del Estado con las familias de sectores populares, y han señalado el carácter totalizador de la disciplina, encarnada en la escuela, y a partir de él, han permitido comprender la vinculación entre la escolarización y las aspiraciones civilizatorias del naciente Estado nacional. La racionalización de las relaciones y prácticas sociales mediante la interconexión de aparatos de control social permitía la sujetación de individuos autoregulados.

En la mayoría de los trabajos que analizan el carácter disciplinar del dispositivo escolar se atiende en especial la relación de clase y en muchos momentos es posible pensar, con ciertas lecturas, que es determinante. Por lo mismo, colocar la mirada en sectores medios y altos resulta de interés para analizar las particularidades de las relaciones normalizadas no sólo cuando vinculadas a la pobreza. Al mismo tiempo, permite abrir preguntas sobre la transformación de las gramáticas de control y gobierno que, aún concentrándose en la disciplina, se encuentran en un contexto histórico que Fraser (2003) denominó de “flexibilización”, en el que presupuestos centrales del gobierno disciplinar (la organización de la regulación social con base en el Estado nación y el papel de “lo social”) van adquiriendo otras significaciones en

función de las nuevas configuraciones de las relaciones disciplinares, en una sociedad que ya no se centra en el modelo del fordismo con base en los Estados nacionales y con un espacio social no mercantilizado. En el trabajo de observación realizado en una escuela pública de Buenos Aires a la que asisten sectores medios y altos, vinculados mayormente con las fuerzas armadas, de un barrio de sectores acomodados y de familias tradicionales, detectamos que la "indisciplina" de un grupo de niños de 4to grado resultó el tema central de conflicto en el año lectivo (2016). En este proceso, diversas interpretaciones fueron puestas en juego, y con ellas, estrategias de intervención y formas de conflicto entre maestros/as, directivos y madres/padres.

El "problema" fue presentado en la primera reunión anual por la maestra: "con estos chicos no se puede trabajar, son violentos". Esto es, niños y niñas jugaban de modos "excesivamente físicos", hablaban demasiado en el aula, utilizaban insultos para comunicarse, y en general, hacían caso omiso a la presencia de la maestra. Frustrada, la maestra dijo no saber ya qué hacer. Uno de los niños en particular, que dice de sí mismo, casi con orgullo, que "la psicóloga me dijo que tengo problemas para aceptar los límites", dijo en clase que la maestra "no era quién para decirle qué hacer".

Un par de reuniones luego, y después de algunas notas colectivas de un grupo de madres/padres solicitando alguna intervención externa, se produjo una reunión en la que se iba a presentar el programa de intervención del Ministerio de Educación de la Ciudad, denominado "Vínculos Saludables". La intervención de este programa consistía en una asamblea periódica en la que se proponía "conversar, reemplazar la violencia por la palabra". Ante la pregunta retórica de un padre, "¿por qué hay tanta violencia?", el psicólogo responsable por el Programa respondió "bueno, esto es un problema de falta de respeto a la autoridad que viene desde los hippies". La respuesta causó malestar visible entre algunos padres, a los que la directora de la escuela admonitoriamente señaló "ustedes se portan peor que los chicos".

Algunas madres propusieron actividades específicas para lidiar con el problema. Una de ellas mencionó que "yoga y meditación, hace milagros con los chicos". Otros adultos, por el contrario, señalaron que era necesario que madres y padres enseñaran a sus vástagos a respetar las reglas, otros/as mencionaron problemas relativos al manejo de los tiempos de la clase y las contradicciones entre el programa de intervención basado en los acuerdos, y una política de castigos que no era reconocida por la escuela. Sin poder llegar a un acuerdo, al momento en que escribimos este artículo (noviembre de 2016) el conflicto ha escalado a una tensión desembozada entre madres y padres y cuerpo directivo, que no acuerdan el mejor modo de intervención.

Tres ejes de discusión surgen de esta situación: el papel del discurso psi en la individualización y familiarización del conflicto y su extracción del espacio institucional; el tratamiento de los comportamientos disruptivos como violentos, comprendiendo a la violencia como carente de significación, y a la acción como una "falta de palabra" para resolver los problemas y, finalmente, la falla de los dispositivos de gobierno, y la producción de sujetos cuyo comportamiento cae sistemáticamente por fuera de las demandas institucionales de sumisión y orden.

El discurso psi es central al campo de infancia. Para Rose (1996), es así porque permite la traducibilidad entre el campo científico y el campo de intervención profesional, a partir de la psicologización de dominios, problemas, prácticas y actividades (que van desde educar a un niño, a criar un bebé o reformar un

delincuente); opera mediante la constitución de nuevos objetos y problemas, especialmente aquellos de la normalidad y del riesgo, y finalmente permite la construcción de la "persona" como un sujeto calculable, motivado, social y cognitivo. En efecto, en el caso argentino, a finales del siglo XX los saberes *psi* dotaron de sentidos y campos de acción a la protección de derechos de niños y niñas, y construyeron una imagen al "niño-sujeto-de-derechos" (Llobet, 2014). Un proceso análogo se vive en Brasil, a partir de 1990, cuando se decreta como ley el "Estatuto del Niño y del Adolescente", y la referencia a tales sectores pasa a ser vinculada a la condición de los derechos. Tal imagen era movilizada por los actores de los sistemas de protección de derechos[4] en nombre de alejar y deslegitimar concepciones sobre la infancia de índole moralista, atribuidas centralmente a los actores del denostado "paradigma tutelar".[5]

Derivado de esta centralidad del discurso psi, paulatinamente se dio una traducción de la conflictiva social e institucional a síntomas subjetivos derivados de la inadecuación familiar de niños y niñas atendidos en los organismos de protección de derechos. En ese marco y con fuerza a partir de la década de 2000, la violencia intrafamiliar y el maltrato (Grinberg, 2010; Schuch, 2009) configuraron con mayor intensidad las intervenciones con carácter medicalizantes y se tornaron preocupaciones centrales. El discurso psi, con su distribución de explicaciones y causas cumple así un papel institucional de relevancia, en tanto permite colocar fuera de las relaciones y dispositivos político-pedagógicos el problema del comportamiento infantil. La indisciplina, ya diagnosticada como violencia es, entonces, antes que una relación, un síntoma que el individuo expresa en el contexto escolar.

El discurso psi y patologizante tiene también un papel en las novedosas formas de intervención vinculadas con la pacificación. Los sujetos de los bordes institucionales (Das & Poole, 2004) son concebidos como "escasamente socializados" en la ley, según esta antropóloga, o bien pueden ser pensados como insuficientemente civilizados. Así, nociones de déficit simbólico y de desubjetivación vienen en auxilio de las instituciones escolares y educativas de manera general, para proveer de una lectura subjetivista de las dinámicas que dificultan el quehacer docente.

Híbrido entre la disciplina fordista y la flexibilización (Fraser, 2003), las intervenciones buscan tanto la clásica traducción de la interioridad del sujeto mediante la palabra, como la reducción de la indescifrabilidad que representan los niños, la modulación de la incertidumbre que presentifican. Las tecnologías de mejoramiento del self y las formas de "pacificación" mediante la palabra, parecen encontrar un sujeto indócil al que ofrecer técnicas de autocontrol, pero al mismo tiempo, un sujeto extraño que presentifica un riesgo, que muestra el carácter fluido, provisional, frágil, de los acuerdos que hubieran podido mantener la normalización

[4] Esto es, una red de instituciones que implementan las normativas de protección de derechos nacionales adoptadas a partir de la suscripción de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (CDN). Para el caso argentino, por ejemplo, se trata de oficinas de recepción de denuncias de situaciones de violencia, malos tratos o "negligencia" hacia niños y niñas menores de 18 años, junto con escuelas, centros de salud, etc., esto es, toda institución que provea servicios que garanticen el acceso a derechos para niños y niñas.

[5] En la década de 1990 hay un movimiento tanto en Argentina cuanto en Brasil de "superar" la perspectiva tutelar caracterizada por lógicas de protección basadas en la subordinación de los asistidos, y construir políticas de garantía de derechos, pensando en la lucha por la autonomía de las familias. Una referencia en relación a tal debate es el texto de Esther Arantes (2009).

disciplinar. La violencia es así más que sólo indisciplina. En su viejo costado de peligrosidad y riesgo (Castel, 1986), aparece como una amenaza intergeneracional que se vincula con la ruptura de la trama de lo social. El reemplazo de las estrategias disciplinares de la escuela por *entrepreneurs* del mejoramiento del *self* permite considerar como estas lecturas individualizantes del conflicto producen "zonas de rezago" y formas des-estatalizadas de gobierno (Fraser, 2003) en donde actores mercantiles y cuasi-mercantiles disputan o complementan con los dispositivos estatales la "conducción de la conducta" de los individuos con "incapacidades personales" o en busca de un mejoramiento de las capacidades que poseen.

Para Fraser, los modos de subjetivación del presente renuncian al universalismo fordista para abrazar formas de gubernamentalidad segmentadas en las que coexisten la autoregulación con la represión brutal. Bajo esta racionalidad, algunas estrategias ensayadas en los espacios pedagógicos se vinculan precisamente con la convocatoria a la "voz infantil", apelando a la curiosidad y el manejo singular del interés y el deseo de aprender. No obstante, frente al silencio o a la vocinglería que enuncia lo que no se espera, frente al desinterés y la autogestión del aburrimiento de niños cuyo lugar social los coloca en el contexto global de los que podrían sumar a la hipercompetitividad y la hiperconectividad, la escuela y muchos proyectos sociales no saben qué hacer, y recurren a la familiarización y a la individualización psi de lo que nombran "indisciplina" y juzgan como "violencia".

Así, se visualiza un carácter relativamente "fallido" de los efectos de control articulados en la escuela, pero persistente de los efectos de verdad en tanto su eficacia en la producción de sujetos sobre los que no sea necesaria la constante y desgastante intervención se ve cuestionada, lo que hace a la necesidad de integrar estas dudas a un marco de comprensión que las visibilice.

Será necesario comprender si las lecturas provistas por el discurso patologizante e individualizante no se ubican, precisamente, en el campo de eficacia del reemplazo de lo social [6] por modulaciones mercantilizadas que articulan mejor en este momento histórico las formas de segmentación y perfilamiento de los individuos. Bajo tal perspectiva, las relaciones intensamente mercantilizadas se expresan, para aquellos que ya no serán interpelados como "ciudadanos" ni como "trabajadores", en un proceso de exclusión de posiciones subjetivas legitimadas, y/o encuadrándolos en relaciones de intensa represión (llegando al exterminio). Al mismo tiempo, esta segmentación y el perfilamiento ya no parecen encontrar en la escuela su instancia privilegiada de clasificación. Las dificultades que encontramos en nuestro trabajo, en Buenos Aires, relativas a los encuadramientos, interpretaciones y procesamiento de los comportamientos que desde la escuela se procura nombrar como violentos para reconducirlos al espacio de la trama biográfica y subjetiva, parecen permitir una interpretación provisional. Esto es, la trama de modulaciones en las que en este momento histórico se vehiculizan los proyectos de gobierno, encuentran en la escuela una instancia más, que ya no provee un tipo de tratamiento sustantivo requerido a la gramática de la gubernamentalidad.

---

[6] Para Arendt y Donzelot, retomados por Fraser, lo "social" constituye un denso nexo en el que se interconectan las instituciones de control social, compartiendo una misma reserva de prácticas de racionalización y una gramática de gobernamentalidad común. En el planteo de Fraser, "lo social" se vincula orgánicamente con el estado-nación y en particular, con la disciplina fordista, en tanto la regulación social en la zona de "lo social" componía una contraparte no mercantilizada del régimen de acumulación capitalista. En el contexto contemporáneo, Fraser plantea que se evidencia una "global tendency to destructure the zone of the (national) social formerly the heartland of fordist discipline. Decreasingly socially concentrated, and increasingly marketized and familialized, postfordist process of social ordering (…) globalization is generating a new landscape of social regulation, more privatized and dispersed" (200, p. 166).

LA PRODUCCIÓN DE OTRAS MIRADAS – LA CONSTRUCCIÓN DE OTRAS PRÁCTICAS

No cabe la menor duda de que la norma disciplinar es subjetivada como una necesidad para regular las relaciones sociales. Sin embargo, Guattari (Guattari & Rolnik, 1986) aporta contribuciones para pensar en movimientos desplazados de las totalizaciones que las producciones subjetivas han operado, entendiendo la desviación de la norma no como trasgresión, sino como ruptura producida por "procesos de singularización". Una propuesta que positiva las normas no solo por sus efectos de obediencia, sino también por los efectos múltiples que escapan a su previsibilidad. Desconstruye la lógica dicotómica positivista que demarca el bien y el mal, el obediente y el desobediente, como verdades cristalizadas, asumidas como naturales. Terrenos inusitados construyen nuevos horizontes.

Como dice Kátia Aguiar (1997), "la transformación de lo existente solo es posible a través de la ruptura con el modo de subjetivación hegemónico, o sea, tal transformación se da al operar revoluciones permanentes" (p. 96). Modulaciones de las lógicas disciplinarias pueden producir rupturas cuando la mirada hacia la transgresión de las normas sea de interrogación y no de rechazo. Son transformaciones sutiles pero intensas, que dejan pistas para otras estrategias de sociabilidad basadas en las interrogaciones (Aguiar, 1997) y no en los juicios.

Los actos definidos como indisciplinados, bajo la perspectiva de Guattari (Guattari & Rolnik, 1986), no cargan una preocupación con su regularidad, sino instalan un debate sobre el sentido de las relaciones, el funcionamiento de las prácticas, las lógicas de poder instituidas, dando visibilidad a procesos instituyentes que pasan desapercibidos cuando capturados bajo la forma de trasgresión, de indisciplina. Rotular es capturar, sin permitir colocar en análisis lo que está siendo producido con actitudes que incomodan, que huyen a la regla, pero que hablan de muchas otras lógicas y posibilidades de vida.

Un pensar colectivo, con dimensión histórica, sin lugares comunes salvadores de la incomodidad, puede convertir a los espacios habituales, íntimos, en territorios extraños y necesarios de ser explorados para que las respuestas listas y certeras que instrumentalizan las prácticas suenen como un discurso difuso e inconsistente. Una propuesta instituyente. Toda respuesta, toda certeza, pasa a ser un reto a ser enfrentado con lentes que presenten perspectivas inusitadas.

Por no tener un espacio instituido y, aún más, por sufrir coacción cuando tornados evidentes o incómodos, los procesos de singularización tienden a ser movimientos espontáneos e incluso, a veces, individuales. En general son poco visibles por escapar de las formas instituidas – por eso mismo singulares – aunque indiquen fuerzas presentes, vivas, en la búsqueda por espacios de creación. Hay que observar la emergencia de fuerzas que, si no sofocadas, inventan mecanismos para intervenir en las relaciones establecidas, afirmando procesos de singularización; potencializando su expresión instituyente. Por esta mirada la indisciplina no es un error, sino un embate, potencia, posibilidad de nuevas virtualidades y, como señala Heckert (2004) en relación a la experiencia en la escuela:

> en los modos de gestión que están en acción en la escuela se expresa la multiplicidad de líneas y será en la composición de estas líneas que se gestarán maneras que aprisionen y expandan las posibilidades de crear prácticas educativas que faculten ejercicios de autonomía. (p. 16)

Es así que la escuela parece requerir hoy una doble torsión. Por un lado, aquella largamente reclamada en relación con la construcción de autonomía y la capacidad de transformación de las lógicas de control en función de "hacer lugar" a lo singular. Pero por otro, parece necesario que se reconstituya como un lugar en sí misma, que sea capaz de anudar horizontes de deseo y de ilusión, capaces de reconstituir algo del orden de lo universal como promesa de igualdad, alejándose de un contexto de multiplicación de lo individual[7] que anula tanto lo singular como lo común.

REFERENCIAS

AGUIAR, K. (1997). Movimentos sociais: armadilhas e escapes na sociedade de controle. *Revista Saúde Loucura*, *6*, 92-99.

ÁLVAREZ-URÍA, F., & VARELA, J. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.

ARANTES, E. (2009). Proteção integral à criança e ao adolescente: proteção *versus* autonomia? *Psicología Clínica, 21*(2), 431-450. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000200012

CASTEL, R. (1986). De la Peligrosidad al Riesgo. In C. WRIGHT MILLS, M. FOULCAULT, P. POLLAK, H. MACRUSE, J. HABERMAS, N. ELIAS et al, *Materiales De Sociología Crítica* (pp. 219-243). Madrid: Ediciones De La Piqueta.

COIMBRA, C., & NASCIMENTO, M. L. (2003). Jovens pobres: o mito da periculosidade. In P. C. FRAGA & J. A. S. IULIANELLI (Orgs.), *Jovens em tempo real* (pp. 19-37). Rio de Janeiro: DP&A.

COREA, C., & LEWKOWICZ, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Editorial Lumen Humanitas.

DAS, V., & POOLE, D. (Eds.) (2004). *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe: School of American Research Press.

DELEUZE, G. (1992). *Conversações.* São Paulo: Editora 34.

DURKHEIM, E. (1995). *A Evolução Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FOUCAULT, M. (1982). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M. (1988). *História da sexualidade I*: *A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M. (1995). Theatrum philosophicum. In *Michel Foucault y Gilles Deleuze*. Barcelona: Anagrama.

FOUCAULT, M. (2003). *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora.

FRASER, N. (2003). From Discipline to Flexibilization? Rereading Foucault in the Shadow of Globalization. *Constellations, 10*(2), 160-171.

[7] Nos referimos metafóricamente también a la transformación de los modelos productivos, en el que a la producción Just-in-Time que reemplazó al fordismo, se sobreagrega un perfilamiento de los patrones de consumo de modo de llegar a producir para un consumidor individualizado.

GRINBERG, J. (2010). De “malos tratos”, “abusos sexuales” y “negligencias”. Reflexiones en torno al tratamiento estatal de las violencias hacia los niños en la ciudad de Buenos Aires. In C. VILLALTA, *Infancia, justicia y derechos humanos* (pp. 73-108). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

GUATTARI, F., & ROLNIK, S. (1986). *Micropolítica*. *Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Ed. Vozes.

HECKERT, A. (2004). *Os processos de luta por escola pública*: memórias e invenções cotidianas. Projeto de Pesquisa. Departamento de Psicologia. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.

LECHUGA, G. S. (2007). *Breve Introducción al Pensamiento de Michel Foucault*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

LLOBET, V. (2010). Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. *Revista de Investigaciones en Psicología, 2*(14), 1-22.

LLOBET, V. (2014). La producción de necesidades infantiles en las políticas de protección de derechos. *Revista Psicologia em Estudo, 19*(3), 369-380.

LOURAU, R. (1993). *Lourau na UERJ. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

MARX, K. (1974). Introdução [À Crítica da Economia Política] e Prefácio Para a Crítica da Economia Política. In K. MARX, *Manuscritos Econômico - Filosóficos e Outros Textos Escolhidos. Coleção Os Pensadores* (Vol. XXXV, pp. 107-138). São Paulo: Abril Cultural.

NARODOVSKI, M. (1999). *El poder y el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ó, J. R. (2006). Poder-saber-querer: os terrenos disciplinares da alma e do auto-governo no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911). *Revista Brasileira de História da Educação, 6*(12), 11-29.

ROCHA, M. (2005). *Formação sob controle*: novos modos de inclusão/exclusão docente. Comunicação apresentada no *I Congresso Latinoamericano de Psicologia - ULAPSI*. São Paulo, Brasil.

ROSE, N. (1996). *Governing “advanced” liberal democracies. The Anthropology of the State: A Reader.* Malden, MA: Eds. Aradhana Sharma and Akhil Gupta.

SCHUCH, P. (2009). *Práticas de justiça. Antropología dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós–ECA.* Porto Alegre: UFRGS.

WEBER, M. (1977). *Economía y sociedad*. Esbozo de sociología compreensiva. México: Fondo de Cultura Económica.

*

Received: December 15, 2016

Final version received: February 21, 2017

Published online: February 27, 2017

UMA AULA_ENCONTRO: ESCRITA E EXPERIMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

GISLEI DOMINGAS ROMANZINI LAZZAROTTO
gislei.ufrgs@gmail.com | Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO

A experiência com a formação superior em psicologia, no Brasil, nas últimas duas décadas, acompanha o desenvolvimento de um significativo campo de problematização na produção de conhecimento em psicologia social e políticas públicas. Abordamos este contexto analisando uma experiência docente no ensino de psicologia social, análise institucional e políticas públicas, numa universidade pública federal. Considerando o conceito de experimentação do pensamento, abordagem da filosofia da diferença, propomos o processo de problematizar, diferenciar e temporalizar a experiência de formação, a partir da produção escrita do/a estudante de psicologia a respeito de seu trabalho de formar-se psicólogo/a. O processo analítico com a matéria de ensino construída a partir da escrita dos modos de se tonar psicólogo/a criou uma aula_encontro e analisou os modos de subjetivar orientados pelas práticas de si e práticas institucionais. A escrita constituiu uma relação ativa com a matéria expressiva de demandas éticas e estéticas dos modos de aprender no contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE

Aula, Aprender, Psicologia, Escrita, Experimentação.

SISYPHUS
JOURNAL OF EDUCATION
VOLUME 5, ISSUE 01,
2017, PP. 69-88

A MEETING-LIKE CLASS: WRITING AND EXPERIMENTATION IN ACADEMIC QUALIFICATION IN PSYCHOLOGY

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto
gislei.ufrgs@gmail.com | Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil

ABSTRACT

The experience of academic qualification in psychology in Brazil, in the last two decades, follows the development of a significant field of problematization in the production of knowledge in social psychology and public policies. This context was addressed through the analysis of an academic teaching experience in social psychology, institutional analysis and public policies at a public federal university. Taking into consideration the concepts of thought experimentation, and the philosophy of difference approach, the process of problematization, differentiation, and timing of the experience of academic qualification was proposed for the writings of the psychology students regarding their process of becoming psychologists. The analytic process of the teaching subject built from the writings about the ways of becoming a psychologist generated a meeting-like class and analyzed the ways to subjectivate the advisees through personal and institutional practices. Writing constitutes an active relation between the expressed ethical demands and the aesthetic of the ways of learning in contemporaneous time.

KEY WORDS

Class, Learning, Psychology, Writing, Experimentation.

Uma Aula_Encontro: Escrita e Experimentação na Formação em Psicologia

Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

IMPASSES COM A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Dias do ano de 2008. Depois da realização das atividades de extensão acadêmica no contexto de políticas públicas e juventude, num projeto realizado na universidade, a próxima agenda na grade de atividades docentes eram as aulas na graduação em Psicologia. A proposta da disciplina previa discutir as práticas da psicologia social orientadas pela análise institucional (Baremblitt, 1996; Lourau, 1993, 2004a; Nascimento & Coimbra, 2007; Rodrigues, 1999; Rodrigues, Leitão & Barros, 1992) e as demandas de políticas publicas no âmbito da saúde, educação e direitos humanos (Benevides & Passos, 2000; Bernardes, 2007; Ferreira Neto, 2004). Diante de impasses entre a diversidade dos modos de viver e os modos de aprender na universidade, encontramos um certo desconforto quando se debate as possibilidades de trabalho da psicologia com as políticas públicas. O descompasso acontece quando se realiza o estudo das políticas de saúde coletiva, a reforma psiquiátrica e a criação de formas de intervir com equipes interdisciplinares e serviços substitutivos, mas ainda permanecem práticas orientadas por uma lógica de internação, isolamento e concentração do tratamento com medicação. Com semelhante configuração temos a presença da concepção da criança e do adolescente como sujeito de direito e diretrizes para ações comunitárias, socioeducadoras e de acolhimento institucional, mas permanece um crescente índice de morte de jovens por violência (Waiselfisz, 2011) e formas punitivas nas abordagens ditas educativas e acolhedoras. Ecoa na sala de aula questões trazidas pelos/as adolescentes participantes do trabalho na extensão acadêmica: traficante é profissão (?); roubar é trabalho (?); não foi para o curso porque brigou com a colega de quarto do abrigo e foram levadas para a Delegacia da Criança e do Adolescente. Enunciados que constituem pedidos para uma psicologia que busca o exercício de escuta e se confronta com uma experiência de institucionalizar, cujos muros contemporâneos são feitos de práticas de criminalização, judicialização e medicalização (Lemos, Galindo & Costa, 2014; Marafon, 2014; Meira, 2012; Nascimento & Scheinvar, 2007; Prado Filho, 2012). As manifestações dos/as adolescentes constituíam mais que um ordenamento de palavras, pois produziam passagens de sentido para um encontro enunciativo interrogante: o que a psicologia faz? As afetações proliferavam neste encontro com experiências paradoxais da formação em psicologia e uma aula sem resposta.

No complexo jogo de relações que constituem o Estado brasileiro, as lutas sociais asseguraram leis fundamentais que repercutiram no âmbito da intervenção

da psicologia, entre elas o Sistema Único de Saúde (Brasil, 1990b) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990a), gerando um campo de problematização das práticas da psicologia demarcado, inclusive, por diretrizes curriculares para a formação em saúde, entre as quais estão as que orientam o curso de Psicologia (Bernardes, 2007; Brasil, 2011; Ferreira Neto, 2004). O cenário brasileiro da década de 1990 foi marcado pela criação de diretrizes de políticas públicas orientadas pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), acontecimento que constituiu, no período pós ditadura, um processo de reorganização social e política na democratização do país. Assim, outros modos de trabalhar conquistaram espaços de problematização na produção de conhecimento em psicologia. No âmbito de nosso estudo, ensino e produção de conhecimento em psicologia social, essas práticas foram produzidas na heterogeneidade de elementos que conjugam a experiência profissional com políticas públicas, as demandas de movimentos sociais e a produção de conhecimento associada a diferentes campos, como: escola, aprendizagem e invenção (Aguiar, 2012; Dias, 2009; Heckert & Rocha, 2012; Kastrup, 1999, 2001, 2007); infância e juventude (Bocco & Lazzarotto, 2004; Lemos, 2009; Nascimento, 2002; Scheinvar, 2012); pesquisa-intervenção (Aguiar & Rocha, 2007; Passos, Kastrup & Escóssia, 2009) saúde coletiva (Lancetti, 2011; Maraschin, Franscisco & Diehl, 2011; Palombini, 2004; Scarparo & Poli, 2009).

Essas práticas vão ao encontro de um trabalho que demanda o diálogo com saberes que produzem a vida na diversidade das condições sociais, econômicas e culturais que compõem a sociedade brasileira. Conforme destacam alguns estudos (Girotto & Lazzarotto, 2015; Mizoguchi, 2009; Palombini, 2009; Rodrigues & Baptista, 2010) há um movimento que desloca o profissional da fixidez do *setting* de um/a psicólogo/a para produzir uma prática com as experiências territoriais e o traçado da vida na cidade, problematizando as binarizações eu-outro, dentro-fora, privado-público, que marcam a orientação da formação em psicologia (Baptista, 2000).

Se o contexto aponta este movimento de produção e diversidade de práticas em psicologia, o que provoca a insistente pergunta na sala da aula: o que a psicologia faz? Estudantes e professora discutiam os modelos privatizantes e individualizantes de uma formação que minimiza questões históricas e políticas na constituição da subjetividade, conforme aborda Baptista (2000) ao problematizar a formação universitária de estudantes de psicologia. Entretanto, se por um lado questionamos essa modelagem dos saberes da psicologia que se dá no laço de uma prática com o método racional e científico orientado pelo ideal das ciências da natureza (Foucault, 2002), por outro, vivemos uma nova problematização: como gerar formas críticas de intervenção da psicologia, em diálogos com outros saberes, quando passamos a habitar a herança de um discurso científico atualizado em novas estratégias de controle que criminalizam, judicializam e medicalizam a diferença? A presença do conhecimento da psicologia como procedimento atualiza a tarefa de normalizar para excluir e expressa as novas configurações dos modos de subjetivar, num contexto em que nos percebemos, paradoxalmente, críticos e atuantes com as práticas da psicologia articuladas as demandas de políticas públicas.

Problematizar o processo de formação em psicologia, no âmbito dos modos de viver contemporâneos, implica estarmos atentos/as aos movimentos das relações

políticas que dizem das circunstâncias em que se produz e atravessa a experiência da qual fazemos parte. As relações que sustentam as diretrizes educativas são formuladas tanto no ordenamento estatal local, como numa ordem econômica internacional, globalizada e na qual estamos imersos. Axt (2008) parte desse contexto para destacar que a educação é operada como bem de consumo, como produto, na forma de pacotes, declarando-a sujeita às regras do comércio internacional. Como componente do conjunto sócio-econômico-cultural, a educação tende a reproduzir o modelo redutor, com um currículo homogeneizado e um conjunto de práticas docentes discursivas não-problematizadoras. A autora continua a análise situando que os conceitos podem perder a potência para construir modos de aprender, pois há mais preocupação com a implementação de um modelo do que com a capacidade de criação do processo pedagógico, o que nos leva a um crescente esvaziamento de sentido das práticas educativas (Axt, 2008). Temos como desafio uma compreensão que potencialize os efeitos de saber-poder na análise da produção da verdade em nossas práticas buscando desencadear variações nos modos de aprender. Com essas questões, sob os efeitos de uma posição docente que Baptista (2000) nomeou em seu estudo da formação em psicologia de "fabricantes de interiores", outra pergunta é formulada: o que uma aula faz?

As circunstâncias da trama que enlaça o fazer da psicologia e a vida brasileira evidenciam o impasse entre um sujeito de direitos enunciado nas formulações das políticas públicas, minimamente assegurado pelas lutas sociais de um tempo de construção de caminhos da democratização no país, e um sujeito econômico, constituído na lógica neoliberal contemporânea que controla insidiosamente as políticas de Estado, nos tornando consumidores guiados pela individualização e cada vez mais distantes do lugar público que ocupamos. Neste jogo de forças os modos de produzir conhecimento tendem a reproduzir uma resposta ao que se deve fazer, configurando uma zona de saber-poder que mantém os modos de governar do Estado para sustentar um sujeito econômico, nos distanciando da experiência do estado em que nos encontramos, ou seja, a posição que ocupamos com as modulações subjetivas que nos constituem e que movimentam a diversidade de modos de vida nas relações que configuram a sociedade. A pergunta formulada, entre práticas docentes em psicologia, enuncia uma produção social contemporânea que força um encontro com os modos de viver na diversidade econômica, social e cultural, modos esses que escapam ao regime de correspondência de saberes da teoria e da técnica psicológica, previstos para uma aula. Assim, o estudo desta experiência docente abrange a produção analítica e conceitual do arquivo e diário docente a respeito da experiência no curso de psicologia de uma universidade pública federal, na região sul do Brasil, com um programa de conteúdos de psicologia social, análise institucional e práticas em políticas públicas, desenvolvido numa disciplina oferecida, anualmente.

Ao acolhermos o movimento da experiência de aula problematizamos o que a psicologia faz conosco, professores/as e estudantes, compondo a análise da seguinte questão: como acontece o trabalho de formar-se psicólogo e psicóloga? Abordamos esta experiência como processo analítico da prática docente e os modos de subjetivar da formação em psicologia no contexto de uma universidade pública. A

presença da noção de trabalho, na construção da questão em análise, visa considerar a relação entre as instituições trabalho e educação na produção desta experiência da formação universitária. A elaboração da questão "o trabalho de tornar-se psicólogo/a" tomou forma na realização da disciplina na edição de 2008, mas já fazia parte do percurso de problematização docente (Lazzarotto, 2004), sendo que a partir deste marcador temporal a relação entre os modos de aprender, trabalhar e subjetivar e a produção da escrita passa a constituir a matéria de estudo. Assim, consideramos que o processo desencadeado em 2008 contagia as demais edições da disciplina e constitui uma aula_encontro. Uma aula que ultrapassa o tempo marcado no ordenamento cronológico curricular à medida que a experiência se torna uma experimentação do pensamento com os modos de aprender em psicologia. Essa experimentação docente passa a acolher os impasses vividos com os modos de aprender e viver, compondo outros usos de si e um movimento ativo na relação de ensino e produção de conhecimento com a formação em psicologia. Para tal tarefa buscamos o diálogo filosófico com Michel Foucault e Gilles Deleuze, criando um campo de problematização a respeito dos processos da subjetivação, experimentação e escrita, com o objetivo de construir uma abordagem conceitual a respeito da experimentação docente no âmbito do ensino superior.

METODOLOGIA DA EXPERIMENTAÇÃO DOCENTE COM A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

A noção empírica da psicologia esteve, historicamente, associada à concepção de objeto que após constituído como foco de investigação se apresenta como um campo de ação afirmado na generalização das constatações. Segundo Foucault (2002) há uma herança associada a preocupação de alinhar-se com as ciências da natureza e de encontrar no indivíduo o prolongamento das leis que regem os fenômenos naturais, levando a psicologia a uma tarefa incompleta e marcada pelo laço constante com os problemas de sua proposição prática: operar o projeto científico inicial conforme as ciências da natureza. Deleuze (2002) aponta que a psicologia constituída nestas condições sustentou uma ilusão da atividade, explicando aprendizagens e formações de comportamentos pela ação, mas não se colocando a questão da contemplação e da constituição do eu, e de como esse eu em si mesmo também poderia ser efeito destas relações. O diálogo com Michel Foucault e Gilles Deleuze situa e mantém a dimensão do problemático na constituição da psicologia como um campo de referência orientado pela ciência e suas funções, pois assumimos uma condição crítica em relação a esse regime de verdade que ainda orienta os modos de produção de conhecimento em psicologia.

Enfatizamos, assim, a posição do intelectual em relação à produção de verdade na nossa sociedade. Nesse sentido, Foucault (1979) destaca que, além da posição de classe, de condições de vida e de trabalho, há uma especificidade relacionada ao regime de verdade que mantém o funcionamento da sociedade. É preciso considerar

“o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”, pois a questão está “em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha”. (Foucault, 1979, p. 13). O campo de problematização que gera o impasse com a formação em psicologia, no contemporâneo, evidencia a atualização do questionamento deste estatuto de verdade do saber da psicologia, analisando as contingências da constituição de seu objeto com as implicações sempre singulares que produzem as contradições e os paradoxos de nossa existência.

O acompanhamento da experiência com os modos de aprender em psicologia envolvem objetivos que vão além de uma opção teórica ou de um procedimento metodológico, pois nosso compromisso é com a potência do pensamento para problematizar as funções da ciência, caminho que produziu um encontro com a filosofia. Faz-se necessário construir um modo de analisar que ultrapasse o que parece dado e universal, na busca do próprio movimento que nos constitui nestas práticas que operam a formação. A filosofia da diferença, conforme Deleuze (2000), propõe pensar a diferença em si mesma independentemente das formas de representação que a conduz ao Mesmo. Essa noção de diferença implica uma diferença não subordinada ao idêntico e aos processos de oposição e de contradição, tornando-se um objeto de afirmação. O filósofo salienta que a noção de problema em sua positividade, ligada a esta noção de diferença como afirmação, liberta uma potência de luta e criação, na qual o conceito intervém para pensar uma situação e modifica-se com os problemas, empreendendo um processo construtivista de criação de conceitos. O saber da psicologia entrelaçado à noção de diferença, como afirmação, e ao problemático, como positividade, tem como efeito essa experimentação. Assim, podemos pensar uma pedagogia de formação em psicologia construída na potência da experiência de aprender e na possibilidade de criação de conceitos.

No diálogo com Foucault (1987, 2003), pensamos que as práticas educativas são constituídas no exercício das relações de poder que operam os saberes pedagógicos e psicológicos, territorializando o educar em lugares determinados. Esse funcionamento ainda mantém relações de poder conectadas ao modo disciplinar de controlar os corpos, constituindo uma relação de saber-poder para conduzir condutas num regime de verdade que o naturaliza como único a ser praticado. Paralelamente, a essa trama disciplinar que produz os meios de enclausuramento e de vigilância de si, os estudos de Deleuze (1992) destacam a presença de uma sociedade de controle na vida contemporânea. A demanda de um constante consumir, qualificar-se, atualizar-se, numa norma que aparenta movimento e livre acesso, mas que usa os fluxos de informação em rede globalizada para dizer quais são os movimentos e o que se deve acessar-pensar. Podemos considerar essa forma de controle contemporâneo como um modo de enclausurar em rede, que constrange o pensamento a uma constante conexão com tudo e todos, num tempo invadido por informações que, paradoxalmente, nos distancia da experiência de experimentar o pensamento. Na coexistência com a modalidade disciplinar, onde temos a classificação, o exame, o ordenamento da grade curricular e dos conteúdos, encontramos um arranjo institucional educativo contemporâneo que modula uma

subjetividade ofertada na qualificação sempre por se fazer, no consumo conectado da (in)formação, na solicitação por uma opinião.

Refletindo sobre essa perspectiva com o debate de Bondía (2002) a respeito das relações entre a experiência, a aprendizagem e a informação, podemos ampliar a concepção de que o conhecimento está cada vez mais orientado ao acesso contínuo a informação e a raridade de tempo, impedindo a duração da experiência que permita pensar a travessia do que se passa com esta experiência. As pesquisadoras Sancovschi e Kastrup (2013) abordam o tema da aprendizagem e da atenção, nas práticas de estudo de estudantes de psicologia, na capital de um estado brasileiro, investigando algumas das novas formações subjetivas/cognitivas e a noção de temporalidade associadas ao acoplamento com as novas tecnologias. A análise apontou que as novas tecnologias, em especial o computador-internet, favorece a construção de redes de pensamentos. Entretanto, ao perceberem como essas redes estão sendo constituídas, as autoras encontram mais a expansão da abrangência de associação de temas sem relação e num tempo acelerado, do que a presença da densidade de questões para problematizar a experiência no percurso do vivido. Assim, esse funcionamento cognitivo manifesta "uma atenção que se mantém fixa, respondendo de modo saltitante ao apelo dos estímulos" (Sancovschi & Kastrup, 2013, p. 199). A atenção saltitante e sem ritmo captura o funcionamento atencional, fixando e fazendo saltar de um foco a outro, constituindo uma relação entre estudante e estudo que passa a se orientar mais pela tarefa e performance, do que pelo pensamento, problematização e experiência. A necessidade de pausas visa articular e conservar o já vivido, conferindo ritmo e tornando possível a vivência da tarefa acadêmica em desenvolvimento. Neste sentido, as autoras destacam que não se trata de uma interrupção para restaurar a capacidade cognitiva em função de um esgotamento atencional, mas de parar no movimento de "estabelecer outra relação com o mundo e consigo capaz de deixar-se afetar pelo trabalho feito" (Sancovschi & Kastrup, 2013, p. 197). As autoras discutem que as novas tecnologias também oferecem a possibilidade de uma produção da política cognitiva curiosa e desejosa de saber à medida que a estratégia educativa considere a demanda de nos percebermos nestas relações e nos apropriarmos de nossa experiência de pensamento com os novos artefatos que inventamos, inventando a si e ao mundo.

A noção de experimentação, conceito intercessor para nossa análise, envolve a sensibilidade para acompanhar o movimento dessas experiências dos modos de pensar e aprender no contemporâneo, construindo um modo de problematizar com a multiplicidade que as constituem. Deleuze (2000, p. 240) considera como ponto de partida da experimentação a contingência de um encontro que instala "a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar". Uma diferença que invade o pensamento quando a representação não dá conta de responder ao que acontece e nos leva a criar outros modos de aprender e pesquisar. O que força a pensar, para o autor, é o objeto de um encontro fundamental e não uma recognição que se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o Mesmo. O filósofo afirma um movimento de aliança com o paradoxo, renunciando a forma da representação como verdade.

Tratar o conceito como objeto de um encontro nos leva às análises de Deleuze (1999) a respeito do tempo e a duração. Nesta construção conceitual, o filósofo evidencia a noção de duração que Bergson (2006) apresenta ao problematizar o conceito de memória como não redutível a uma experiência psicológica e relacionado à ontologia que um passado eterno carrega. Nessa perspectiva, o passado não se constitui depois de ter sido presente, ele coexiste consigo como presente, e o presente é o passado inteiro em seu estado mais contraído. A duração é essa coexistência do passado consigo como presente. A realidade do tempo é concebida como a afirmação de uma virtualidade que se atualiza e para a qual atualizar-se é inventar. Mas o movimento que atualiza a virtualidade numa invenção não deve ser concebido à imagem desta invenção. Já não temos um modelo de referência e outro por se fazer, de forma dicotômica, mas infinitas virtualidades e atualizações,

> ao invés de pretender analisar a duração (isto é, no fundo, fazer-lhe a síntese com conceitos), começamos por nos instalar nela por meio de um esforço de intuição, temos o sentimento de uma certa *tensão* bem determinada, cuja determinação mesma aparece como uma escolha entre uma infinidade de durações possíveis. (Bergson, 2006, p. 215)

Assim, não basta entregar-se à experiência, é preciso construir um modo de permanecer no processo em curso que mantém e solicita invenção. Os questionamentos provocados pelos impasses entre a formação em psicologia, as práticas com as políticas públicas e os modos de viver criminalizados, judicializados e medicalizados, convocam a experimentação do pensamento. O que fazer de nossas interrogações com a psicologia diante das demandas da vida contemporânea, quando nos percebemos constituintes dos limites destes modos de aprender? Os interrogantes enunciativos a respeito da formação – o que a psicologia faz? o que uma aula faz? como nos tornamos psicólogos/as? – criam um regime de visibilidade para as configurações da uma imagem-aula, uma imagem-professora, uma imagem-estudante-de-psicologia. Designações estabelecidas de uma estrutura curricular que nomeiam nosso movimento de pensar os modos de aprender, enquanto o trabalho de formar-se psicólogo/a transborda em inquietações sobre como constituir um lugar. Neste combate, encontramos a filosofia para problematizar imagens e funções, experimentando a formação em psicologia como um processo de aprender e inventar. O diálogo com Kastrup (2007), quanto a uma política cognitiva de invenção, permite situar que a matéria de nosso percurso não é o suporte passivo da produção docente. Essa matéria expõe rastros que devem ser seguidos e oferece diferenciações indicando que o conhecimento surge como composição.

Nossa experimentação docente encontra o trajeto da invenção quando as perguntas sobre o fazer da psicologia e o fazer da formação convocam o pensamento a experimentar a experiência de aprender com a heterogeneidade de elementos que produzem a relação professor/a-estudante. Neste processo, percebemos que o

percurso docente produz um diário-arquivo docente (Hess & Weigand, 2006; Lazzarotto, 2016; Lourau, 2004b) que acompanha e guarda um plano de organização dos programas, leituras, atividades previstas, bem como o que se passa com as relações de aprender em aula, ou seja, a escrita que acolhe o movimento do plano produzido no acontecimento. Portanto, não se trata somente da professora, dos/as estudantes, de uma matéria ou do currículo, mas de um encontro entre estes elementos criando condições para uma experimentação do pensamento com a experiência de aprender, uma aula_encontro. Neste sentido, a obra de Rancière (2002) possibilita cartografar uma pedagogia do mestre ignorante, evidenciando que cabe ao/a professor/a a tarefa de acompanhar como o/a aluno/a aprende, solicitar que fale, diga o que vê, o que pensa disso ou aquilo; que faça o relato das aventuras, das idas e vindas, dos desvios do que escreveu. Não se está buscando algo já dado, deseja-se exatamente o que é inventado com a abertura para acolher as diferenciações que o pensamento produz com a experiência. Entre as possibilidades de passagem que as palavras carregam, na construção de um modo de escrever com o trabalho de formar-se psicólogo/a, o/a cartógrafo/a habita as possibilidades de experimentar a tensão de novas distinções éticas, estéticas e políticas que a escrita pode expressar. Temos, então, o movimento de criação de uma pragmática da escrita compondo a experiência de formação em psicologia.

O percurso da problematização nos leva a pensar que a matéria a ser ensinada – o que a psicologia faz – está em tensão com a configuração de uma outra matéria que habita virtualidades-atualizações no modo como os/as estudantes buscam expressão de como estão se tornando psicólogos/as neste processo de formação. A abertura para acompanhar o acontecimento sinaliza a demanda de acolhimento da produção de sentido vivida nesta aula_encontro, ampliando o exercício com as fronteiras de si e da psicologia no processo de aprender. A escrita a partir da questão "como acontece o trabalho de formar-se psicólogo/a" passa a ser a pista para cartografarmos esse movimento do pensamento em experimentação que constituiu a aula_encontro.

MODOS DE ESCREVER E APRENDER: PRÁTICAS DE SI E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

Os impasses que movimentam a experiência de nossa aula_encontro configuram uma formação em psicologia, cuja matéria prescrita a ser ensinada é o saber psicológico e seus procedimentos. Esse processo pedagógico nos convoca a acionar os exercícios que compõem uma prática de si à medida que problematizamos as práticas de cuidado com os modos como somos subjetivados por um discurso instituído como verdadeiro. O processo de formação, além de manter uma lógica de reprodução do conhecimento, atua também como procedimento do discurso instituído como verdadeiro nos modos de subjetivar os/as estudantes-trabalhadores/as da subjetividade. A análise de Foucault (2004a) a respeito da

finalidade do cuidado de si e das práticas de si que compuseram a relação entre sujeito e verdade, as artes de existência, apresenta uma questão estratégica para a produção do conhecimento sobre a vida de nossos dias, em especial no contexto das ciências humanas. O diálogo com o autor nos permite analisar as artes de existência para pensarmos como nos tornamos quem somos, constituindo tanto práticas racionais e voluntárias pelas quais o indivíduo exerce regras de conduta para si mesmo, como práticas de transformação ao fazer da própria vida uma obra que acolha certos valores estéticos e critérios de estilo de vida. Para Foucault (2004a), essas artes de existência, essas técnicas de si, perderam parte de sua importância e de sua autonomia ao serem integradas com o cristianismo, no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, com as práticas de um saber científico do tipo educativo, médico ou psicológico. Na análise da própria existência das disciplinas nas quais nos alojamos e do confronto com as formas atuais de viver, faz-se necessário analisar como são produzidas-consumidas as práticas de si nos levando a pensar a seguinte questão: Como problematizar essa matéria de ensino das técnicas de uma arte da análise da subjetivação com aqueles/as que se constituem na formação com o próprio exercício com essas práticas de si?

Quando a matéria que expressa estas questões encontra o exercício consigo no percurso de uma formação em psicologia, em tensão com as demandas do contexto de práticas com políticas públicas, as técnicas vacilam, a verdade é indagada e o exercício ético é convocado. A escrita pode acontecer como forma de produzir essa matéria a ser ensinada e exercitar a análise de como somos constituídos numa posição que enuncia um lugar de verdade. A experimentação da experiência docente oferece a escrita do trabalho de tornar-se psicólogo/a como forma de acolhimento do processo de aprender daqueles/as que se entrelaçam nas práticas de subjetivação – trabalhadores e trabalhadoras da subjetividade – buscando criar um regime de visibilidade para esses modos de aprender, trabalhar e subjetivar na formação. Escrever sobre qual período de tempo da formação, sobre que assuntos e com que normas de trabalho científico? Estas são as perguntas que configuram o processo de escrever, quando propomos aos/às estudantes de psicologia uma escrita de como acontece o trabalho de tornarem-se psicólogos/as. Nossa orientação para construir essa tarefa dialoga com os estudos de Deleuze (1999, 2001) a respeito da noção de experimentação, indicando os verbos a serem conjugados para escrever: problematizar, diferenciar e temporalizar a experiência. Para problematizar a formação é necessária a abertura para afetar e afetar-se no processo de aprender, abandonando o 'ou', que gera a dicotomia, e deixando-se levar pela conjunção 'e', que acolhe a multiplicidade do que aprendemos. As perturbações promovidas na tensão entre o eu 'e' o nós, a teoria 'e' a prática, o problema 'e' a resposta, indicam a coexistência de sentidos que formam paradoxos e que asseguram o caráter problematizante e crítico. Portanto, o tempo da cronologia de um semestre acadêmico pode coexistir com o tempo da intensidade, que atualiza o sentido do tempo já vivido, no presente, e no que está por vir. Um dia, um ano, uma idade, são temporalidades constituídas na entrega ao movimento da escrita, portanto fazer da pergunta sobre qual tempo "deve" ser escrito uma

possibilidade de habitar o tempo de si, constitui um dos primeiros exercícios da experimentação docente com a experiência de aprender.

Seguindo pelas análises de Gilles Deleuze (1999, 2001), as circunstâncias da experiência nos apontam tendências que coexistem e que a atravessam, às quais precisamos estar sensíveis para acompanhar e analisar. Assim, a regra é colocar os problemas mais em função do tempo do que do espaço, ultrapassando a experiência em direção às condições que produzem essa experiência. Na composição com essas condições, as diferenciações emergem na tensão entre um modelo de aula, com um cronograma e um programa já estabelecidos, e o movimento de virtualizar-atualizar outras formas de aprender e tornar-se psicólogo/a, num tempo e numa forma imprevistos. A escrita orientada pela singularização passa a acolher elementos que compõem o processo de problematização, mas que também diferenciam os modos de produzir psicologia e os modos de subjetivar, percorrendo o mapa da aula com a heterogeneidade de elementos que produzem as singulares trajetórias, tais como: a pesquisa e a extensão; os marcadores sociais de raça, gênero, classe, entre outros; as produções culturais e artísticas. Deleuze e Parnet (1998) afirmam que os/as experimentadores/as tomam como fio condutor a exterioridade das relações, forçando o pensamento a pensar aquilo que escapa ao modelo, ao método, à recognição, na tensão com este regime constituído como verdade. A experiência vivida em sua duração carrega a afirmação de uma virtualidade que pode se atualizar e para a qual atualizar-se é inventar (Deleuze, 1999).

No processo de escrita constituído com os/as estudantes/as novas perguntas sobre como escrever enunciam o encadeamento da expressão solicitando passagem: pode ser uma autobiografia? um memorial descritivo? uma carta? um artigo? uma música? um texto com um vídeo? Estas questões trazem o movimento de diferenciação e de estilos próprios de composição da escrita, indicando a processualidade da experimentação em curso e a constituição de uma aula-encontro. A sinalização de Deleuze e Guattari (1995, p. 51) a respeito do processo de escrever indica a possibilidade de habitarmos um movimento "bilíngüe ou multilíngue" em nossa própria língua e "conquistar a língua maior para nela traçar línguas menores ainda desconhecidas". Sermos estrangeiros/as na própria psicologia que constitui como constância o que se pode e se deve aprender, construindo a experiência com uma língua menor que se produz na relação consigo, com o outro e com as contingências do vivido. O modo maior e o modo menor são dois tratamentos da língua, um extrai delas constantes, outro a coloca em variação contínua. A pragmática de uma escrita pode fazer mapa da constância e reprodução de enunciados, bem como da variação e seus elementos que fazem surgir novas distinções, recusando distinções prévias e de princípio. Para Deleuze e Guattari (1995) a linguagem é mapa a ser percorrido em suas constantes e variações, não existindo uma pobreza e uma sobrecarga que caracterizam as línguas menores em relação a uma língua maior ou padrão, mas uma variação do tratamento menor em relação a língua padrão, um devir-menor da língua maior. Os autores afirmam que a unidade de uma língua é antes de tudo política e que não temos uma língua mãe, mas uma língua dominante. Formar frases corretas é a condição para qualquer submissão às leis sociais, assim como a elaboração de um texto acadêmico. Mas

essas regras ditas obrigatórias correspondem ao primeiro tratamento, pois o próximo passo trata de regras facultativas que concernem à construção de um percurso de variação. O caráter coletivo da linguagem implica que mesmo uma escrita "individual" carregue muitas vozes. A escrita acolhe a matéria de expressão das variações dos modos de se tornar psicólogo/a e nos leva a seguir percursos e intensidades de um devir, virtualidade que se atualiza afirmando um entre-tempo na escrita que escapa à prescrição dos modos de aprender, compondo a aula_encontro no movimento da duração da experiência que passamos a experimentar. Neste processo, dialogamos com as análises de Foucault (2004a, 2004b) sobre a escrita de si e as práticas de si, bem como as interlocuções com Deleuze (1997) pelas direções que ambos apontam para a potência do escrever. Força insistente nos modos como esses filósofos desenvolvem sua própria escrita enquanto um estilo e um combate na relação com os regimes de verdade nos modos de vida. Deleuze (1997) nos traz a potência do escrever como presença do povo que falta, do devir minoritário, a saúde do mundo produzida pela literatura. Em Foucault (2004a, 2004b), pulsam os caminhos da escrita de si como estilo e ética de uma existência.

A leitura da escrita que acolhe a experimentação do trabalho de tornar-se psicólogo/a produz linhas analíticas das práticas de si e das práticas institucionais com os modos de subjetivar, trabalhar e aprender na tensão com a formação e o discurso verdadeiro a respeito da psicologia. Foucault (2004a) destaca que a constituição de um status de sujeito definido pela relação de si para consigo envolve um vínculo entre o indivíduo e a verdade que lhe permite dispor de discursos verdadeiros, os quais conserva e diz a si em caso de necessidade. A ascese, exercício das técnicas de si analisadas por Michel Foucault (2004a) na obra *Hermenêutica do Sujeito*, caracteriza-se pela constituição de uma relação plena de si para consigo que não é jamais fundamentada pelo princípio da lei, de um efeito de obediência à lei, mas de uma maneira de ligar o sujeito à verdade. O autor discute que esse processo conduz aos problemas técnico e ético das regras de comunicação entre quem detém os discursos verdadeiros e quem deve recebê-los e deles fazer um equipamento para a vida, com a presença do mestre e o discípulo no exercício filosófico. A ética do silêncio, da escuta, da leitura e da escrita são procedimentos de exercícios de subjetivação de um dizer verdadeiro, sendo que a atualidade nos leva a pensar como as posições de ensinar e aprender são constituídas a partir dessas artes de existência constituindo um saber pedagógico. No percurso da experimentação docente nos instalamos na receptividade dos/as estudantes ao processo da escuta, da leitura e da escrita, movimento que fez essa experiência de formação desdobrar-se na análise de como nos tornamos produtores de um discurso verdadeiro e de como vivemos as relações para dizer de si com o outro. Este exercício ético da relação verbal com o outro está ligada, segundo Foucault (2004a, p.210), a noção de "parresía" que pode ser compreendida, genericamente, como "franqueza" e "abertura do pensamento", um conceito que trata do dizer verdadeiro e que sinaliza outras possibilidades na continuidade de nosso estudo, articulando a noção de aula_encontro, as análises de Michel Foucault e as inquietações da existência no contemporâneo.

A escuta de si propiciada com a prática de escrita – numa modalidade que acolheu o movimento singular de problematizar, diferenciar e temporalizar a

experiência de aprender – está associada a uma audição dos processos institucionais que compõem essas relações nas práticas educacionais. A sociedade, conforme determinada configuração histórica, institui certas formas de existir e de se organizar, porque inventa, faz confluir alguns movimentos ou transforma outros já existentes, criando instituições (Lourau, 2004a; Nascimento & Coimbra, 2007). Estes autores destacam que ao instituir determinadas formas de se organizar, a sociedade se articula em torno de redes de saberes-poderes que, dependendo das forças que a elas estejam aliadas, serão mantidas, ou não, em seu funcionamento. Toda instituição se produz, portanto, num campo de forças, num campo de tensão entre movimentos instituintes e instituídos. O processo analítico da escrita produzida pelos/as estudantes permite apresentar um mapa das diferentes forças presentes no campo de trabalho-formação, propiciando uma reflexão que vinculamos ao conceito de análise de implicação (Lourau, 1993, 2004b). A análise de implicação possibilita problematizar e diferenciar as relações que produzimos associadas às posições que ocupamos no funcionamento institucional dos estabelecimentos dos quais fazemos parte como: aluno/a, professor/a, trabalhador/a, psicólogo/a, filho/a, amigo/a, militante, entre outras. A análise de como essas posições são produzidas nos libera para o exercício de quem estamos nos tornando, atualizando virtualidades que inventam a si e ao mundo numa produção ética com a criação de modos de praticar a psicologia. Esse exercício nos leva ao diálogo com a elaboração de Deleuze (1997, p.16) de que o/a escritor/a busca uma língua menor para produzir uma obra literária que não visa representar o mundo, mas liberar nele *Visões e Audições* que criam realidade com uma linguagem estrangeira, pois “Elas estão fora da linguagem, elas são o seu fora.”. Essa inspiração filosófica-literária sinaliza que na tarefa da escrita do trabalho de formar-se psicólogos/as podemos habitar um lugar de aprendizes escritores/as da subjetividade.

Nesse movimento, passamos a utilizar a prática institucional de restituição, um dispositivo sócio-analítico que dá destaque ao processo de coletivizar os movimentos analíticos e acontecimentos que evidenciam a experiência de participantes que compartilham uma experiência (Lourau, 1993; Nascimento & Coimbra, 2007). Assim, restituímos, no percurso deste modo de aprender, a análise de posições ocupadas nas práticas institucionais que educam e nos tornam profissionais, indicando séries analíticas que transversalizavam / atravessam (Baremblitt, 1996) o processo de formação e subjetivação em enunciação: formação / escrita / sofrimento / cuidado / artes de si; família / tutela / autonomia; educação / psicologia / profissão / trabalhador-a da subjetividade; Estado / público / privado / exercício ético; raça / etnia / políticas afirmativas / militância / posicionamento; trabalho / mercado / políticas públicas / exercício ético-estético-profissional.

A associação do conceito de análise de implicação, com o movimento de problematizar o modo como nos tornamos sujeitos de determinados discursos, dialoga com a compreensão de Michel Foucault (2005) a respeito das formações discursivas que articulam um campo de saber e poder, criando um regime de verdade a partir de regras, enunciados e objetos que respondem a um regime próprio de funcionamento. A análise das formações discursivas (Fischer, 2001), considerando os enunciados que compõem a escrita que aborda a formação,

permite uma articulação entre produções institucionais, discursos e análise de implicação, situando os modos de subjetivação que demarcam as relações dos modos de viver contemporâneos e as compreensões que tendem a individualizar os modos como produzimos as práticas e nos tornamos psicólogos/as. A escrita e a escuta de si exercitam o dizer verdadeiro e o movimento ético com a multiplicidade que constitui o movimento do/a estudante tornando-se psicólogo/a. Esse processo desdobra-se nas relações institucionais que produzem uma prática pedagógica, criando um regime de visibilidade para a problematização do lugar de sujeito de um discurso instituído e de uma enunciação instituinte, conforme as condições de possibilidade em que essa formação acontece. A composição das práticas de si com a análise de implicação amplia nossa lente de visão para situar a experiência com o/a colega, os/as professores/as, as práticas pedagógicas, as formas de gestão da universidade, a organização da profissão, a função do Estado.

Ao experimentarmos essa ampliação como abertura para criar sentido com a multiplicidade que nos constitui, afirmamos a potência que pode ser afirmada em cada existência e na produção de um comum a partir da escrita com uma aula_encontro. A análise do caráter necessariamente social da enunciação produzida com a escrita (Bakthin, 2000; Deleuze & Guattari, 1995), evidencia que propomos um modo de escrever como prolongamento da aula_encontro da qual fazemos parte, sendo que nossa preocupação é menos com uma análise a ser feita com o depois da escrita, e mais com o movimento de duração do processo que conduz a experiência-experimentação do pensamento com a formação em psicologia. Neste movimento, encontramos também este texto como prolongamento de uma experimentação conceitual que continua acontecendo com o que se passou e passa. Portanto, a composição conceitual que cria zonas de vizinhança entre as práticas de si, a análise de implicação e o processo de restituição, possibilita coletivizar a análise da matéria escrita, cuja conseqüência são os processos de subjetivação e as atribuições de individualidades, em distribuições movентes na enunciação (Deleuze & Guattari, 1997). Nesse percurso, o exercício de experimentar a escrita se dá tanto no cronograma com o dia e a hora marcados da aula, como no exercício de uma temporalidade em que o pensamento segue e insiste. A solidão de nosso pensamento, os arquivos guardados no computador e as mensagens eletrônicas, trocadas entre alguns, passam a compor a matéria ensinada com os programas planejados. Nas referências de bibliografia são acrescentados estudos produzidos em outras disciplinas, livros de literatura, diários de estágio, histórias de vida, poéticas enunciativas que acolhem a heterogeneidade semiótica que podemos ativar para acolher a expressão.

TEMPO DE APRENDER COM UMA SOLIDÃO POVOADA

A professora encontra uma morada para sua tarefa de formar psicólogos/as no processo de experimentação de uma aula movida pela escrita que faz dos impasses

com os modos de aprender a matéria a ser ensinada. Essa composição percorre os rastros de como experimentamos e aprendemos com nossa ignorância, numa pedagogia inspirada com o mestre ignorante (Rancière, 2002) e guiada pela escrita como forma de acolhimento da expressão (Deleuze, 1997). Nada assegura que a escrita mantenha sua potência de acolhimento no prosseguir da experimentação desta aula_encontro, pois a duração do percurso pode sinalizar outras configurações com as contingências e os modos de compor um encontro na experiência. Na entrevista a Parnet (Deleuze & Parnet, 2001), Gilles Deleuze fala sobre seu modo de pensar as relações com os/as estudantes na sua prática de ensino. Primeiro diz que o importante nessa relação é ensinar que eles devem estar felizes na solidão, portanto seu papel como professor era reconciliá-los/as com sua solidão. Depois evidencia a importância de fazer circular os conceitos, para se tornarem de uso comum e utilizados de várias formas, ao invés de constituírem uma escola, o que só poderia ocorrer se ele, professor, endereçasse os conceitos a outras pessoas solitárias que torceriam essas noções conforme seu próprio jeito.

A escrita orientada pelo processo de experimentação oferece este tempo de experiência com o conceito para compor variações no encontro com as práticas da psicologia. A possibilidade de um encontro com o conceito como exercício de problematizar, diferençar e temporalizar, pode acionar o caráter construtivista do conceito que Deleuze e Guattari (1992) afirmam para pensar a filosofia. Segundo os autores, o filósofo é amigo do conceito, pois o conceito tem necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição e o amigo é um desses personagens. A idéia de uma relação que nos reconcilie com a solidão do lugar aprendiz, a partir de uma problematização filosófica, pode nos indicar uma inesperada companhia. Como aprendizes de quem nos tornamos na formação em psicologia, podemos exercitar essa posição intercessora na zona de vizinhança com a filosofia, fazendo de nossa inquietação com o conceito um encontro enunciativo analítico de questões como as que iniciaram este texto: o que a psicologia faz? o que fazemos com a aula de quem faz psicologia?

A abertura do pensamento para enfrentar a solidão do sentido em busca de expressão encontra a experiência docente como possibilidade de experimentação, cujo campo problemático produz desvios de um regime de verdade e possibilita novos usos de si num movimento ético e estético com a prática escrita na formação e produção de conhecimento. O movimento de escrever acolhe a experiência de variação e de diferenciação na relação com os modos de aprender, criando um outro exercício com o tempo para pensar como somos constituídos numa posição que solicita um lugar de verdade em nossas práticas no contemporâneo. A escrita possibilita a entrega ao sentido em produção constituindo sua passagem entre palavras, linhas, estilos, leituras e enunciações. Habitamos um tempo de leitores/as de nós mesmos, destinatários/as de leituras do outro, numa solidão povoada de vozes que solicita um exercício ético na duração do percurso de aprender como arte da existência. Na solidão de quem ensina, entre os rastros das grafias de letras desenhadas no papel e digitadas na tela, encontramos a companhia da permanência do movimento de aprender na experimentação do pensamento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. (2012). Práticas de formação e a produção de políticas de existência. *Psicologia & Sociedade, 24*(spe), 60-66.

AGUIAR, K. F., & ROCHA, M. L. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia Ciência e Profissão, 27*(4), 648-663.

AXT, M. (2008). Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. *Informática na Educação: teoria & prática, 11*(1), 92-104.

BAKHTIN, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BAPTISTA, L. A. S. (2000). *A fábrica de interiores: a formação psi em questão*. Niterói: EdUFF.

BAREMBLITT, G. (1996). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

BENEVIDES, R. B., & PASSOS, E. (2005). A Humanização Como Dimensão Pública das Políticas de Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva, 10*(3), 561-571.

BERGESON, H. (2006). *O Pensamento e o Movente: ensaios e conferências*. São Paulo: Martins Fontes.

BERNARDES, J. S. (2007). A psicologia no SUS 2006: alguns desafios na formação. In M. J. P. SPINK (Org.), *A psicologia em diálogo com o SUS prática profissional e produção acadêmica* (pp. 105-128). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BOCCO, F., & LAZAROTTO, G. D. R. (2004). (Infr)Atores: artesãos em análise. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 37-46.

BONDÍA, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação, 19*, 20-28.

BRASIL. (1988). *Constituição 1988*. Dispõe sobre a Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial da República Federativa da União.

BRASIL. (1990a). *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa da União.

BRASIL. (1999b). *Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990*. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. MIBISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (2011). *Resolução n.5, de 15 de março de 2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Publicada no Diário Oficial da União n. 51, de 16 de março de 2011, pp. 19-21.

DELEUZE, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.

DELEUZE, G. (1997). *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34.

DELEUZE, G. (1999). *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34.

DELEUZE, G. (2000). *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água.

DELEUZE, G. (2001). *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Editora 34.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1992). *O que é filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. Rio de Janeiro, Editora 34.

DELEUZE, G., & PARNET, C. (1998). *Diálogos*. São Paulo: Escuta.

DELEUZE, G., & PARNET, C. (2001). *L'abécédaire*. Paris: Ed. Montparnasse.

DIAS, R. O. (2009). *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina.

FERREIRA NETO, J. L. (2004). A formação do psicólogo: clínica, social e mercado. São Paulo: Escuta / Belo Horizonte: FUMEC/FHC.

FISCHER, R. M. B. (2001). *Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, 114*, 197-223. Retrieved from https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal.

FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

FOUCAULT, M. (2002). A Psicologia de 1850 a 1950. In *Ditos e escritos I: problematizações do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise* (pp. 133-151). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. (2003). Mesa-Redonda de 20 de Maio de 1978. *In Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber* (pp. 334-351). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. (2004a). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, M. (2004b). *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. (2005). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

GIROTTO, W. M., & LAZZAROTTO, G. D. R. (2015). IntenCidade: pista para um trabalho psi. *Mnemosine, 11*(2), 123-144.

HECKERT, A. L. C., & ROCHA, M. L. (2012). Maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicologia & Sociedade, 24*(n. esp.), 85-93.

HESS, R., & WEIGAND, G. (2006). A Escrita Implicada. *Revista Reflexões e Debates, 11*, 14-25.

KASTRUP, V. (1999). *A Invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus.

KASTRUP, V. (2001). Arte, aprendizagem e invenção. *Psicologia em Estudo, 6*(1), 17-27.

KASTRUP, V. (2007) O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. *Psicologia & Sociedade, 19*(1), 15-22.

LANCETI, A. (2011). *Clínica Peripatética*. São Paulo: Hucitec.

LAZZAROTTO, G. D. R. (2004). A construção de possibilidades na formação do psicólogo: moradas de invenção e acolhimento. In C. NASCIMENTO, G. D. R. LAZZAROTTO, J. C. HOENISCH, M. C. C. SILVA & R. L. MATOS (Orgs.), *Psicologia e Políticas Públicas: experiência em saúde pública* (pp. 9-72). Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul – CRP 07.

LAZZAROTTO, G. D. R. (2016). Trajetos das impurezas de uma pesquisadora: um modo intensivo de pesquisar. In M. AXT, F. AMADOR & J. REMIÃO (Orgs.), *Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação* (pp. 106-122). [recurso eletrônico] Porto Alegre: Panorama Crítico. Retrieved from http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147928/001000560.pdf?sequence=1

LEMOS, F. C. S. (2009). O estatuto da criança e do adolescente em discursos autoritários. *Fractal: Revista de Psicologia, 21*(1), 137-150.

LEMOS, F. C. S., GALINDO, D. C . G., & COSTA, J. M. (2014). Contribuições de Michel Foucault para analisar documentos e arquivos na judicialização/ jurisdicionalização. *Psicologia em Estudo, 19*(3), 427-436.

LOURAU, R. (1993). *René Lourau na UERJ - 1993 - análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.

LOURAU, R. (2004a). Objeto e método da análise institucional. In S. ALTOÉ (Org.), *René Lourau: analista em tempo integral* (pp. 67-86). São Paulo: Hucitec.

LOURAU, R. (2004b). Uma Técnica de Análise de Implicações: B. Malinowski, diário de etnógrafo: 1914-1918. In S. ALTOÉ (Org.), *René Lourau: analista em tempo integral* (pp. 259-283). São Paulo: Hucitec.

MARAFON, G. (2014). Judicialização da infância; da menorida à prevençao do bulliyng. *Revista entreideias, 3*(1), 79-93.

MARASCHIN, C., FRANCISCO, D. J., & DIEHL, R. (2011). *Oficinando em rede: oficinas, tecnologia e saúde mental*. Porto Alegre: Ed. UFRGS.

MEIRA, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 16*(1), 135-142.

MIZOGUCHI, D. H. (2009). *Segmentaridades: passagens do leme ao pontal*. São Paulo: Plêiade.

NASCIMENTO, M. L. (Org.) (2002). *Pivetes: a produção de infâncias desiguais*. Niterói: Intertexto / Rio de Janeiro: Oficina do Autor.

NASCIMENTO, M. L., & COIMBRA, C. M. B. (2007) Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?. In M. L. NASCIMENTO, E. ARANTES & T. G. FONSECA (Orgs.), *Práticas Psi: inventando a vida* (pp. 27-36). Niterói: EDUFF.

NASCIMENTO, M. L. & SCHEINVAR, E. (2007). De como as práticas do conselho tutelar vêm se tornando jurisdicionais. *Aletheia, 25*, 152-162.

PASSOS, E., KASTRUP, V., & ESCÓSSIA, L. (Orgs.) (2009). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.

PALOMBINI, A. L. (2004). *Acompanhamento terapêutico na rede pública: a clínica em movimento*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

PALOMBINI, A. L. (2009). Utópicas cidades de nossas andanças: flânerie e amizade no acompanhamento terapêutico. *Fractal: Revista de Psicologia, 21*(2), 295-318.

PRADO FILHO, K. (2012). Uma breve genealogia das práticas jurídicas no Ocidente. *Psicologia & Sociedade, 24*(n.spe.), 104-111.

RANCIÈRE, J. (2002). *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

RODRIGUES, A. C., & BAPTISTA, L. A. S. (2010). Cidades-imagem: afirmações e enfrentamentos às políticas da subjetividade. *Psicologia & Sociedade, 22*(3), 422-429.

RODRIGUES, H. B. C. (1999). Notas Sobre o Paradigma institucionalista: preâmbulo político-conceitual às aventuras históricas de "socios" e "esquizos" no Rio de Janeiro. *Transversões: periódico de pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da UFRJ, 1*(1), 169-199.

RODRIGUES, H. B. C., LEITÃO, M. B. S., & BARROS, R. B. D. (Orgs.) (1992). *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

SCHEINVAR, E. (2012). Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. *Psicologia & Sociedade, 24*(n.esp.), 45-51.

SANCOVSCHI, B., & KASTRUP, V. (2013). Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção. *Psicologia & Sociedade, 25*(1), 193-202.

SCARPARO, M. L., & POLI, M. C. (2009). Saúde mental na assistência social: dispositivos clínicos. *Boletim da Saúde – Escola de Saúde Pública, Secretaria de Saúde do RS, 23*, 73-82.

WAISELFISZ, J. (2011). *Mapa da Violência 2011. Os Jovens do Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari. Brasília - DF: Ministério da Justiça.

*

Received: December 18, 2016

Final version received: February 23, 2017

Published online: February 27, 2017

SUBJETIVIDADES EM DÍVIDA: FORMAÇÃO E SOCIEDADE DE CONTROLE

Flávia Cristina Silveira Lemos

flaviacslemos@gmail.com | Universidade Federal do Pará, Brasil

Leandro Passarinho dos Reis Júnior

lpassarinho28@gmail.com | Universidade Federal do Pará, Brasil

RESUMO

O artigo apresenta uma discussão conceitual sobre a produção de uma dívida das subjetividades, em resposta aos excessos da sociedade contemporânea, gerando adoecimentos, ódios, ressentimentos, extenuante busca de formação, procura desmedida de trabalho, competição desleal por cargos e vagas, exposição pública exaustiva, entre outros problemas atuais a analisar. Pensar esses acontecimentos da atualidade se torna relevante e pode contribuir com várias áreas dos saberes, na medida em que interroga a história do presente, contando com Deleuze, Foucault, Arendt, Negri, Cocco, Arendt, Levy, Bauman e Castells, entre outros pesquisadores importantes da produção das subjetividades contemporâneas. Afirma-se como a formação continuada acrescida da precarização do trabalho e mercantilização das relações afetivas e sociais geraram sofrimentos e questões complexas difíceis de elaborar e lidar, no contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE

História, Subjetividades, Dívida, Controle, Capital.

SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 01,

2017, PP. 89-100

SUBJECTIVITIES IN DEBT: TRAINING AND CONTROL SOCIETY

Flávia Cristina Silveira Lemos

flaviacslemos@gmail.com | Universidade Federal do Pará, Brazil

Leandro Passarinho dos Reis Júnior

lpassarinho28@gmail.com | Universidade Federal do Pará, Brazil

ABSTRACT

The paper presents a conceptual discussion on the production of a debt of subjectivities, in response to the excesses of contemporary society, generating illnesses, hatreds, resentments, strenuous search training, excessive demand for labor, unfair competition for positions and vacancies, exhaustive public exposure among other current issues to consider. Think these events of today is relevant and can contribute to various areas of knowledge, in that it interrogates the history of the present, with Deleuze, Foucault, Arendt, Negri, Cocco, Arendt, Levy, Bauman and Castells, among other researchers important production of contemporary subjectivities. It is stated as plus continuing education casualization of labor and commodification of affective and social relations generated suffering and difficult complex issues to develop and deal in contemporary.

KEY WORDS

History, Subjectivities, Debt, Control, Capital.

Subjetividades em Dívida: Formação e Sociedade de Controle

Flávia Cristina Silveira Lemos e Leandro Passarinho dos Reis Júnior

INTRODUÇÃO

Esse artigo aborda teoricamente algumas pistas sobre a dívida no contemporâneo, enquanto processo de subjetivação, em uma prática de controle dos corpos e subjetividades, em intensos procedimentos de formação, empresariamento e culpa, no âmbito de um plano do cotidiano existencial. Trata-se de um artigo teórico, baseado em uma analítica das práticas cotidianas de subjetivação presentes na formação e no trabalho, na sociedade contemporânea.

A vertente histórica e social baliza a escritura em tela e se sustenta em interrogações da psicologia escolar, educacional, social, institucional e política, em conversações com a filosofia, a sociologia, a antropologia e a comunicação. Para tanto, parte-se de Deleuze, Foucault, Arendt, Negri, Cocco, Levy, Bauman e Castells, entre outros pesquisadores que trouxerem contribuições de grande importância, em uma conversa conceitual crucial e uma análise problematizadora do acontecimento subjetividades endividadas, trabalho precário e formação continuada.

Subjetivação é um processo heterogêneo, múltiplo e singular, que não cessa de acontecer e produz subjetividades, ou seja, modos de viver, de ser, de sentir, de pensar, de se relacionar e de agir. Esse processo é constituído por variações indeterminadas de encontros, ao acaso das práticas culturais, sociais, históricas, ecológicas, políticas, econômicas e educativas (Deleuze, 1992).

Na atualidade, em especial, a partir das duas últimas décadas em diante, segundo Deleuze (1992), a sociedade de controle passou a ganhar mais presença nos modos de viver e ganhou proeminência face às outras maneiras de organizar um campo de práticas, sendo movida pela dívida infinita, tanto no trabalho quanto na educação, na família, na saúde e na amizade. A busca por pagar o que nunca cessa de ser cobrado tem levado pessoas a sucumbirem aos processos de intenso sofrimento e, até mesmo, de adoecimento.

A culpa em não cumprir uma agenda extenuante vem como um dos efeitos de um arquivo das mágoas, guardadas e vivas enquanto signo das cobranças infindas de formação continuada, amigos não vistos e trabalho a entregar. Outro aspecto dessa sociedade é que as relações sociais, afetivas e educativas se transformam em empresa, marketing e compra e venda de serviços.

O CONTROLE DOS CORPOS EM MEIO ABERTO E A OFERTA DE FORMAÇÃO INSTRUMENTAL

Os novos controles são finos e rápidos, conforme Deleuze (1992), sendo realizados sem imposições, a partir de metas, publicidades, bônus, competições, prêmios, tempo acelerado e exigência de formação ininterrupta, em tempos de desemprego e perdas de direitos trabalhistas. Diante do crescimento do desemprego e do aumento de rigor para contratar por meio de escolarização longa, todos passam a receber sem parar uma avalanche de propaganda para formação permanente. A oferta da compra e venda de informação se dá por: folders, mensagens, cartas, ofertas permanentes de cursos, especializações, palestras, faixas, classificados nos jornais, e-mails, oficinas, venda de pacotes para capacitações e idas aos congressos.

O ensino das novas estratégias e táticas de empreendedorismo está a todo vapor nos últimos anos, pois quem perde ou não consegue vaga no mercado formal é culpado pelas grandes mídias e empresários como os que estão fora ou foram desligados do emprego porque não estudaram o suficiente e por não terem experiência. A perda de direitos trabalhistas e a exploração ampliada ocorrem paralelamente ao aumento da concentração de renda, do crescimento das corporações internacionais e da informatização das atividades primárias, secundárias e terciárias (Forrester, 1998).

> Na virada para a década de 1990, as reformas neoliberais implementadas a partir do governo Collor e o cenário macroeconômico (recessão ou baixo crescimento da economia num contexto de intensa reestruturação industrial, juros elevados e abertura comercial com a intensificação da concorrência intercapitalista), contribuíram para a constituição de um cenário de degradação do mercado de trabalho com alto índice de desemprego total nas regiões metropolitanas e deterioração dos contratos salariais devido à expansão da informalização e da terceirização nas grandes empresas, visando reduzir custos. (Alves, 2009, p. 189)

O controle pressupõe saberes e poderes nas práticas de subjetivação em curso. Uma dinâmica ágil, móvel e centrípeta tenta controlar as forças centrífugas ao capital internacional em sua égide de tudo capitalizar. A circulação da informação em rede vem inflacionando as vidas, tomadas pelo mercado do conhecimento e transformadas em capital humano para empresas, famílias, escolas e amigos. A ideia de rede de contatos traz o utilitarismo para o centro das relações sociais, afetivas e educativas (Castells, 2001).

Foucault (2008) alerta para o fato de que todos os grupos sociais venham a se tornar mecanismos para o investimento subjetivo na esfera dos negócios econômicos e nas políticas vigentes, constituindo subjetividades empresariais, os empresários de si mesmos. Os relacionamentos passaram a ser fabricados como empresas lucrativas, em contratos de custo e benefício, funcionando desde o nível de aprendizado na educação primária, na família e pelas mídias televisivas, bem como nas disciplinas escolares sobre empreendedorismo.

Os vínculos sociais e afetivos entraram no cálculo econômico e político da política educativa e da administração gerencial da produção do excesso como capital (Bauman, 2004). O trabalho passa a ser muito mais geração de rentabilidade pela formação de empresas médias do que a venda da força do trabalhador, segundo Foucault (2008). Assim, a liberação de crédito e a assessoria para a formação de empresas pequenas bem como os empréstimos para financiamento estudantil ganharam expressão nas últimas décadas como parte da política neoliberal, na geração de renda e nas encomendas de abertura de microempresas (Gorz, 2005).

A renda se tornou modulada pelo chamado capital de conhecimento, forjado por uma prática de acordo com a qual quanto mais se estuda, se acumula títulos e certificados, mais valor imaterial teria a contabilidade do custo e benefício da formação, alimentando a criação de um mercado da educação continuada (Cocco & Vilarim, 2009). Dessa perspectiva, o trabalho se articula à educação permanente em formato de empresas catalisadoras do capital informacional e constitutivas do excesso a que se vêm submetidos aqueles que vislumbram algum sonho chamado sucesso ou acesso à renda (Gorz, 2005).

Mas para aceitar o excesso, todos devem abrir mão de amizades e amores ou capitalizá-los e utilizá-los em forma de moeda ou de rede de contatos ou, ainda, como parceiros de contrato, conforme analisou Foucault (2008), no neoliberalismo norte-americano. Para Linhart (2007), há uma desmesura nessa maneira de viver em que o excesso ganha vulto relevante e a dívida se torna a contrapartida de quem deseja saborear a empresa como um combustível necessário para quem anda em uma montanha russa contínua.

O excesso deixa o rastro de uma dívida impagável e extenuante, que ninguém pode cumprir, apesar de sempre prometê-lo nos planos de metas (Sennett, 2006). Por isso, Lazaratto e Negri (2001) denominaram essa modalidade de ação de trabalho imaterial e criticaram a entrada em cena do fator humano nas organizações empresariais, as quais ganharam grandes lucros com a negociação do conhecimento e inovação no mercado da novidade e "do agora", apresentando resultados produtivos avaliados por diagnósticos de qualidade total.

A crise na educação, conforme Arendt (2000) tem uma relação com a perda de densidade nos estudos, em face da oferta superficial de informações, desligadas de sentido e repletas de imagens utilitaristas. A ausência de uma partilha como legado em prol do comércio e do empresariamento de informações tem como efeito um sujeito desgastado pelo excesso de conhecimento fragmentado e usado como recurso instrumental. A informação, apenas para a realização de concursos, provas, acesso ao ensino superior e para formar um sujeito da opinião, acaba por se tornar estratégia de opressão dos estudantes e educadores, simultaneamente, perpetuando dominações e preconceitos.

O legado dos saberes a partilhar perde a importância na sociedade de controle, a qual visa acumular capital sustentado na produção de conhecimento para o mercado neoliberal, forjando sujeitos empresários. Um ativismo da informação sem a vida contemplativa da meditação, segundo Arendt (2000), tem gerado processos autoritários de educação e trabalho, pois o tecnicismo promove a ausência do pensar como maneira de vida, o que implica fomentar práticas de insegurança, medo e terror, em um liberalismo utilitarista de corpos, mentes, corações e relacionamentos.

Forrester (1998), em relação ao uso da informação submetida às demandas do capital, já havia apontado como a precarização do trabalho iria desembocar em um crescimento imenso de desempregados lançados no mercado informal, culpabilizados pelas perdas de vínculos trabalhistas por justificativas a eles atribuídas como: falta de formação continuada, ausência de iniciativa e competitividade, pouca flexibilidade e criatividade. Essas explicações estariam arraigadas por preconceitos e racionalidades neoliberais, em um modelo gerencial de organização em que haveria uma quebra nos direitos dos trabalhadores e uma individualização das práticas coletivas de resistência.

Por isso, Kehl (2007) relata o aumento do acontecimento sofrimento psíquico por meio do ressentimento em função do sentimento de não pertença e abandono relacionados ao fato de estar fora do consumo, fora do mercado de trabalho, endividado e cobrado por mais e mais êxito, somada ainda a culpa imensa pela acusação de não ser esforçado o suficiente e não ter estudo necessário para ocupar uma vaga no mercado de trabalho.

Voltando a Foucault (2008), vale ressaltar o quanto ele destacou a mutação do trabalho formal remunerado pelo salário para o modelo informal com geração de renda, o neoliberalismo. Nessa dimensão de precarização, a educação foi alçada como motor da criação do sujeito econômico, empresário e, curiosamente, não é por acaso que acompanhamos muitas escolas, hoje, adotando disciplinas como marketing, empreendedorismo, voluntariado, terceiro setor e ética da competição em seus currículos, desde as séries iniciais da educação fundamental.

RESSENTIMENTOS E DÍVIDA SOCIAL NO CONTROLE DA INFORMAÇÃO: RESISTÊNCIAS E MULTIPLICIDADES

Uma prática de resistência na formação, na atualidade, é a crítica à educação não tecnicista, buscando uma perspectiva integral e inclusiva para todos, baseada na promoção de direitos, cujo alicerce é a possibilidade de pensar, ao contrário de acumular informação (Larrosa, 2014).

Ora, mas se há encomenda sem cessar para o endividamento por meio da informação, também há para a desaceleração e resistência política ao engodo do excesso de informação como um pré-requisito para a liberdade (Castells, 2013). As redes sociais foram agenciadas como uma trincheira de batalhas entre movimentos sociais, grupos variados, partidos políticos, empresas, grandes e pequenas mídias, enfim, se tornaram na última década espaço de disputas diversas: políticas, sociais, econômicas, subjetivas, ecológicas, históricas e culturais (Lèvy, 2007, 2009).

As resistências ganharam grande dimensão na internet porque as mídias tradicionais, sobretudos as televisivas e impressas permanecem fechadas em oligopólios de informação, sem fazer circular as diferenças econômicas, políticas e sociais, contribuindo negativamente para a sociedade com pautas antidemocráticas e marcadas pela lógica empresarial da formação do sujeito doutrinado por notícias pasteurizadas (Larrosa, 2014).

Assim, as resistências buscam a internet como veículo mediador de suas críticas e espaço para publicar vozes variadas, protestos, convites às manifestações, criação

de blogs e sites de denúncias e expressão de textos fora do circuito editorial, acesso a outros discursos e mídias alternativas (Castells, 2013). É possível lembrar nesse ponto os estudos de Foucault (2004), em especial na aula inaugural do Collège de France *A ordem do discurso*. A interdição da fala, a desqualificação dos que falam, a circulação de alguns discursos em detrimento de outros foram alvo dos trabalhos realizados por Foucault, na *Arqueologia do Saber* (2009).

Aí que entra em cena a relação entre verdade e poder, pois a prática de publicar e fazer circular algo por veículos como editoras, mídias, internet, palestras e manifestos, por exemplo, é a expressão da idéia de Foucault de que não há saber sem poder, nem poder sem saber. O discurso é heterogêneo, múltiplo, disperso e não tem unidade, assim, o fechamento dos espaços de fala e publicação é uma tentativa de doutrinar e criar dogmas onde há singularidade e forças disruptivas (Foucault, 2004).

Essa discussão auxilia a argumentar este artigo porque as resistências na internet podem aumentar a circulação de muitos saberes anteriormente calados. Os efeitos dessa maior divulgação por meio de uma multiplicidade discursiva pode ganhar vulto em outros espaços como as ruas, as ocupações, as greves, a transmissão de entrevistas e imagens de vídeos das manifestações realizadas que não saíam nas grandes mídias (Darvey, 2014).

Ao mesmo tempo em que tais dissidências foram relevantes, ressentimentos e ódios passaram a ser expressos também em resposta a essa visibilidade das diferenças, explodindo em períodos recentes, por exemplo, no Brasil, desde 2013, com os movimentos de junho, antes da Copa das Confederações e, depois, na Copa do Mundo, em 2014 (Darvey, 2014).

A ampliação de meios de informação e a correlativa ampliação de vozes expressando-se trouxe como efeito um ódio que se disseminou pela explicitação de tensões de classe, de raça/etnia, de escolaridade, de posições políticas, de sectarismos etnocêntricos entre regiões e estados brasileiros, em particular na campanha das eleições para presidente da república, no segundo semestre e 2014, no Brasil. Vieram à tona sentimentos e pensamentos primários, marcados pela intensa mágoa e disputa violenta (Sorj, 2004).

Os ressentimentos envolvidos em anos, décadas e séculos de silenciamento e abafamento das tensões explodiram em violências, ataques à democracia, tentativas de fragilizar políticas públicas e até mesmo colocar em cena estratégias militares e criar leis impeditivas das manifestações nas ruas e na internet, caracterizando-as como crime de terrorismo, por exemplo, com base em no Projeto de Lei da Câmara 101/2015 recentemente aprovado no senado.

Há, nos últimos anos, um conjunto significativo de lutas em jogo, disparadas por movimentos sociais variados, tais como: críticas à precarização do Sistema Único de Saúde (SUS), reivindicações trabalhistas, lutas pela terra e por moradia, movimentos pela educação de qualidade e pela desaceleração da produtividade na universidade, manifestações por transportes dignos e com preços acessíveis, denúncias contra gastos em grandes eventos e contra a especulação imobiliária nos bairros e cidades em que se realizaram esses eventos internacionais. Mas outras se somavam como a luta contra barragens, favoráveis à reforma política, pela democratização da comunicação brasileira, de crítica ambiental e contra o genocídio de povos negros e indígenas etc (Darvey, 2014; Wagner, 2010).

A dívida social de cumprimento e implantação de garantias fundamentais de direitos passou a ser mais gritante do que as dívidas do conhecimento instrumental, difundidas nas grandes mídias e propaladas na publicidade empresarial (Agamben, 2015). Foi colocado em cena um vetor diagonal, deslocando os bloqueios da palavra social e criando passagens para expressões de uma educação e de um trabalho do pensamento crítico radical enquanto tática de resistência à escolarização aprisionada, nas encomendas da formação do capital humano, controlando corpos e subjetividades (Larrosa, 2014).

No Brasil, nos últimos anos, as brigas entre partidos políticos vão além de legendas e concepções de Estado, trazem preconceitos, discriminações, medos, inseguranças, interesses, dominações e opressões históricas, presentes e não equacionadas em todo o período republicano e, algumas, do modelo aristocrático imperial e até mesmo da colonização do país (Sorj, 2004). Atualizações se colocam e se materializam nesse campo minado e tenso, levado aos extremismos nas revoltas que podem a qualquer momento desembocar em guerra civil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise global da educação, da cultura e do trabalho dá um tempero a mais nesse caldeirão fervilhando, prestes a derramar o caldo em situações de violência extrema. Ao invés da resposta do Estado e das grandes mídias ser a de uma abertura ao diálogo, contrariamente, reformam currículos escolares, retirando matérias de crítica social, como a filosofia e a sociologia, patrulhando a difusão da educação libertária, diminuindo as verbas drasticamente das políticas públicas, acirrando a censura às diferenças nas pautas jornalísticas e anunciando reformas com perdas incisivas de direitos na educação, na saúde e no trabalho (Wieviorka, 2008).

As subjetividades da sociedade da informação podem ser entendidas como formadas pela opinião, veiculadas por meios midiáticos e orientadas a se divertir. Tendem a ser dispersas, trazendo dificuldades enormes de concentração em atividades escolares tradicionais, até mesmo na escrita de uma redação e na leitura de um livro. A aceleração da informação anda juntamente com a velocidade da economia e das transformações tecnológicas, acionando uma lógica mercadológica, baseada nos controles difusos e no empresariamento das práticas educativas (Sennett, 2006).

O mercado com seu conjunto de empresas imprime um estilo de vida consumidor, empresarial e vendedor de mercadorias, nas prateleiras escolares. Assim, evidencia que as escolas tornaram-se empresas que realizam negócios, buscam lucros e clientes, ensinam o empreendedorismo aos alunos e os ajudam a expressar suas opiniões, no acúmulo de informações superficiais e pouco concatenadas, sintetizadas e analisadas com algum nível de densidade. As conexões estabelecidas pelos novos aparatos biotecnológicos e do marketing aplicado aos negócios materializam as aspirações de uma sociedade empresarial, racista, vivendo em redes de consumo, coisificação e dispersão, convivendo com níveis crescentes de informações arquivadas e partilhadas (Sibilia, 2015).

Hoje, há um campo farto de pedagogias das competências voltadas para utilitarismos e pragmatismos, os quais visam dirigir a educação na esfera do mercado e formar sujeitos do conhecimento bancário, ensinando maneiras de conviver, saber, de aprender e trabalhar em formatos mais rápidos e flexíveis, propondo a aquisição veloz de informações com pouco questionamento. Uma escola produtivista promove como instituição formadora maior investimento na educação escolarizada, em menor tempo, para polivalência e criatividade por meio do uso massivo de novas tecnologias de ensino e aprendizagem, concebidas para a reforma do sistema educacional, na racionalidade da gestão gerencial, denominada de qualidade total (Frigotto, 1984).

Deleuze (1992) ressaltava já o quanto as instituições de controle tentam fazer reformas, ainda disciplinares, mas falham o tempo todo, pois não conseguem lidar com os fluxos ágeis dos controles finos e ondulantes do capitalismo especulativo e da financeirização mundial. A encomenda de excelência na gestão por qualidade total tem trazido para as políticas educacionais competições desenfreadas entres docentes, pesquisadores, estudantes, profissionais de assessoria, prestadores de serviços particulares e a incorporação da linguagem do mercado na administração escolar e universitária, cada vez mais absorvida por um vocabulário da economia política neoliberal e pela lógica do empreendedorismo utilitarista como gramática educativa e produtiva (Bueno, 2003).

Nesse âmbito, vale destacar o crescimento do adoecimento docente e estudantil, o crescimento do assédio no trabalho, em função de ressentimentos guardados nas relações cada vez mais desgastadas pela competição desenfreada e pelo produtivismo na carreira. A dívida docente e dos educandos parece somente aumentar indefinidamente e qualquer esforço para saná-la parece algo impossível e muito distante face às metas traçadas de comparação entre os indicadores da produção internacional. Diante da ausência de uma meta fixada, todos estão sempre em busca de superar-se e de superar o outro. A dívida se torna assim impagável porque está assentada na lógica do sem limite (Lazzaratto & Negri, 2001).

O ódio, os ressentimentos e as dívidas impagáveis vão minando as relações sociais e afetivas entre colegas de trabalho e entre os estudantes de tal modo que explodem em práticas de judicialização, medicalização e criminalização dos efeitos disparatados de tamanha crise de confiança e compromisso na reciprocidade e solidariedade, nas políticas educativas, no presente. Nesse aspecto, fica patente a afirmativa crítica de Paulo Freire (1987) à pedagogia da opressão, que já apontava para os problemas da educação bancária em seus efeitos desastrosos no que tange à saúde mental e coletiva, ao contexto da gestão do trabalho, às relações familiares e de amizade, em uma cadeia de efeitos em cascata de sofrimentos intensificados pela precarização dos direitos e aumento sistemático das pressões por maior produção.

A tendência à ampliação do carreirismo anda lado a lado com práticas de extrema burocracia enrijecida e vai dando o tom, assim, às vertentes autoritárias de gestão do trabalho e da educação, marcadas pelo ódio, concomitantemente à racionalidade do mercado neoliberal, o que constitui um paradoxo, na atualidade, pois a burocracia diminui a liberdade, flexibilidade, polivalência, criatividade, formação continuada e inovação, todas elas ferramentas que funcionam como mantras neoliberais.

O impedimento da circulação de uma variedade de vozes e rostos nos espaços de comunicação, educação e trabalho tem contribuído para a censura da crítica social e política, gerando silenciamento da palavra social, conforme destacou Lapassade (1983). Toda burocracia autoritária tende a silenciar a diferença e fechar os canais da palavra social circulada por vários veículos e em muitos equipamentos e grupos sociais.

Arendt (2000) registrou a importância da democracia participativa para mediar tensões sociais e práticas de violência. Ora, se os canais democratizantes se fecham em prol do produtivismo e dos interesses de grandes corporações empresariais, oligopólios são constituídos e o princípio da concorrência caro ao neoliberalismo se fortalece. Conforme Linhart (2007), instalou-se um paradoxo do aumento de produtividade utilitária em contraponto à perda de liberdades e ao aprisionamento de marcas, a qual domina os mercados e diminui a circulação de informações, consumo, bens e venda dos serviços.

Trata-se de uma biopolítica, da análise do racismo de Estado e da sociedade atravessando a educação e as políticas de geração de renda. Se o livre mercado seria um princípio em um ponto, o Estado regulamentador do mercado e pouco financiador das políticas sociais ganham vulto na judicialização, na medicalização e criminalização social generalizada, segundo Foucault (2008). Essas práticas são resultantes de uma justiça ressentida, vingativa, baseada no castigo e na culpa. A indignação e o ódio têm ligação com mágoas, amarguras, raiva guardada, por longo tempo. A subjetividade endividada é reativa, reage face ao caldeirão de ressentimentos ao qual está subjugada, ruminando a dor não sarada (Ferraz, 2015).

Uma subjetividade presa aos detalhes e dispersa no pensar, inquieta e incomodada insistentemente pela mágoa, pela raiva e pela vontade de saber mais e mais vivencia um sentimento de culpa absurdo pelas dívidas não quitadas com a formação continuada e frente à quantidade de informação a que não teve acesso. Fora a disputa pelo acesso à educação bancária e ao sentimento de dívida, vigora uma perspectiva de memória esquecida, deletada pela coisificação dos corpos e do conhecimento, cujos sentidos foram perdidos e abandonados em prol da visão de mercado na educação e no trabalho. Verbos como: deletar, descartar e desapegar se tornaram algo recorrente nos processos de subjetivação contemporâneos, em que o legado do conhecimento como memória de uma sociedade é banalizado e consumido superficialmente, enquanto se valoriza enlatados a comer e a defecar sem nada absorver de precioso a não ser informações fragmentadas para concursos e gerenciamento de arquivos capitalizados (Ferraz, 2010).

Se por um lado o capital humano ganhou destaque, por outro as subjetividades ficaram restritas às ofertas do capitalismo mundial integrado, articulador de corporações e do capital financeiro especulativo. A forma empresa de vida é impedida pelo mecanismo que a incentiva, ao esbarrar com as agendas de bancos, organismos e conglomerados internacionais articulados nos processos de mundialização da economia, da cultura e da informação (Bauman, 1999).

Em *Amor líquido*, Bauman (2004) assinala a perda de compromisso afetivo e o esgarçamento dos laços de confiança e vínculos de reciprocidade na contemporaneidade. A descartabilidade pela liquidez dos relacionamentos, os quais passaram a ser cooptados pelas dívidas da informação e pelos ressentimentos do consumo e empresariamento da vida, se tornou um acontecimento a considerar

analiticamente com atenção, no presente, pois a educação e o trabalho demandam vinculação, coletividade, solidariedade, reciprocidade; excluídas de muitas das práticas pedagógicas, obrigando a pensar em como agir nessas dimensões quando elas inexistem ou estão em extinção. Existiria ainda educação e trabalho sem relacionamento? Em que medida os laços foram transformados em liquidez e a educação e o trabalho foram minados enquanto referências sociais e culturais, hoje?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. (2015). *Meios sem fim. Notas sobre política*. Belo Horizonte: Autêntica.

ALVES, G. (2009).Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. *Revista Katálysis*, *12*(2), 188-197.

ARENDT, H. (2000). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

BAUMAN, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.

BAUMAN, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar.

BUENO, S. F. (2003). *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. São Paulo: Annablume/FAPESP.

CASTELLS, M. (2001). *A galáxia da internet*. Rio de Janeiro: Zahar.

CASTELLS, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: os movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar.

COCCO, G., & VILARIM, G. de O. (2009). Trabalho imaterial e produção de software no capitalismo cognitivo. *Liinc em Revista*, *5*(2), 173-190.

DARVEY, D. (2014). *Cidades rebeldes. Do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes.

DELEUZE, G. (1992). *Conversações.* Rio de Janeiro: Editora 34.

FERRAZ, M. C. F. (2010). *Homo deletabilis. Corpo, percepção e esquecimento do século XIX ao XXI.* Rio de Janeiro: Garamond.

FERRAZ, M. C. F. (2015). *Ruminações. Cultura letrada e dispersão hiperconectada*. Rio de Janeiro: Garamond.

FORRESTER, V. (1998). *O horror econômico*. São Paulo: Ed. UNESP.

FOUCAULT, M. (2004). *Ordem do discurso*. Rio de Janeiro: Loyola.

FOUCAULT, M. (2008). *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, M. (2009). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRIGOTTO, G. A. (1984). *produtividade da escola improdutiva*. Cortez: São Paulo.

GORZ, A. (2005). *O imaterial*. São Paulo: Annablume.

KEHL, M. R. (2007). *Ressentimento. Clínica psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LAPASSADE, G. (1983). *Grupos, organizações e instituições*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

LARROSA, J. (2014). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.

LAZZARATO, M., & NEGRI, A. (2001). *Trabalho imaterial*. DP&A Editora: Rio de Janeiro.

LÈVY, P. (2007). *A Inteligência Coletiva*. São Paulo: Loyola.

LÈVY, P. (2009). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

LINHART, D. (2007). *A desmedida do capital*. São Paulo: Editora Boitempo.

SENNETT, R. (2006). *A cultura do novo capitalismo*. São Paulo - Rio de Janeiro: Record.

SIBILIA, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.

SIBILIA, P. (2015). *O homem pós-orgânico: A alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Contraponto.

SORJ, B. (2004). *A democracia inesperada - Cidadania, direitos humanos e desigualdade social.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SORJ, B. (2011). *Meios de comunicação e democracia: Além do Estado e do mercado*. Rio de Janeiro: Plataforma Democrática.

WAGNER, R. (2010). *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify.

WIEVIORKA, M. (2008). *Em que mundo viveremos?* São Paulo: Perspectiva.

*

Received: December 17, 2016

Final version received: February 16, 2017

Published online: February 27, 2017

A RETIRADA DA ORIENTAÇÃO SEXUAL DO CURRÍCULO ESCOLAR: REGULAÇÕES DA VIDA

Maria Lívia Nascimento

mlivianascimento@gmail.com | Universidade Federal Fluminense, Brasil

Cristiana de França Chiaradia

cristifranca@hotmail.com | Universidade Federal Fluminense, Brasil

RESUMO

O artigo visa problematizar a supressão do tópico orientação sexual da formação escolar brasileira, conforme propõe a chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa alteração leva a questionar as forças que a produziram, tendo como análise uma questão: Que construções subjetivas constituem a supressão do tema orientação sexual do conteúdo escolar no ensino fundamental brasileiro? É por meio dela que procuraremos pensar a fabricação social e histórica de uma subjetividade que implanta determinada verdade normativa, na qual se afirma que entrar em contato com o tema da sexualidade seria algo ameaçador, algo que constrange. Como se conhecer esse tema fosse promover práticas consideradas impróprias, como se esse conhecimento, visto como antecipado e inadequado, gerasse práticas sexuais indesejáveis, que só deveriam ocorrer em um momento normalizado, enquadrado e pré-estabelecido. As análises são feitas fortemente embasadas em conceitos trazidos por Michel Foucault, mormente aqueles relacionados ao poder que se ocupa da vida.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo escolar, Sexualidade, Biopoder.

SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 01,

2017, PP. 101-116

THE WITHDRAWAL OF SEXUAL ORIENTATION FROM THE SCHOOL CURRICULUM: LIFE REGULATIONS

MARIA LÍVIA NASCIMENTO

mlivianascimento@gmail.com | Universidade Federal Fluminense, Brazil

CRISTIANA DE FRANÇA CHIARADIA

cristifranca@hotmail.com | Universidade Federal Fluminense, Brazil

ABSTRACT

The article aims to problematize the suppression of the sexual orientation content of the Brazilian education, as proposed by the so-called *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) [National Curricular Common Base]. This change makes us question the forces that produced it, based on the analysis of one question: What subjective constructions constitute the suppression of the sexual orientation subject of school content in Brazilian elementary education? Through it, we will try to think about the social fabric and the history of a subjectivity that implants a certain normative truth, which affirms that discovering the subject of sexuality is something threatening, something that embarrasses. As if this subject promoted practices considered improper, as if this knowledge, seen as anticipated and inadequate, would generate undesirable sexual practices, which should only occur in a normalized, framed and pre-established moment. The analyzes are strongly based on concepts brought by Michel Foucault, especially those related to the power that deals with life?

KEY WORDS

School curriculum, Sexuality, Biopower.

A Retirada da Orientação Sexual do Currículo Escolar: Regulações da Vida

Maria Lívia Nascimento e Cristiana de França Chiaradia

No Brasil, a última versão do documento regulador da educação básica, denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propôs, dentre outras modificações, a retirada do tópico orientação sexual. Entendemos que diferentes construções subjetivas produziram esta supressão ao conjunto dos temas trabalhados no ensino básico e, portanto, nos interessa explorar, neste estudo, a normalização da sexualidade a partir deste evento.

Neste sentido, a proposta de alteração no documento nos leva a questionar as potências que a produziram, surgindo assim uma pergunta: Que forças promovem a indicação de supressão do tema orientação sexual do ambiente escolar no ensino fundamental brasileiro? É por meio dela que procuraremos pensar a fabricação social e histórica de uma subjetividade que implanta determinada verdade normalizadora, na qual se afirma que entrar em contato com o tema da sexualidade seria algo perigoso, ameaçador, algo que constrange. Como se conhecer esse tema, discuti-lo, fosse promover práticas consideradas impróprias, como se esse conhecimento, visto como antecipado e inadequado, gerasse práticas sexuais indesejáveis, ou acelerasse desejos que só deveriam ocorrer em um momento normalizado, enquadrado e pré-estabelecido.

Em meio à expectativa da implantação desse modo de entendimento das questões ligadas à orientação sexual, que a toma como algo a ser banido por oferecer riscos aos jovens escolares, cabe pensarmos o percurso do tema ao longo de nossa história recente.

A primeira proposta nacional de educação sexual nas escolas ocorreu em 1928, na qual inspetores médicos tinham a função de "divulgar e fazer cumprir no meio escolar princípios de higiene e educação sexual e anti-alcóolica e estender até as famílias os benefícios da educação higiênica" (Diário do Congresso Nacional, 1928, p. 583, citado por Souza, 2009, p. 124). Essa inserção teve pouca duração, pois segundo Souza (2009), em 1932 os inspetores médicos foram retirados das escolas e transferidos para outros setores. Assim sendo, não havia mais quem se responsabilizasse por tal atividade, na medida em que a função não caberia nem ao corpo docente e nem ao administrativo, por se tratar de área médica sustentada no movimento higienista da época.

Desde então, segundo Yara Sayão (1997) e Abramovay, Castro e Silva (2004), apenas aconteceram experiências isoladas em escolas, principalmente particulares, e em alguns municípios brasileiros. A continuação, uma nova proposta nacional só ocorreu em 1997, por ocasião da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), gerados a partir do Plano Decenal de Educação 1993-2003 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996. Esses parâmetros

tinham como proposta uma base comum de conhecimento que levava em conta a diversidade do país.

> O termo "parâmetro" visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os "pontos comuns" que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (Brasil, 1998, p. 59)

Essas referências norteadoras dos currículos do ensino fundamental, que no Brasil equivale aos primeiros nove anos de estudos escolares, se iniciando aos seis anos e finalizando aos quatorze, foram divididos em duas categorias, uma de áreas tradicionais de conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira, e outra de temas transversais como ética, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo, orientação sexual e meio ambiente, selecionados "por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial" (Brasil, 1998, p. 65).

A primeira categoria seria contemplada em forma de disciplinas, com professores e cargas horárias definidas. No que se refere à segunda, os conteúdos deveriam ser inseridos pelos profissionais do espaço escolar, articulados com as atividades das disciplinas do primeiro grupo.

> Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais vêm sendo discutidas e freqüentemente são incorporadas aos currículos das áreas, especialmente nos de História, Geografia e Ciências Naturais, ou chegam mesmo, em alguns casos, a constituir novas áreas. Mais recentemente, algumas propostas sugerem o tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. A Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 27, inciso I, também destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar "a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática". Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os

> experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. (Brasil, 1998, p. 65)

Assim sendo, de acordo com esse documento, para se definir os temas transversais foram adotados como critérios a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, o favorecimento da compreensão da realidade e a participação social.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - ORIENTAÇÃO SEXUAL (PCN OS)

O PCN Orientação Sexual foca os anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Já no primeiro parágrafo do texto, que faz a sua apresentação, encontramos a perspectiva que o Ministério da Educação adotou.

> Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (Brasil, 1998, p. 287)

A proposta parece articulada com as questões da época referentes à sexualidade, mas são possíveis duas problematizações sobre ela. Uma se debruça sobre seu conteúdo e a outra sobre a sua execução. No que diz respeito à primeira, fazemos uma aliança com Braga (2006), cujas análises nos fazem pensar em uma construção subjetiva da sujeição dos corpos a uma sexualidade modelar e correta.

> Fazendo uma análise mais dirigida do tema transversal Orientação Sexual, cabe sublinhar que o próprio termo orientação supõe direcionar, conduzir, encaminhar para, e este direcionamento caminha para aquilo que pode ser considerado como moralmente aceito pela sociedade (agora a hegemonia do comum é a condutora de sexualidades e diz a autora: corpos socialmente saudáveis). Trata-se de uma pedagogia que encaminha para

> o que se pode chamar de “programa para uma boa saúde sexual”, ou seja, um programa voltado para a “higienização” da sexualidade. (Braga, 2006, p. 6)

A autora coloca que, para estabelecer essa boa saúde sexual, se implanta no documento um discurso “em que há a intenção de estabelecer um regime de verdade heteronormativo, preventivo, higienizador e biologicista que, separados ou articulados, revelam a orientação da sexualidade desejada: uma sexualidade branca, de classe média e heterossexual” (Braga, 2006, p. 6).

A outra problematização, referente a como deveria se dar a implementação da orientação sexual, se faz por se perceber que essa implementação também está focada na perspectiva biológica. Esse tópico, do mesmo modo que os demais temas transversais, deveria ser trabalhado articulado às diferentes áreas do conhecimento, e consequentemente ser de responsabilidade de todos os professores. Entretanto, sua implementação passou a ser uma escolha pessoal de cada profissional.

> De que modo, portanto, a sexualidade era trabalhada na escola? A considerar a proposta dos PCN’s, ela deveria ser trabalhada transversalmente. Entretanto, na prática, isso se demonstrava de difícil implementação e essa proposta aparecia muito mais como um ideal, como aquilo que deveria ser feito, do que concretamente no dia-a-dia escolar. (Altemann, 2003, p. 295)

Eis que os professores tendiam a se limitar a seus conteúdos e a abafar o tema da orientação sexual, seja porque consideravam não ter formação que os habilitassem a trabalhar com o tema, seja apresentando como justificativa o formato estrutural que pouco tempo lhes dá para preparar suas aulas, fazendo com que se limitem aos conteúdos previamente definidos e exigidos para a disciplina que lecionam**.** Tais condições produziram uma tendência de enfraquecimento do tema da orientação sexual no cotidiano escolar, apesar de alguns professores espontânea e informalmente transmitirem informações sobre sexualidade, prática que, na maioria das vezes, ficaria restrita ao espaço das aulas de ciências.

> No contexto da sala de aula, vem sendo desenvolvida, tradicionalmente, como um conteúdo restrito ao campo disciplinar da biologia, reificando-se o corpo como aparato reprodutivo, o que molda a compreensão a respeito da saúde e da doença. (Abramovay, Castro e Silva, 2004, p.38).

Por ter o foco numa perspectiva biológica, o espaço educativo formal também se restringia a uma visão heteronormativa da sexualidade. É possível encontrar ferramentas que permitam interrogar essa hegemonia. Nesse desafio tomamos a parceria de Foucault (2002) em seu curso *Em defesa da sociedade*, quando ele nos fala do governo da sexualidade como governo da vida, um equilíbrio nos processos

biológicos que asseguram a regulação dos homens. Ou seja, a afirmação da heteronormatividade busca um estado de equilíbrio sobre a espécie humana, que ao estabelecer uma sexualidade correta a ser seguida, que exalta a ideia de procriação e continuidade da espécie, coloca na anormalidade aqueles que não se enquadram nesse modelo. Eis a norma biopolítica que estabelece o aceitável no campo da sexualidade.

CONTEXTUALIZANDO O FIM DO PCN ORIENTAÇÃO SEXUAL

Na tentativa de contextualizar alguns eventos que geraram a retirada da orientação sexual das escolas brasileiras, vale comentar algumas polêmicas ocorridas nos últimos anos no referido campo. Neste sentido, temos o chamado "Kit anti-homofobia" de 2011, a votação do novo Plano Nacional de Educação apresentado no final de 2010 e aprovado apenas em 2014 e o movimento chamado Escola Sem Partido, fundado em 2004.

O Governo Federal construiu um Programa chamado "Escola sem Homofobia", constituído de material didático e orientações de como gestores, professores e profissionais de educação poderiam trabalhar com as questões referentes a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Esse programa ficou conhecido como "kit anti-homofobia". "No material do kit em poder do MEC, há seis Boletins Escola sem Homofobia (Boleshs), destinados aos estudantes, com brincadeiras, jogos, letras de música e dicas de filmes. Todos com o tema diversidade sexual e homofobia" (Éboli, 2011). Entretanto, a proposta gerou tanta polêmica que

> A distribuição do kit, que estava prevista para ocorrer no segundo semestre de 2011 em 6 mil escolas de ensino médio, foi cancelada em maio daquele ano após pressão das bancadas religiosas[1], que convenceram a presidente de que o material fazia "propaganda de orientação sexual" (Chagas, 2013).

Quanto ao novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011- 2020, o mesmo foi encaminhado pelo governo em 15/12/2010 para a Câmara dos Deputados, mas só foi aprovado em outubro de 2012, após ter recebido cerca de 3 mil emendas. Seguiu então para o Senado, retornou para a Câmara, sendo aprovado pelo executivo através da lei nº 13.005 de 25/06/2014. Esse PNE, que se encontra atualmente em vigência, trouxe alterações ao plano anterior PNE 2001-2010 (lei n° 010172, DE 09/01/2001) no que se refere às questões sobre sexualidade e gênero, sendo alguns artigos da lei modificados ou completamente suprimidos.

[1] No Brasil, denomina-se bancada religiosa o grupo de legisladores explicitamente vinculados a igrejas. A grande maioria está vinculada às igrejas evangélicas e se organizam como Frente Parlamentar Evangélica.

A proposta tinha ampla abrangência que envolvia tópicos tais como a análise dos livros didáticos quanto ao conteúdo discriminatório acerca da mulher, do negro e do índio; a inclusão na formação docente de discussões relacionadas aos temas transversais e às questões de gênero e etnia e a coleta de dados para formulação de políticas tanto na educação básica como no ensino superior. Por meio das muitas alterações realizadas, o conjunto de propostas presentes no antigo PNE se reduziu a apenas uma estratégia no PNE atual, a saber:

> 7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade. (Brasil, 2014)

Nesses moldes, podemos observar que, entre um plano e outro, a sexualidade perdeu seu caráter educativo, ficando restrita ao controle da violência sexual. Observamos, também, que todas as questões de gênero foram retiradas do Plano Nacional. Como efeito, quando se constrói a nova base nacional curricular, chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvida a partir do novo plano, ficou fácil retirar o tópico orientação sexual, pois tal tema não faz mais parte do escopo da educação escolar.

A orientação sexual até poderia ser mantida, na medida em que sua proposição se originou em documentos que ainda estão vigentes, como a atual Lei de Diretrizes de Base. Porém, há projetos que visam modificá-la, para perpetuar a escola como um espaço em que o saber sobre a sexualidade seja proibido. Além disso, ampliando esse desmonte do tema no ambiente escolar, também os planos estaduais e municipais de educação, que começaram a ser aprovados em 2015 retiraram a orientação sexual do texto.

Estas modificações seguem o modelo da interdição que tenta proibir qualquer referência à questão nos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada. Tendo em vista que tais medidas recebem o apoio de algumas famílias dos escolares, instaura-se um clima propício às reivindicações de movimentos conservadores, a exemplo do chamado “Escola sem partido”, fundado em 2004 por um pai de aluno, que prega o seguinte discurso.

> A concepção do movimento se apoia na crítica a duas práticas que ele considera comuns nas escolas: a "doutrinação política e ideológica dos alunos por parte dos professores" e a "usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa de seus filhos". Para deixar mais claro, ele oferece dois exemplos: o de um professor marxista e, portanto, ateu, que pode expor na sala de aula sua visão de mundo, diante de alunos cujas famílias praticam uma religião e acreditam em Deus; e o de professores que durante aulas de educação sexual digam para o estudante que "não há problema nenhum com sexo, com

> a pornografia e que masturbação faz parte da sexualidade", o que pode fazer com que o jovem tenha "uma vida sexual ativa estimulada pelos professores e as meninas engravidem, fazendo com que os pais paguem o pato. (El País, 2016)

Com isso funda-se um movimento que busca proibir o aparecimento de qualquer tópico referente à sexualidade no ambiente escolar, implantando a ideia que a orientação sexual que ocorreria nas escolas seria uma ideologia de gênero

> Atualmente, tramitam no Congresso Nacional ao menos cinco projetos de lei que têm como objetivo interferir diretamente nos conteúdos abordados nas salas de aula, evitando a "doutrinação política e ideológica". Na esteira dos debates sobre gênero e sexualidade, presentes nas elaborações dos Planos Municipais de Educação, alguns dos projetos também propõem coibir o ensino, nas escolas, daquilo que chamam de "ideologia de gênero" e outras formas de 'ameaças à família'. (Zinet, 2015)

É nessa perspectiva que emergem, nas diferentes instâncias legislativas, tentativas jurídicas de criminalização dos discursos sobre gênero no espaço escolar. Como exemplo, escolhemos o projeto de lei nº 193 de 2016, que tramita no senado, com a proposta de incluir o Programa Escola sem Partido nas diretrizes e bases da educação nacional e que em seu Art. 2º VII apresenta este princípio.

> - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (Malta, 2016)

Com tal fabricação, o que se percebe é a reivindicação da tutela da sexualidade infanto-juvenil exclusivamente para o interior dos lares, exercendo-se um controle disciplinar do que seria considerado uma proteção dessa população aos chamados perigos de práticas entendidas como negativas e precoces. A reivindicação é por um modelo de sexualidade moral, no qual os processos de conhecimento e discussão da vida sexual devem ser dominados apenas pela família, garantindo, desse modo, a aceitação deste domínio e a duplicação das práticas vivenciadas no círculo intra-familiar, consideradas como ideais e como a única possibilidade.

Frente a esse contexto, nas escolas, a informação trazida pelos professores sobre outros tipos de relações afetivas e familiares seria entendida como uma ameaça à família nuclear, justificando a tentativa de enquadrar estes profissionais

como indivíduos perigosos, criminalizando os discursos trazidos por eles como amorais e ilegais.

Apoiada nesse debate, a extinção da orientação sexual nas escolas se insere em um discurso de enunciação de verdades que só devem ser proclamadas pelos responsáveis familiares dos alunos. Ninguém mais poderá discutir a sexualidade, para que ela possa permanecer no território moral e normalizador apregoado por cada família. Em pleno século XXI, retoma-se o modelo da moral vitoriana![2]

O QUE GEROU ESTE PROCESSO

Nos perguntamos o que teria incitado essa forte reação dos movimentos conservadores? Em pesquisa da produção bibliográfica sobre o tema orientação sexual nas escolas, verificou-se a existência de artigos sobre o conteúdo do PCN, sobre os materiais didáticos produzidos pelo governo federal, mas principalmente sobre a formação dos professores para lidarem com a orientação sexual. Após analisar os seguintes trabalhos Rosistolato (2013), Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012), Souza e Dinis (2010), Leão, Ribeiro e Bedin (2010); Dinis e Asinelli-Luz (2007); Silva e Megid Neto (2006), Tonatto e Sapiro (2002) percebemos que a partir da inclusão desse tema transversal, há uma mudança na cultura existente nas escolas. Antes a sexualidade era um assunto tabu no ambiente escolar, se evitava falar e em alguns espaços era até mesmo proibido.

As escolas, na sua maioria, ignoravam a temática e os professores com interesse no assunto não eram estimulados a desenvolver trabalhos na área. Isto fazia com que eles evitassem, por prudência, a emergência do tema em suas aulas, temendo a reação dos colegas e de seus superiores. Deste modo, quando abordavam o tema, procuravam restringi-lo ao campo biológico, esquivando-se de questões consideradas polêmicas como aborto, opções sexuais, relações poligâmicas, entre outros.

O reconhecimento governamental da necessidade da abordagem da sexualidade na educação formal possibilitou a mudança desse quadro, visto que a orientação sexual se tornou permitida e desejável no cotidiano educativo. Este quadro, fez com que não mais se temesse o assunto. Porém, como Silva e Megid Neto (2006) mostram

> o reconhecimento pelo poder público da necessidade de abordagem da sexualidade é recente na educação formal. Isto remete à observação de que o processo de revisão das posturas e condutas adotadas histórica e culturalmente por professores e educadores não se efetivará num período curto. (pp. 195-196)

[2] A moral vitoriana é uma moral que começa a se constituir no século XVIII, com um modelo de família nuclear que restringe a sexualidade à reprodução. (FOUCAULT, 1988).

As autoras Camargo e Ribeiro (1999) mostram as dificuldades enfrentadas pelos professores ao começarem a trabalhar com o tema, através de relatos de experiências docentes, em projetos envolvendo a sexualidade. Nesses projetos, ficam claras as dúvidas e temores sobre a repercussão de seus trabalhos perante os outros profissionais e os familiares dos alunos. As principais dúvidas advinham da alegação de não saberem como tratar o assunto, não terem estudado nos cursos profissionalizantes do ensino médio ou universitários, enfim, não terem formação nem familiaridade com o tema. Em função disso, relegavam aos professores das áreas biológicas a incumbência dessas aulas como designado no PCN OS, visto serem eles tidos como os mais capacitados.

Ao formular desse modo a questão introduz-se a ideia da necessidade de formação como possibilidade para fazer com que a orientação sexual se transformasse em um tema transversal, em algo que pudesse ser abordado por qualquer professor. Assim sendo, aproximadamente nas últimas duas décadas, vários materiais didáticos e paradidáticos foram produzidos para auxiliar os professores, tentando contemplar a educação básica. Principalmente, eles foram estimulados a se educarem sobre o tema da sexualidade por meio de cursos fornecidos pelas escolas e pelas diferentes instâncias do poder público. Tanto nos espaços da educação formal como nos espaços em serviço, a sexualidade gradativamente foi fazendo parte dos assuntos do perfil profissional de quem escolheu atuar na educação básica e não foi mais possível a estes profissionais se negarem a participar do processo orientação sexual nas escolas. Segundo César (2009), nos anos de 1990, sexualidade e gênero fizeram parte dos discursos e das práticas educacionais brasileiras.

> Se tomarmos como certo o lugar da sexualidade na instituição escolar, é importante que demarcar os temas que envolvem o trabalho na instituição escolar. Pesquisas realizadas com professoras/es e alunas/os vêm demonstrando a necessidade de uma formação específica tendo em vista a diversidade sexual presente no universo escolar. Alunas/os e professoras/es *gays*, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um 'campo epistemológico' desconhecido, na medida em que a 'epistemologia' reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero. (César, 2009, p. 48)

Para respeitar a diversidade sexual presente no mundo, e do mesmo modo presente no espaço escolar, como aqui relatado por César, o estudo de gênero passou a fazer parte da formação dos profissionais como um dos requisitos necessários para uma mudança de paradigma. A diversidade de arranjos familiares

e de opções sexuais são exemplos que apareciam no cotidiano da sociedade, e também da escola, que não podiam mais ser negados, na medida em que o debate sobre sexualidade entrou em cena.

A formação de um grande número de profissionais constituiu um movimento no *status quo*, pois os professores foram convocados a repensar suas verdades e construções subjetivas sobre a sexualidade. Para exemplificar citamos crenças instituídas analisada por Furlani (2003): a diferença entre o prazer de homens e mulheres, o tamanho do pênis interfere no prazer do parceiro (a), o preservativo masculino diminui o prazer, o álcool aumenta a performance sexual, a masturbação é coisa de homens, a virgindade feminina é um modelo de virtude dentre outras. Os profissionais além de repensarem suas questões a partir de problematizações sobre sexualidade e gênero, também começavam a se sentir mais seguros para debater o assunto. Como efeito, os professores começaram a se posicionar sobre o cotidiano institucional que antes evitavam, sentindo-se mais fortalecidos para discutir com seus alunos temas circulantes, por exemplo na mídia, como os de estupro, assassinato de homossexual ou contrato civil homoafetivo. Com o incentivo à orientação na escola tais questões não precisavam mais ser evitadas no debate escolar. Por essa razão, uma outra postura se instituiu na prática educativa. O professor, que antes evitava e temia uma série de assuntos considerados polêmicos relacionados à sexualidade, começou a se posicionar.

Com a proposta da orientação sexual ser um conteúdo transversal do processo de ensino e haver um suporte ao professor para que pudesse colocar o tema em suas discussões cotidianas outras relações se estabelecem em relação ao tema, buscando-se outras práticas e linguagens.

> Uma linguagem que fale não de órgãos e funções do organismo, objeto de estudo da ciência, mas de um corpo que tem, quer e faz sexo. Um corpo que se desenvolve, que está submetido a excitações. Um corpo que tem limites, que dá prazer e que sofre. Um corpo que é suporte de desejos. Um corpo adulto em uma cabeça que não é mais de criança e que ainda será de adulto. (Sayão, R. 1997, p. 104)

Parece que novos olhares se instituíram e gradativamente os profissionais da educação foram percebendo que "podemos (e devemos) duvidar dessas verdades e certezas sobre os corpos e a sexualidade, que vale a pena pôr em questão as formas como eles costumam ser pensados e as formas como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas" (Louro, 2001, p. 33).

O discurso leigo trocou de lugar com um discurso mais articulado e consequentemente com práticas que respeitem mais a diversidade das escolhas sexuais. Com isto, mais do que propostas formais, com carga horária definida, começamos a ter um cotidiano com um outro olhar sobre as sexualidades, um olhar mais plural e com um maior respeito à diversidade. Um olhar que questionou as verdades até então instituídas sobre a sexualidade.

Pode-se dizer que no período de vigência da entrada da orientação sexual nas escolas houve mudanças na cultura de silenciamento e nas crenças referentes ao sexo presentes na sociedade brasileira. Tal condição, aliada a outras tantas forças de normalização, contribuiu para a construção de fortes reações, que levaram à interdição da discussão da sexualidade no processo de formação escolar.

AS FORÇAS QUE DEFINEM A SUPRESSÃO DA ORIENTAÇÃO SEXUAL

Diz Foucault (1988) em *História da sexualidade I*: "Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência, e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada" (p. 12). Como ousa, pois, a escola falar sobre sexualidade? Estaria ela investindo em um escape do lugar da norma, do modelo conjugal do bom uso do sexo, aquele que tem como função unicamente a procriação? Como esse deslocamento, colocar a sexualidade como ponto de discussão, invade a regulação do que se passa na escola? Como tal intervenção incomoda o investimento na sujeição dos corpos?

Para problematizar tais questões é preciso pensar o dispositivo da norma e como ele agencia a produção de condutas esperadas, remete a situações pelas quais uma tecnologia positiva de poder é possível. A norma tem como prioridade a prevenção do virtual, regulando o desvio, a anormalidade. O poder disciplinar inaugura a sociedade da norma, do normal, do padrão, do comportamento que opera em função do modelo. Um controle que se dá e se interioriza nas pessoas em função daquilo que elas deveriam ser. A norma disciplinar impõe, como um poder de regulamentação, a homogeneidade: homogeneizar para individualizar a diferença. Seguindo essa lógica, a discussão da sexualidade na escola é tida como um risco por virtualidade, porque poderia trazer singularizações mais diversas, despertando questionamentos sobre verdades instituídas.

A fabricação social e histórica da subjetividade sexualidade moldada em processos de individualização é sustentada pelas forças que constituem o sujeito moderno. Uma delas se dá pelo mecanismo da disciplina, que vai organizar os meios de produção, instaurando a anatomia política do corpo. Uma outra é modulada pela biopolítica, que passa a se interessar pelo corpo coletivo, pela população, pelos mecanismos de segurança. Uma ciência de governo, cujo objeto principal é a população e no qual o instrumento de atuação é a prevenção e o controle de benefícios sociais. Tais questões encontram-se fortemente presentes no cotidiano da interdição da orientação sexual na escola: os pais são responsáveis pelos corpos de seus filhos, devem cuidar deles, há perigos no que se passa fora do espaço familiar, há perigos em mostrar-lhes outras sexualidades. Em composição com as famílias, os legisladores planejam leis, projetos, determinações que atuem como mecanismos reguladores e corretivos, distribuindo os vivos em um domínio de valor e utilidade.

A continuar nessa linha de pensamento, pode-se dizer que as forças que levam à interdição da orientação sexual na escola estão pautadas em estratégias de regulação do corpo social. Foucault (2002) discute a maneira como o poder se modulou na passagem do século XVIII para o XIX. Para ele, naquele momento, emerge um dispositivo de governo que atua não somente nos indivíduos, pelo eixo das disciplinas, mas também como poder sobre a vida, sobre a qual se deve investir através da sujeição dos corpos e da gestão calculada da população pelo cuidado político. É o biopoder, que visa conhecer, organizar e controlar a vida, atuando pelos dispositivos de segurança, e se expande apregoando a saúde e a redução dos riscos. Estratégias de proteção, enquanto política de Estado, são convocadas e tornam-se dispositivo de controle biopolítico, ferramentas da arte de governar os corpos, subjetivando-os em identidades fixadas em padrões moralizantes. Desse modo, o controle da sexualidade é tomado como uma prática de proteção que garante a vida certa.

Até aqui nos pautamos em análises que colocam a retirada da orientação sexual dos currículos escolares brasileiras como um modo de conformar a sexualidade a parâmetros normalizados. Entretanto, outra problematização pode se juntar a essa. Não seria tal interdição mais uma tentativa de regulação do que se passa nos estabelecimentos escolares? Cabe ao biopoder determinar o que é normal e o que é anormal no ambiente da escola, por meio de vigilância contínua, presente em todos os momentos e locais. Os olhares atentos lançados sobre a escola têm como função definir agenciadores de controle de riscos.

A escola é o lugar da formação e, para tanto, aí são estabelecidos rígidos modelos de aprendizagem e técnicas de ensino. É nesse plano que atuam os currículos, oficialmente estabelecidos para planejar e controlar as atividades pedagógicas, mas é sabido que também atuam para normalizar as condutas. Retirar de seus percursos a orientação sexual, portanto, é uma prática de poder que se dá por meio de uma rede de vigilância e correção social, uma prática que reafirma processos de subjetivação de estilos hegemônicos de existência, nos quais a vida, além de enquadrada e tida como única, é também normalizada por temer a diferença. Cabe citar Foucault (1979) que, em sua análise sobre o poder, nos diz que por meio de seus mecanismos são produzidos campos de saber, realidades e objetos do conhecimento, são fabricados modos de ser e viver.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., CASTRO, M. G., & e SILVA, L. B. (2004). *Juventude e sexualidade*. UNESCO Brasil.

ALTEMANN, H. (2003). Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu* (21), 281-315.

BRAGA, A. V. (2006). Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. *Revista Iberoamericana de Educación, 40*(2), 1-9.

BRASIL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (2001). *Lei n° 010172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf

BRASIL. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

CAMARGO, A. M. F., & RIBEIRO, C. (1999). *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal.* Campinas/São Paulo: Editora da Universidade de Campinas.

CHAGAS, A. (2013, 17 maio). Dois anos após veto, MEC diz que ainda 'analisa' kit anti-homofobia No Dia Internacional de Combate à Homofobia, o MEC diz que ainda analisa material que teve a distribuição proibida pela presidente Dilma há dois anos. *Notícias Terra/ Educação*. Publicado em 17/05/2013, atualizado em 20/05/2013. Disponível em https://noticias.terra.com.br/educacao/dois-anos-apos-veto-mec-diz-que-ainda-analisa-kit-anti-homofobia,62a3a67b302be310VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html

DINIS, N., & ASINELLI-LUZ, A. (2007). Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. *Educar*, *30*, 77-87.

ÉBOLI, E. (2011, 26 maio). Diferentemente do divulgado, kits anti-homofobia eram para crianças de 11 anos. *Jornal O GLOBO*. Disponível em http://oglobo.globo.com/politica/diferentemente-do-divulgado-kits-anti-homofobia-eram-para-criancas-de-11-anos-2764570

EL PAÍS. (2016, 25 junho). "O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis" - Movimento Escola Sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor**.** Disponível em http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html

FOULCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

FOULCAULT, M. (1988). *História da sexualidade 1*. Rio de Janeiro: Graal.

FOULCAULT, M. (2002). *Em defesa da sociedade.* Rio de Janeiro: Martins Fontes.

FURLANI, J. (2003). *Mitos e tabus da sexualidade humana: Subsídios ao trabalho em educação sexual*. Belo Horizonte: Autêntica.

GESSER, M., OLTRAMARI, L. C., CORD, D., & NUERNBERG, A. H. (2012). Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *16*(2), 229-236.

LEÃO, A. M. C., RIBEIRO, P. R. M., & BEDIN, R. C. (2010). Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. *Revista Linhas*, *11*(1), 36-52.

LOURO, G. L. (2001). Pedagogias da sexualidade. In G. L. LOURO (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 7-34). Belo Horizonte: Autêntica.

MALTA, M. (2016). *Projeto de lei no Senado nº 196, 2016*. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666

ROSISTOLATO, R. (2013). 'Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos': uma análise etnográfica da formação de professores. *Revista Pro-Posições*, *24*, 2 (71), 41-54.

SAYÃO, R. (1997). Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In J. G. AQUINO (Org.), *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 97-105). São Paulo: Summus.

SAYÃO, Y. (1997). Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In J. G. AQUINO (Org.), *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 107-117). São Paulo: Summus.

SILVA, R. C. P., & MEGID NETO, J. (2006). Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência e Educação*, *12*(2), 185-197.

SOUZA, L. C., & DINIS, N. F. (2010). Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. *Pro-Posições*, *21*, 3 (63), 119-134.

SOUZA, M. M. (2009). *Entre vírus e Bacillus: a Educação sexual no início do século XX*. Rio de Janeiro: Edição do Autor. Disponível em https://books.google.com.br/books?id=VesmAgAAQBAJ&pg=PA123&lpg=PA123&dq=Congresso+Nacional+1928+lei+de+educa%C3%A7%C3%A3o+sexual&source=bl&ots=qU64htSLFu&sig=GncplCxEHNJk0tUP05pqY3vwjo0&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiWkq2I_NfPAhVLiJAKHTvvDs8Q6AEIMzAD#v=onepage&q=Congresso%20Nacional%201928%20lei%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20sexual&f=false

TONATTO, S., & SAPIRO, C. M. (2002). Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. *Psicologia & Sociedade*, *14*(2), 119-134.

ZINET, C (2016). *Projeto de lei prevê prisão de docente que falar sobre "ideologia de gênero"* Publicado em 09\11\2015. Disponível em http://educacaointegral.org.br/reportagens/projeto-de-lei-preve-prisao-de-docente-que-falar-sobre-ideologia-de-genero/

*

Received: December 15, 2016

Final version received: February 18, 2017

Published online: February 27, 2017

NOTES ON CONTRIBUTORS

CRISTIANA DE FRANÇA CHIARADIA é Psicóloga, mestre em educação e doutoranda em psicologia pela Universidade Federal Fluminense.

GISLEI DOMINGAS ROMANZINI LAZZAROTTO é Psicóloga, Analista Institucional, Professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Do Rio Grande do Sul – UFRSG/Porto Alegre/Brasil. Graduação em Psicologia (PUCRS-1986), Mestrado em Psicologia Social (PUCRS-1992) e Doutorado em Educação (UFRGS-2009). Realiza atividades de ensino, extensão e pesquisa no âmbito das relações entre formação, subjetividade, juventude e políticas públicas. Desde 2002, Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição – LELIC/UFRGS e Coordenadora do Grupo de Extensão ESTAÇÃO PSI/UFRGS. Sustenta sua posição analítica no encontro da psicologia com a filosofia, a arte da escrita e a amizade.

FLÁVIA CRISTINA SILVEIRA LEMOS é Psicóloga/UNESP. Mestre em Psicologia Social/UNESP. Doutora em História/UNESP. Professora associada I de Psicologia Social/UFPA. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPQ-PQ2.

VALERIA LLOBET recibió su doctorado en la UBA (Psicología). Trabaja en temas de política y derechos humanos, enfocando en el gobierno de la infancia en las políticas de protección social y en la construcción de memoria sobre la experiencia infantil en la última dictadura militar en Argentina. Se desempeña como investigadora del CONICET en UNSAM, donde dirige proyectos de investigación, tesistas e investigadores, y es docente (grado y posgrado). Codirige el Centro de Estudios sobre Desigualdades, Sujetos e Instituciones. En los últimos tres años publicó cuatro libros como autora, editora o compiladora; y numerosos artículos en revistas locales e internacionales.

GIOVANNA MARAFÓN é Psicóloga (UFSC), Mestre em Educação (UNIRIO), Doutora em Psicologia (UFF), com pós-doutorado em Educação (PUC-Rio). Professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), onde realiza atividades de ensino, extensão universitária e atua como pesquisadora vinculada ao Programa Movimentos Sociais, Diferenças e Educação (PROMOVIDE - http://www.promovide.febf.uerj.br). Professora no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ), com atividades de ensino e pesquisa a respeito da produção de subjetividade, dos mecanismos de in/exclusão social e das diferenças.

MARIA LIVIA NASCIMENTO é Professora doutora titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado).

LEANDRO PASSARINHO DOS REIS JÚNIOR é Pedagogo/UEPA. Psicólogo/UNAMA. Mestre e Doutor em Educação/UFPA. Prof adjunto I em Psicologia da educação/UFPA.

BRUNO ROBBES est Maitre de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise/ESPE de l'académie de Versailles (France). Il est membre du laboratoire ÉMA (École, mutations, apprentissages), EA 4507. Dans ses recherches, il investigue les problématiques de l'autorité en éducation, des violences en milieu scolaire et de la pédagogie, en particulier des pédagogies coopérative et institutionnelle, avec une visée praxique et professionnalisante. Il recourt à des méthodologies qualitatives (entretiens d'explicitation ou d'autoconfrontation,

entretiens cliniques de recherche, observations). Sa démarche explicative et interprétative est multiréférentielle, ouverte à la clinique de sensibilité psychanalytique.

ESTELA SCHEINVAR é Socióloga (UNAM-México) e Doutora em Educação (UFF-Brasil). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Socióloga do Serviço de Psicologia Aplicada, da Universidade Federal Fluminense, Brasil. Coordenadora do Grupo de Investigação "Produção de Subjetividade e Estratégia de Poder no campo da infância e da juventude" (www.infancia-juventude.uerj.br).

SUBMISSION GUIDELINES

PUBLICATION FREQUENCY

The Journal is published every four months:
February, June and October.
Each number will focus on a specific theme. Along with the articles, the journal will include other research materials such as case-study reports, experiences and inquiries, conceptual and methodological discussions, on-going research papers and book reviews.

SUBMISSION

Authors are requested to submit their papers electronically by our website http://revistas.rcaap.pt/sisyphus.

SUBMISSION DECLARATION

Sisyphus – Journal of Education only publishes original articles, explicitly on the strict condition that they have not been published already, nor are they under consideration for publication elsewhere (excluding abstracts or writings extracted from conferences or theses). Articles must be approved by all authors in order to be published.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Review criteria

All submitted articles must be rigorous, technically precise, and should put forward a progressive perspective in relation to the state of the art. They should also elucidate and circumscribe the significance of the subject matter, as well as the conceptual and methodological orientations; the research enquiry; the revision of the correlative and most relevant publications on the subject; and the presentation of all results and conclusions. The manuscripts must be essentially problematical; that is, they should draw research vectors that open up new theoretical paths while suggesting methods to deal with intrinsic interrogations. They must also add new perspectives to current writings.

In order to be published, the articles must focus on issues that can resonate with an international audience, which is why they should promote and be engaged in wide-ranging issues and debates that can be inscribed within a non-local agenda.

Language and use of language

Articles must be written in English (U.K.), French, Spanish or Portuguese. National, colloquial terms and idiomatic expressions should be avoided. Non-discriminatory language is mandatory for all manuscripts: any words or expressions conveying social prejudices are to be avoided.

Articles

Length: Articles submitted should not exceed 10,000 words.

Abstract: An abstract containing between 100 and 150 words is required for all submitted papers. It must synthetize the article's main query, its results and conclusions.

Key words: Each article should have 3 to 5 key words.

Use of word-processing software

The document format should be compatible with Microsoft Word, in any of its versions.

References

All submitted articles must follow APA Style, 6th edition. For detailed information, please see the Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition (www.apastyle.org).

EDUCATION: CHALLENGES OF AN IMMANENT RESEARCH

ESTELA SCHEINVAR,
MARIA LÍVIA DO NASCIMENTO
& KÁTIA AGUIAR

EDUCAÇÃO: DESAFIOS DE UMA PESQUISA IMANENTE
Edited by Estela Scheinvar, Maria Lívia do Nascimento & Kátia Aguiar

RECUSA À JUDICIALIZAÇÃO E AO PROJETO DE LEI "ESCOLA SEM PARTIDO": ANÁLISES A PARTIR DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS
Giovanna Marafon

CONSTRUIRE SON PROPRE RAPPORT À L'AUTORITÉ ENSEIGNANTE EN S'ENGAGEANT DANS UN PROCESSUS D'AUTORISATION DE SOI
Bruno Robbes

LA PRODUCCIÓN DE LA (IN)DISCIPLINA: TENSIONES ENTRE LA OBEDIENCIA Y LOS PROCESOS DE SINGULARIZACIÓN
Estela Scheinvar & Valeria Llobet

UMA AULA_ENCONTRO: ESCRITA E EXPERIMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA
Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

SUBJETIVIDADES EM DÍVIDA: FORMAÇÃO E SOCIEDADE DE CONTROLE
Flávia Cristina Silveira Lemos & Leandro Passarinho dos Reis Júnior

A RETIRADA DA ORIENTAÇÃO SEXUAL DO CURRÍCULO ESCOLAR: REGULAÇÕES DA VIDA
Maria Lívia Nascimento & Cristiana de França Chiaradia

ISSN: 2182-9640

CC BY NC

U LISBOA UNIVERSIDADE DE LISBOA
ie Instituto de Educação
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR