UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULA CHIEFFI

O que pode a Educação - uma perspectiva clínica

São Paulo
2017

PAULA CHIEFFI

O que pode a Educação - uma perspectiva clínica

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Filosofia e Educação

Orientador: Prof^a. Dr. Celso Fernando Favaretto

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.01
C533q

Chieffi, Paula

O que pode a Educação – uma perspectiva clínica / Paula Chieffi;
orientação Celso Fernando Favaretto. São Paulo: s.n., 2017.
160 p.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Estado de escuta 2. Ressonância 3. Conversas I. Favaretto, Celso
Fernando, orient.

Nome: CHIEFFI, Paula

Título: O que pode a Educação - uma perspectiva clínica

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos estudantes das escolas públicas do Brasil.

A gente escreve o que ouve – nunca o que houve.

(Oswald de Andrade)

AGRADECIMENTOS

A escrita é solitária, mas um texto é empreendimento coletivo, povoado por inúmeras aulas, leituras e encontros. Pela impossibilidade de agradecer a cada um que contribuiu para esta escrita, preciso alguns nomes imprescindíveis para o resultado final.

Ao meu orientador, Celso Favaretto, pelo acompanhamento cuidadoso e paciente.

Ao Julio Neres, querido amigo, comparsa – que me ajuda a inventar um feliz no trabalho com formação. Aos educadores que acompanharam e contribuíram de diferentes maneiras: Ana Leite, Luciana Conrado, Camila Arelarolano, Edward Zvingila, Aline Andrade e Thales Alves.

À Maria José Reginato, pelos anos de aprendizado, pela leitura atenta.

Ao Fabiano Ramos Torres, pela companhia em tantos rolês.

À Ana Godoy e Maria Zeneide Monteiro, pelo acompanhamento clínico.

Aos Cadernos de Subjetividade, coletivo pulsante que acolhe tantos desejos.

À Suely Rolnik, pela cirurgia micropolítica.

Aos professores Cintya Ribeiro e Peter Pál Pelbart, pela conversa no exame de qualificação.

Aos amigos que contribuíram de modos diversos, que são meu banho de mar: Tarcísio Almeida, Gabriela Serfaty, Karlla Giroto, Victor Canela, Cristiane Mesquita, Thiago Costa, Joana Zatz, Wanderley Moreira dos Santos e Fernanda Silvaes.

A todos os alunos e alunas de escolas públicas que passaram pelo meu caminho e me encantaram com lascas de um mundo que se enuncia. Aos gestores das escolas públicas que enfrentam diariamente o desafio impossível de educar.

À minha família, rede de sustentação afetiva. Ao meu pai, Pedro Paulo Chieffi, pelo silêncio sempre povoado. À minha mãe, Meyri Venci Chieffi, grande educadora, pela vida que exala. Às minhas irmãs e irmão, Ana Luiza Chieffi, Ana Cecília Venci Bueno e André Chieffi, com quem divido as travessias. Ao Gabriel Stampfli, pelo amor.

À Beth Bastos, mestra e bailarina que me apresentou a um corpo desconhecido: o meu. À Maíra Rocha, pelo horizonte, pelas inquietações.

À Maria de Fátima de Jesus, pela sua fala-melodia que desde sempre me pôs à escuta de mundos outros, da roça, da vida que se acolhe na concha das mãos.

Ao Edu, por ter sempre me confrontado com uma diferença tão radical e por fazer da fratura uma possibilidade de cuidar da vida.

Ao Cenpec, pela possibilidade do trabalho de campo.

A Fapesp, pela bolsa concedida.

RESUMO

CHIEFFI, Paula. **O que pode a Educação** - uma perspectiva clínica. 2017. XXf. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Pode a escuta forjada na prática clínica interceder por proposições educacionais singulares? A partir dessa pergunta a tese se desdobra em exercícios conceituais e práticos na busca de abertura de interfaces entre clínica e educação, atenta às interpelações do fora e ao movimento da vida. Nessa composição, ganha relevância o conceito de ressonância, como uma abertura para o mundo que produz, simultaneamente, uma experiência de si. A partir da proposição de um estado de escuta, ou de um posicionamento orientado pela escuta clínica, a escrita se faz no acompanhamento de experiências escolares, conversas com alunos e um processo de formação de formadores. Essa conversa serve para precisar o funcionamento dessa escuta ao mesmo tempo em que abre um campo de questões entre a clínica e a educação.

Palavras-chave: Estado de escuta, Ressonância, Conversas.

ABSTRACT

CHIEFFI, Paula. **What can Education do – a clinical perspective** 2017. XXf. Ph.D. in Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

How can an active clinical listening mediate an unique education based on singular experiences? In attempting to answer this central question, the thesis does an interchange between clinic and education. This dynamic was composed by the developed of concepts and practical activities. The mediation created in this thesis has grounded by the author's experiences of being in school environment; the conversations with students and the process of training school's leaders who train others school staff. It is important to say that the inputs from outside and the movement of life were taken on board. The configuration of the thesis, the concept of Resonance developed by Jean Luc Nancy became deep-seated. The thesis specifies and clarifies the function of the clinical listening in an education setting. It also inevitably opens relevant concerns between clinic and education.

Keywords: clinical listening, ressonance, conversation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
Um Preâmbulo - A Muralha da China	22
Apresentação	221
Estado de escuta	22
Escuta, uma aproximação	23
2 HISTORICIZAR E POLITIZAR A ESCUTA	29
A escuta fala	30
Liberdade de escuta	31
Escuta: uma experiência	31
Escuta como um dispositivo de subjetivação	33
Pacto de escuta	37
3 CAMPO DE RESSONÂNCIAS CONCEITUAIS	39
Um sujeito da (à) escuta	43
Ressonância e diferença	46
Atenção à vida	50
4 EDUCAÇÃO E CLÍNICA	53
Educação impossível	56
Transversalidade	62
5 ESTADO DE ESCUTA E EXTRAVAGÂNCIA: DOIS EXERCÍCIOS	67
Sobre flores e filosofia	70
A escuta em sala de aula	74
Sobre dois tipos de interferência da clínica na educação	75
A guerra contra os estudantes	82
Um rolê em Itaquera	86
Poder. Estudar	88
Nossa Escol(h)a	89

6 UM JOGO QUE SE ESCUTA - ENCONTROS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	91
Educação Integral em Itabira, Minas Gerais	93
Primeiro encontro - semear forças em toda parte	95
Segundo encontro - um campo de questões	102
Terceiro encontro - plano de consistência	105
Campo de ressonâncias	112
7 ESCUTA DA PRODUÇÃO - TRABALHO COM GESTORES DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	117
Início do trabalho	117
Escuta da produção e do grupo como efeito do processo formativo	120
Rodas de conversa	125
Sobre os dispositivos formativos	127
Repetir até ficar diferente	130
Tudo junto e misturado	131
Grupo-sujeito: uma passagem	136
Sobre a presença e sua relação com a produção nos encontros	137
A escuta do espaço de formação faz dele um dispositivo formativo	142
Os silêncios e os limites da formação	146
8 CONVERSAS EXTRAORDINÁRIAS	153
Escutar é posicionar-se	156
Educação como uma aposta de subjetivação coletiva	158
Escuta Enunciação	159
A educação de uma perspectiva clínica	159
REFERÊNCIAS	163
ANEXO A – Pauta dos encontros com alunos	171
ANEXO B - Pauta dos encontros com gestores e gestoras da rede municipal de Itabira	175

1 INTRODUÇÃO

Um Preâmbulo - A muralha da China

Para que os construtores da Muralha da China não desanimassem diante do empreendimento gigantesco que tinham diante de si, os engenheiros responsáveis pela construção escolheram uma estratégia. Ela consistia, escreve Kafka (2002), em dividir os trabalhadores em pequenos grupos e distribuí-los ao longo do comprimento da futura muralha. Cada grupo era composto por um outro grupo e, para dar conta de um pedaço da extensão da muralha, começavam a uma distância pré-determinada, um em cada extremidade arbitrária, até se encontrarem e finalizarem um pedaço do que viria a ser a Muralha. Descansavam um pouco e partiam para outra região, para, após dias de trabalho, encontrar com outro grupo de trabalhadores e fazer o festejo merecido – ainda que provisório.

Assim se dá o trabalho do pesquisador diante do desafio de escrever um texto ou uma tese. É preciso começar por algum lugar. Uma inquietação se torna presente e passa a ocupar o corpo-pensamento. Não há ordem, atribuição ou mando de outrem que faça com que alguém se ocupe com uma questão. Há uma inquietação crescente e incômoda que pede passagem e ganha corpo na escrita. Pensa-se porque se é forçado, diz Deleuze. E quando o pensamento nos interpela, é possível seguir a linha que se apresenta, assim como o capitão Ahab lança o arpão para tentar caçar Moby Dick. Seguindo esta imagem descrita por Melville, pode-se entrever o perigo envolvido no ato de pensar, já que, se o baleeiro não estiver bem posicionado, pode ser arrastado pelo arpão lançado e morrer, ou seja, ao invés de capturar a baleia é, de alguma forma, por ela capturado.

A ideia de que somos interpelados pelo pensamento supõe que não haja um momento privilegiado para que isso aconteça, indicando alguma espécie de controle sobre aquilo que se pensa. Pensar simplesmente acontece. E nos arrasta em um incômodo do qual não podemos nos livrar a não ser perseguindo-o. Neste sentido, assim como os construtores da Muralha da China, o trabalho começa pelo meio. Ao final do processo, ao olhar para a Muralha completa, com algumas fissuras, mas sem nenhuma interrupção suficiente para descaracterizá-la como tal, tem-se a impressão de que o trabalho é resultado de algo que tem um começo, um meio e um fim. Mas no calor do processo, a sensação é de um longo e interminável meio...

Apresentação

Desde a graduação em Psicologia, trabalho em duas frentes: a clínica e a educação. A primeira delas se refere ao trabalho em consultório, como psicoterapeuta. A segunda relaciona-se ao acompanhamento de diferentes processos de formação de educadores de equipamentos públicos¹. A tese constitui uma tentativa de aproximar estes dois campos ao problematizar experiências educacionais de uma perspectiva clínica.

O próprio desdobramento do trabalho com formação forneceu pistas e inquietações para pensar como a clínica interfere no campo educacional. O retorno de muitos participantes das formações da qual fiz parte começaram a soar em uníssono, apesar dos contextos diversos, sinalizando uma possível interface dessas duas frentes. As falas de alunos, gestores e educadores apontavam um estilo de trabalho com grupos pautado em uma atitude de escuta que possibilitava a emergência de falas singulares, calcadas em experiências e questões vitais. Tais impressões apareceram de forma mais evidente nos grupos com alunos, e muitos dos estudantes com quem me encontrei neste percurso expressaram positivamente a possibilidade de serem ouvidos, o que leva a pensar na potência da escuta em um contexto educacional. A escuta passou a se destacar como um diferencial nos trabalhos com educação, talvez por contrastar com o modo escolar tradicional, que oferece, por razões diversas, poucos espaços nos quais se pode estar à escuta do que dizem e pensam os alunos sem um crivo avaliativo ou moral. Um tipo outro de escuta se anunciava, entre a que acontece no consultório e uma outra que começava a ganhar relevância em processos educacionais.

Estado de escuta

Se a escuta aparece, de início, como uma interface possível entre os domínios clínico e educacional, a tese se põe como uma tentativa de precisar o funcionamento dessa escuta. Afirma-se, dessa maneira, que captar a escuta não resulta de uma explicação, não se restringe a uma compreensão, mas implica deixar-se afetar por ela e produzir uma escrita por ela

¹ Minha atuação na área da educação teve início em um projeto curricular para adolescentes em regime de internação provisória, na antiga Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (Febem). Desde essa primeira experiência, vieram outras, com instituições educacionais formais e não formais, sempre em parceria com os agentes públicos responsáveis. Das experiências mais relevantes, destaco algumas: formação de técnicos para atuar na implantação dos CEUs em São Paulo, formação de técnicos para elaboração de uma proposta de Educação Integral em Franco da Rocha, grupos de encontro com alunos das redes municipais de Araraquara, São Roque e Peruíbe e formação de gestores de escolas municipais e organizações não governamentais de Belo Horizonte.

atravessada, reivindicando um uso não representativo da linguagem. Exige, portanto, uma posição: pôr-se em *estado de escuta*.

O que se configura como estado de escuta, então, remete a uma qualidade sensível que funciona como uma diretriz para desdobrar as questões investigadas na pesquisa de forma não linear, operando por ressonância, contato e contágio.

Acessar o território da escuta não resulta somente de um empreendimento teórico, o que não quer dizer que não se componha com um campo conceitual. Desta perspectiva, se evoca o *estado de escuta* como uma abertura para as singularidades que possibilitam a elaboração de questões que remetem à interface entre clínica e educação. Algo que fisga ou é capturado pela escuta sensível e passa a funcionar como uma questão para o campo clínico-educacional. Desloca-se a ideia da escuta de um sujeito para a de um sujeito à escuta.

A tese se organiza em partes que se comunicam por ressonância: uma delas apresenta um campo de ressonâncias conceituais, localizando especificidades da experiência da escuta. Uma outra apresenta dois exercícios de escuta a partir de duas experiências diversas, a saber, o acompanhamento de aulas de Filosofia do Ensino Médio de uma Escola Estadual de São Paulo atravessada pelas ocupações que aconteceram no mesmo período; o outro exercício de escuta aconteceu com alunos do Ensino Fundamental do Município de Itabira, Minas Gerais. Há ainda outra parte que se refere à proposição de encontros com gestores das Escolas Municipais de Itabira que tiveram na *escuta da produção* um eixo formativo.

Escuta, uma aproximação

Esta pesquisa se desdobra em torno da seguinte questão: pode a escuta clínica potencializar a produção de experiências educacionais singulares? Tal pergunta, por sua vez, já é a tentativa de elaboração de um incômodo relativo a pouca expressividade, em atividades diversas, de práticas fundamentadas em uma atitude de escuta – um trabalho que é tanto mais efetivo quanto mais imperceptível e silencioso, conforme a interlocução que se estabelece. Para desdobrá-la, faz-se necessário um caminho transversal que estabeleça relações de vizinhança entre os campos da escuta, da clínica e da educação.

O aparente incômodo contrasta com experiências que apostam na prática de escuta como intercessora de questões vitais, como, por exemplo, a clínica com bebês desenvolvida

por Françoise Dolto² já na década de 1940. Essa prática clínica se dá pelo trabalho em maternidades com bebês que não contam com a presença de suas mães pelas mais diversas razões – abandono, doença, risco de contaminação, entre outros. Estes bebês apresentam dificuldades em seu desenvolvimento e, muitas vezes, correm risco de vida. Diante desta situação, há uma proposta de cuidado clínico que consiste em contar ao bebê o que se passa com ele e/ou com sua mãe naquele momento. É possível marcar a fragilidade desta abordagem ao argumentar que os bebês ainda não compreendem a linguagem formal, e, portanto, não poderiam responder a esse tipo de cuidado adequadamente. Entretanto, a escuta desta fala singular, verdadeira, direcionada e calcada na experiência imediata do bebê tem efeitos positivos e rápidos em seu desenvolvimento vital. Com isso, destaca-se a potência de uma prática de escuta que não necessariamente lança mão do entendimento como propulsora de efeitos clínicos. E abre-se um campo que considera que a escuta também fala. Cabe perguntar, então, como a escuta fala.

Esta pergunta se alia à investigação empreendida em trabalho anterior que caracteriza o caráter político de experiências contemporâneas³ e passa a exigir a escuta deste político. Há um texto fundamental que conecta os principais vetores que permitem relacionar o político ao tema da escuta. François Zourabichvili (2000), no artigo intitulado *Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política)*, percorre o funcionamento do político em Deleuze como um posicionamento específico diante dos acontecimentos:

[...] nossos esquemas sensório-motores nos aparecem, agora, como são – como clichês. Tudo o que vemos, dizemos, vivemos e até mesmo imaginamos e sentimos já está, definitivamente, reconhecido; carrega, por antecipação, a marca da reconhecimento, a forma do já visto e do já ouvido. (ZOURABICHVILI, 2000, p. 349).

Desta passagem, é possível reter a necessidade de invenção de dispositivos capazes de apreender singularidades que escapam aos clichês perceptivos. Isso indica a possibilidade de articular dispositivos a partir da configuração de uma certa prática de escuta que desmonte estes clichês e seja capaz de registrar o que ainda não foi ouvido, mobilizando um campo perceptivo para movimentos que ensaiam outros modos de existência. Esse movimento se coloca no registro e na análise de algumas situações relativas ao campo escolar, ao mesmo tempo em que discute a prática de escuta que o atravessa.

2 A abordagem clínica de Françoise Dolto foi pioneira no cuidado de bebês pela palavra, como documentado neste filme sobre a psicanalista disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tm-e8IS3i-U>>. Ver também: Dolto (1984).

³ Trata-se da dissertação de mestrado intitulada *Políticas outras*, defendida em 2009, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da prof. Dra. Suely Rolnik.

O aspecto clínico em jogo na tese se relaciona com a clínica como um campo expandido, ou seja, sua qualidade não se atrela somente a uma técnica terapêutica. É importante afirmar que a clínica pode funcionar tanto para controle como para produção de saúdes e saídas. Diante disso, entende-se o clínico como um efeito que se faz notar pela afirmação de arranjos vitais múltiplos e singulares. Assim, o clínico pode ser pensado como efeito de um exercício de escuta de vibrações e intensidades que passa a constituir um regime sensível correspondente aos estados vividos. Nesta perspectiva, será necessário marcar diferenças em relação a práticas que não funcionam desse modo, já que buscam diferenciar o doentio do saudável e, no limite, produzir uma fronteira entre o real e o irreal.

Assim, ganha relevância uma clínica de caráter cartográfico e não interpretativo, ou seja, que acompanha linhas de consistência e escolhas vitais e estabelece relações de ressonância com variados domínios de pensamento, sem estabelecer relações de hierarquia. Parece interessante colocar em conversa alguns pensadores que não se vinculam formalmente ao campo da clínica, mas que são assimilados por esta clínica outra que se pretende evocar. Assim, é possível fazer um pequeno inventário de escritos que abordam a clínica desde um ponto de vista ampliado e podem ajudar na configuração do campo de questões potentes para pensar a tensão presente entre clínica e educação.

Deleuze (1997) afirma que “a literatura é uma saúde”. Com isso, o filósofo introduz a escrita no campo de um processo desejante que abre uma passagem de vida para impasses que se mostram no encontro com expressões dominantes e identitárias. Dessa maneira, escrever não tem como meta atingir uma forma, mas estabelecer zonas de vizinhança com processos e modos de vida insurgentes. Estes processos são vistos e ouvidos por aquele que escreve e que, ao fazê-lo, arrasta a linguagem para um território agramatical e intensivo, que só pode ser enunciado, paradoxalmente, na linguagem. Este deslocamento engendrado na literatura faz Deleuze (1997, p.13) afirmar que “o escritor, enquanto tal, não é doente, mas antes médico, médico de si próprio e do mundo”.

Em *Potências do tempo*, livro que David Lapoujade (2013) escreve sobre o pensamento de Henri Bergson, aparece, em um dos capítulos, o subtítulo *Bergson, médico da civilização*. Já em *Nietzsche como psicólogo* (GIACÓIA, 2001) o pensamento nietzschiano é tratado como estratégico para uma concepção ampliada da psicologia, especialmente no que concerne a uma clínica da cultura.

Observa-se que há uma relação entre o modo de enunciar o lugar do clínico destes autores e um certo efeito que não se restringe ao campo terapêutico formal, já que a produção de saúde claramente não se vincula a uma técnica psicológica. Portanto, o clínico parece ser o

efeito de uma experiência do pensamento que resulta em uma maneira singular de perceber o mundo, conferindo consistência para o intensivo e colocando em cheque regimes hegemônicos de percepção. Nesse sentido, a clínica se apresenta como uma possibilidade discursiva contra-hegemônica. Ou seja, como uma saída para impasses que se colocam à experiência; impasses sempre políticos, na medida em que deflagram modos de pensamentos “menores”.

Da clínica aqui delineada se extrai uma atitude pautada pela escuta. Se a psicanálise é a cura pela palavra, é possível pensar em uma escuta que sustenta e oferece campo para que a palavra se inscreva.

*

A escuta pode ser acessada a partir de seu sentido mais elementar – aquele que se refere à capacidade de ouvir. Desta perspectiva, ela é um dos cinco sentidos que colocam seres vivos em relação⁴. Tal afirmação, contudo, não indica de antemão o campo da escuta que será investigado, uma vez que este campo é amplo e precisa ser delineado para que se estabeleçam territórios de proximidade e de distância e, assim, fuja-se de uma abordagem generalizante. Pretende-se, portanto, esboçar configurações que forneçam índices acerca de interferências da escuta clínica na educação.

Uma especificidade muito significativa da experiência de escuta pode ser pensada, por exemplo, a partir de uma tribo de índios que vive entre os estados do Pará e do Maranhão e que apresenta uma capacidade auditiva acima dos padrões comuns. Os Awá-guajá são indígenas que sobrevivem unicamente dos recursos da floresta, ou seja, são caçadores e coletores⁵. São conhecidos por sua quase invisibilidade na floresta e por apresentarem uma relação singular com a escuta, que desempenha uma função fundamental em seu modo de vida, modulando comportamentos e orientando sua relação com a caça.

Em uma reportagem realizada no ano de 2013⁶, uma jornalista descreve o que ouviu em momentos que dividiu com os Awá-guajá:

[...] “os madeireiros estão aqui. Estamos ouvindo o ronco dos tratores agora, estão destruindo a floresta.” Eles insistiam em tom aflito que ouviam – o que

4 Compreendida desta maneira, a escuta não se restringe ao humano, mas se estende a outros modos de vida. Há inclusive estudos que indicam a capacidade de escuta das plantas.

5 Vale destacar que estas características os colocam no topo da lista dos povos mais ameaçados do mundo, já que a floresta é campo de disputa e de instrumentalização de políticos, fazendeiros, cientistas, ambientalistas etc.

6 A matéria, intitulada “Silenciosos, os Awá se confundem com a mata”, encontra-se disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/silenciosos-os-awa-se-confundem-com-mata-9338221>>. Acesso em: 7 out. 2014

nossos ouvidos nem desconfiavam – e apontavam para várias direções; a sensação era de estar encurralado pelos madeireiros. (sic.) Os dias seguintes mostrariam que não era apenas uma sensação. (LEITÃO, *O Globo*, [s.d.]).

Este pequeno fragmento dá uma ideia de escala da capacidade de escuta engendrada no modo de vida desta tribo em comparação com a capacidade de escuta referenciada no registro urbano da jornalista.

O território onde vivem, homologado na década de 1980, é hoje cortado por uma linha de trem construída pela empresa Vale S/A para viabilizar o transporte necessário para produção e exportação de minérios. O trem que opera nesta linha tem quatro locomotivas e 330 vagões e, ao atravessar a região, produz muito barulho. Por ser uma tribo coletora e caçadora, e por apresentar uma capacidade auditiva acima dos padrões, pode-se imaginar o impacto deste som nos índios como algo de outro mundo (precisamente do mundo branco). Explica Uirá Garcia, antropólogo que trabalha com os Awá-Guajá:

Os Awá tem toda uma teoria sobre o barulho, sobre o som, que inclusive forma o conhecimento deles sobre a caça. O silêncio na mata é muito valorizado. Eles conseguem ouvir a chuva quando está chegando, minutos antes de ela cair. Então eles têm toda uma teoria nativa sobre o barulho e o barulho do trem é um barulho do terror. (MOTA, *A Pública*, 28 de fevereiro de 2013).⁷

Este exemplo já indica que a experiência de escuta pode ser pensada a partir dos múltiplos atravessamentos culturais, ou seja, que a escuta como experiência varia no tempo e nas diferentes culturas, não sendo possível ou mesmo desejável conceituar uma noção de escuta universal ou que dê conta da totalidade da experiência humana.

Por outro lado, um processo de análise da experiência da escuta, percorrendo seu funcionamento em conexão com os processos de subjetivação, pode ser um aliado para sua compreensão processual e correlativa a configurações específicas. Dessa forma, coloca-se a possibilidade de historicizar e politizar práticas de escuta.

⁷ Disponível em: <<http://apublica.org/2013/02/awa-guaja-trem-vale-carajas/>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

2 HISTORICIZAR E POLITIZAR A ESCUTA

Roland Barthes fornece elementos que indicam uma leitura possível da escuta como algo cuja experiência varia ao longo da história. De início, há uma distinção entre ouvir e escutar, em que ouvir aparece como um comportamento fisiológico que pode ser acessado pelo estudo da acústica e da fisiologia da audição, e escutar aparece como um ato psicológico que se define por seu objeto ou intenção. Feita esta distinção inicial, distinguem-se três tipos de escuta relacionadas com diferentes momentos históricos.

A primeira, a *escuta alerta*, está no campo dos índices. Trata-se de uma forma de escuta elementar, presente nos homens e nos animais. Constrói-se a partir de um fundo auditivo e se relaciona com uma capacidade de avaliação da situação espaço-temporal. O disparador desta modalidade de escuta é o índice e sua capacidade de sinalizar uma ameaça iminente ou a possibilidade de satisfação de uma necessidade. Ou seja, de um fundo auditivo destacam-se sons e ruídos que delimitam um território sonoro e desta operação podem se desdobrar atitudes defensivas ou predatórias. O território produzido resulta em um espaço apropriado e organizado, e torna possível uma circulação com alto grau de familiaridade com o ambiente. Assim, a modalidade de *escuta alerta* torna aquilo que se apresenta como confuso e indiferente em distinto e pertinente, e produz um território que distingue o que pode ser perigoso daquilo que pode ser uma presa, delimitando uma experiência de sobrevivência.

Do ponto de vista morfológico, o ouvido, órgão privilegiado da operação auditiva, é caracterizado pela imobilidade combinada à capacidade de estar à espreita e de captar os sons que passam. Barthes destaca a forma de um funil voltado para o exterior e sua abertura para a recepção de tantos índices quanto possível, a serem centralizados para embasar uma decisão comportamental adequada à situação.

Contudo, as duas passagens relacionadas à escuta dos Awá-guajá sugerem que não se escutam somente sons, ruídos, barulhos e notas. Escutam-se signos, funcionando ora como padrões, ora como desvios. Escuta-se a história e a geografia desse povo. De forma geral, pode-se dizer que o som do trem é ouvido como lucro e trabalho para a Vale S/A; já os Awá-Guajá escutam a destruição da floresta e o conseqüente risco para a sua sobrevivência. Para o mesmo som, experiências de escuta e efeitos diversos. Isso aponta para um funcionamento da escuta que não se restringe aos índices.

Ampliando o que se caracteriza como um modo rudimentar de escuta, destaca-se a reprodução intencional de ritmos como um comportamento mais sofisticado que engendra uma outra escuta, aquela que decifra signos. Considera-se a repetição rítmica uma base para

diversos comportamentos humanos. Destes, destaca-se a linguagem, já que, no encadeamento linguístico, um signo conecta-se diretamente a um movimento de ir e vir entre o marcado e o não marcado. Esta operação aponta para o deslocamento da escuta de um regime de vigilância para outro, marcado pela criação. Desta operação se desdobra uma modalidade de escuta que não se restringe aos signos, como acontece na *escuta alerta*, mas envolvem uma possibilidade de decifração daquilo que está oculto. Nesta diferenciação, há um deslocamento da escuta do possível para a escuta do sentido, que se articula também a uma camada secretada da realidade, sugerindo uma complexificação da experiência da escuta. Assim se desenha a noção de *escuta decifração*.

A escuta fala

A *escuta decifração* põe em relação dois sujeitos, na medida em que funciona como uma interpelação total de um indivíduo a outro, ou seja, só acontece quando um escuta o que o outro fala. É neste sentido que Barthes afirma que “a escuta fala”. Desta perspectiva, o silêncio e a escuta do ouvinte são tão ativos quanto a palavra de quem fala.

O surgimento da Psicanálise funciona como um vetor de complexificação da experiência da escuta, uma vez que afirma a possibilidade do exercício da escuta como uma técnica para acessar o inconsciente, entendido como uma estrutura linguística que pode ser reconstituída por meio de uma prática clínica. Dessa forma, a clínica psicanalítica tem na escuta uma atitude fundamental – ao paciente é solicitado “nada omitir daquilo que vem à mente, pela renúncia de qualquer crítica” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 565)⁸. Corresponde a esta regra básica da Psicanálise uma atitude do analista de não atribuição de valor ou importância particular a nenhum elemento que ouve, sob o risco de fazer algum destaque das informações escutadas orientado por suas próprias inclinações e expectativas. Pode-se inferir daí que o analista é aquele que tudo ouve. Sigmund Freud nomeia esta atitude de *atenção flutuante*, e visa com ela garantir que o analista não falseie conteúdos trazidos pelo paciente com suas próprias questões. Observa-se um investimento ético na prática da escuta ao se pressupor que o analista deve treiná-la para tornar-se poroso ao inconsciente do outro sem projetar suas próprias interpretações nesta operação.

Assim, o psicanalista dá ouvidos ao que se apresenta de forma sensível e singular na fala do paciente; àquilo que insiste como um termo, uma palavra ou um som e que remete a

⁸ Descrição do que é chamado de “Regra Fundamental da Psicanálise”. Cf. LAPLANCHE; PONTALIS, 2001.

um movimento do corpo. Ou seja, o analista visa acessar o momento preciso em que palavra e corpo não se separam, e é precisamente nesta articulação sensível que a escuta clínica acontece. Portanto, uma escuta atenta para o modo como se associam corpo e discurso, palavra e coisa, conteúdos manifestos e latentes. Este trabalho se dá a partir da interpretação do que se escuta e configura uma *escuta do inconsciente*, e simultânea a uma prática interpretativa. Nancy caracteriza a escuta analítica por uma abertura ao afecto, diferente de uma disposição à escuta do conceito, “que não revela senão do entender” (NANCY, 2014, p. 47).

Barthes aponta um vetor de implicação desta modalidade de escuta na medida em que escutar o desejo do outro significa nele penetrar. O caráter penetrante é muitas vezes associado na caracterização da escuta, bem como a ubiquidade nele envolvida (NANCY, 2014, BARTHES, 1976; CITRON, 2012). Tais especificações apontam a dificuldade de apreensão deste processo a partir de um dispositivo teórico, reforçando uma relação que se dá entre: duas pessoas, dois corpos, o som e sua percepção, emissão e recepção.

Liberdade de escuta

Barthes deixa uma pista importante quando afirma que a liberdade de escuta é tão importante quanto a da palavra. A partir desta afirmação, pode-se pensar a escuta como um lugar em disputa, onde se desdobram relações de poder. Isso pressupõe que a experiência da escuta não está dada, e a reafirma como resultado de uma série de atravessamentos. Indica também a possibilidade de a experiência da escuta ser objeto de poder, o que afirma, simultaneamente, sua capacidade de estar sujeita à manipulação e sua potência para produção de outros regimes de percepção, ou seja, seu potencial de resistência. Colocar a liberdade de escuta ao lado da liberdade da palavra traz à tona uma dimensão política da experiência de escuta e se compõe com o campo já anunciado de que tal experiência varia no tempo e é modulada por um processo histórico correspondente.

Escuta: uma experiência

Ao longo de sua vida, Foucault traça uma história crítica do pensamento. Faz isso ao analisar focos de experiência em articulação complexa com os saberes, as normas de comportamento e os modos de existência. Desta perspectiva, o filósofo estuda diferentes campos, tais como: a loucura, a sexualidade e o poder. Os três últimos cursos que ministra no

Collège de France são destinados a pensar, de forma geral, como diferentes formas de relação consigo forjam noções de verdade e de sujeito distintas. Neste sentido, ele faz um deslocamento da teoria do sujeito para a análise das diferentes formas pelas quais um indivíduo se constitui como sujeito. No fragmento a seguir, o autor afirma suas escolhas metodológicas, evidenciando este deslocamento:

Substituir a história dos conhecimentos pela análise histórica das formas de verificação, substituir a história das formas das dominações pela análise histórica dos procedimentos de governamentalidade, substituir a teoria do sujeito ou a história da subjetividade pela análise histórica da pragmática de si e das formas que ela adquiriu, eis as diferentes vias de acesso pelas quais procurei precisar um pouco a possibilidade de uma história do que se poderia chamar de “experiências. (FOUCAULT, 2013, p. 6-7).

O deslocamento explicitado por Foucault indica a importância de discutir o campo da escuta a partir de processos e vetores atuantes na circunscrição de uma experiência de escuta.

O ensaio de Barthes, atravessado pela leitura de Michel Foucault, funciona como uma introdução à problemática da experiência da escuta. A partir do estudo dos três últimos cursos ministrados pelo filósofo no *Collège de France – A hermenêutica do sujeito* (2011); *O governo de si e dos outros* (2013) e *A coragem da verdade* (2011) – pode-se atentar para o desenvolvimento da escuta como uma prática correlata a determinados modos de vida, portanto, variável no tempo e no espaço. Isso significa analisar como este processo acontece e culmina com formas contemporâneas de escuta, em particular, a que está em conexão com a clínica.

Nos três cursos já citados, o filósofo delineia diversas práticas de si que modulam certas noções de sujeito. Para isso, acompanha os diferentes usos que se faz, desde os gregos, da palavra *parresía* – termo que designa o falar verdadeiro. Atrelados a este termo, Foucault descreve os modos de pensamento e as escolhas vitais operantes na antiguidade greco-romana para legitimar algo como verdade, situar aquele quem diz uma verdade e delinear formas de aquisição de um discurso verdadeiro. Além da noção de *parresía*, Foucault se detém na configuração de duas direções do pensamento filosófico referenciadas como *conhecimento de si* e *cuidado de si*, destacando um fio condutor que se estende do pensamento antigo ao moderno.

Para esta análise, o filósofo vale-se de dois textos de Platão, o *Alcibíades* e o *Laques*, já que ambos tratam da questão da *parresía*, embora de maneira distinta. No *Alcibíades*, a noção de cuidado de si remete a um cuidado da alma daquele que deve se preparar para cuidar

da cidade, logo se vincula ao exercício do poder e ao governo da cidade. A alma, aqui, evoca um sujeito e está separada do corpo. Ao analisar este texto, Foucault aponta a construção de um regime de pensamento metafísico que vincula a psique imortal à verdade transcendente, articuladas pela ideia de contemplação.

No *Laques*, o objeto do cuidado de si é a vida e não mais a alma. A vida como prova, como combate, ao invés do conhecimento da alma. Esta outra perspectiva afeta a forma pela qual se constitui um discurso verdadeiro, no sentido de que só pode dizer uma verdade aquele que se põe à prova. A verdade se coloca, assim, em relação à ética, uma vez que a fala franca se articula a partir de um estilo de vida. O que se vê é a mobilização de uma estética da existência que tem a vida como matéria, como intercessora de um regime de pensamento distinto da metafísica.

Estas duas formas de relação consigo, evidenciadas em outros textos antigos, além dos aqui citados, engendram dois modos de pensamento diversos. Esta diferença interessa a Foucault na medida em que se pode traçar distâncias e aproximações com o pensamento moderno, ou seja, com o modo como o pensamento se constitui nos dias de hoje.

Da mesma maneira que a distinção entre o conhecimento de si e o cuidado de si evoca, para o campo do pensamento, dois caminhos diversos, referenciados em uma relação transcendente com a alma, de um lado, e com a vida em sua dimensão ética, de outro, cabe questionar se, no campo da experiência da escuta, também se observam efeitos desta distinção, ou seja, se há uma prática de escuta voltada para alma e outra, para a vida. Isso implica o entendimento da escuta como correlata ao processo de subjetivação, ou ainda, pensada como uma produção que varia histórica e geograficamente.

Escuta como um dispositivo de subjetivação

Na análise de textos da Antiguidade greco-romana, Foucault destaca o que ele chama de técnicas de si:

[...] procedimentos que sem dúvida existem em toda civilização, propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si sobre si. (FOUCAULT, 1997, p. 109).

A análise das técnicas de si funciona como um elemento que problematiza a noção de sujeito, já que apontam uma forma-sujeito diferente daquela do sujeito moderno. Pelas

práticas da Antiguidade, é possível vislumbrar a constituição de um sujeito de veridicção por meio de um processo de subjetivação, o que difere do processo subjetivo da modernidade, quando se observa a sujeição a uma Verdade e a constituição do sujeito no entrecruzamento de técnicas de dominação e discursivas.

Portanto, observam-se movimentos contrários no que concerne à relação do sujeito com a verdade na Modernidade e na Antiguidade. Enquanto o sujeito moderno mostra-se intrinsecamente capaz de verdade, o sujeito engendrado na Antiguidade acessa a verdade como efeito de um trabalho de si, ou seja, ético. A partir desta premissa geral, Foucault detalha diversos dispositivos de subjetivação, tais como: o exame de consciência, o cuidado médico (como forma de acesso a si) e a apropriação dos discursos verdadeiros. Este último dispositivo interessa particularmente a esta investigação, por especificar a prática da escuta como fundamental no processo de aquisição dos discursos que possibilitam o acesso à verdade. Neste contexto, a escuta é o passo inicial para o acesso à verdade, já que é por meio dela que o discurso verdadeiro se entranha na alma do sujeito.

Para que isso aconteça, há uma série de condutas que configuram uma prática de escuta capaz de acessar o discurso verdadeiro: o silêncio, que permite a retenção da verdade; a imobilidade ativa, que funciona como um marco de atenção e demarca um campo de relação entre quem fala e quem ouve; e uma qualidade específica de atenção, que permite ao ouvinte acessar o discurso verdadeiro e, simultaneamente, fornecer elementos para a realização de um exame de si para acompanhar e constatar como está em relação com a verdade. Neste processo, leitura e escrita seguem o momento da escuta e o complementam, ao funcionarem como exercícios de apropriação de um pensamento que incide sobre o próprio sujeito. Valoriza-se, deste modo, a experiência de si pelo pensamento – movimento fundamental para a constituição do sujeito por um processo de subjetivação e não de sujeição.

A distância entre subjetivação e sujeição parece ser uma diferença marcante para a constituição do sujeito na Antiguidade e na Modernidade, o que faz pensar como funciona a prática da escuta moderna. Foucault dá algumas pistas ao apontar o engendramento da confissão como uma forma de enunciação da verdade sobre si mesmo operante no pensamento cristão. Do modo confessional pode se desdobrar a ideia de uma prática de escuta que se coloca em relação com a Palavra e que possibilita um exercício de escuta de si. Isso significa que, por meio de uma confissão, o sujeito que precisa ser conduzido à Verdade elabora uma verdade sobre si mesmo, movimento necessário para sua salvação. A fala acerca de uma verdade sobre si mesmo se torna obrigatória e difere do movimento da Antiguidade, que se desdobra do exercício da escuta e da constituição de um corpo via experiência.

Há nesta diferença uma significativa mudança de uma noção de sujeito capaz de dizer a verdade da Antiguidade para um sujeito que diz a verdade sobre si mesmo, na Modernidade. Para pensar a escuta como correlativa ao processo de subjetivação, observa-se um importante deslocamento de um exercício sobre si na Antiguidade para uma operação de acesso ao que se apresenta como verdade na Modernidade. Isso significa pensar que a escuta passa de uma prática ética para uma operação moral. Nesse sentido, também é válido pensar como este deslocamento se amplia ou se restringe com o surgimento da Psicanálise como uma técnica de escuta do inconsciente.

Ao longo de sua produção, Foucault (1992) se debruça outras vezes sobre o tema da escrita relacionando-o a uma forma de produção de si, em *A escrita de si*. Já o tema da escuta não é tratado especificamente em seus textos. Entretanto, seu pensamento pode ser considerado como um intercessor do campo da escuta, na medida em que a pressupõe como um dispositivo de subjetivação. Em um livro intitulado *Foucault and the politics of hearing*, Lauri Sissiainen (2012) analisa o modo pelo qual Foucault, apesar de ser frequentemente associado ao modelo óptico-visual de pensamento⁹, põe em operação um modelo auditivo-sonoro (auditory-sonorus) ao longo de sua obra. Este livro expõe como o pensamento foucaultiano considera o campo da escuta nos diferentes momentos de sua produção, ou seja, na análise das relações de saber-poder, governabilidade e resistência. Assim, parece estratégico o estudo de sua obra naquilo que tangencia o tema da escuta. Uma abordagem possível, a partir desta leitura, é a do lugar da escuta como um importante disparador para a relação com a verdade, compreendida como uma noção que emerge de processos éticos, imanentes a experiências vitais, como já apontando anteriormente. Desse modo, a escuta se apresenta como um dispositivo capaz de atentar para vozes dissonantes e que ofertem modos de vida contra-hegemônicos.

A diferenciação foucaultiana entre *conhecimento de si* e *cuidado de si*, que indicam dois regimes distintos de pensamento, pode ajudar na configuração da passagem de uma experiência de escuta como passo inicial para a relação ética com a verdade para uma outra, referenciada em uma prática moral de acesso a si subjugada ao conhecimento de si (seja ele religioso ou científico).

⁹ Em razão da análise do panóptico de Jeremy Bentham e da importância do olhar médico em alguns de seus escritos.

Apesar de a noção de cuidado de si ser bastante utilizada na Grécia Antiga¹⁰, o pensamento moderno elege o conhecimento de si como forma privilegiada para forjar a relação entre sujeito e verdade. Esta operação se concretiza na criação de dispositivos do pensamento religioso e científico. É possível inferir que estas escolhas também impactam a constituição da experiência da escuta. No que se refere ao atravessamento do pensamento religioso na configuração da experiência da escuta, como já citado, observa-se o engendramento da confissão como um modo de escuta e de enunciação da verdade de si subjugada ao discurso divino, entendido como Verdadeiro. Por outro lado, a ciência também se constitui como campo de produção da verdade, e ambas as formas de relação com a verdade se contrapõem à experiência do pensamento como exercício ético. Neste contexto, as ciências psicológicas funcionam particularmente como dispositivos para definição e normatização do indivíduo e impactam diversos campos que têm na eleição do sujeito seu principal objeto de estudo.

Vale dizer da importância dos estudos do sociólogo Nikolas Rose no que concerne à investigação dos discursos psi ou das ciências da psique como um vetor fundamental no processo de subjetivação contemporâneo.

[...] a própria psique humana se tornou um domínio possível para o governo sistemático, em busca de fins sócio-políticos. Educar, curar, reformar, punir – são, sem dúvida, velhos imperativos. Mas os novos vocabulários fornecidos pelas ciências da psique possibilitaram que as ações do governo fossem articuladas em termos de uma administração das profundezas da alma humana que estivesse baseada em seu conhecimento. (ROSE, 1989, p. 6).

Seu trabalho aponta a articulação do campo psi com outros, em particular com o educacional; o autor afirma que analisar o discurso psi é também discutir como ele afeta, embasa e legitima a produção discursiva em diferentes domínios. Coloca-se, assim, a hipótese de que as experiências de escuta como acesso à subjetividade engendrada pelo campo psi modulam o que se propõe como escuta no campo escolar. Assim, o imperativo de escutar o aluno, o professor etc., muito disseminado atualmente, pode ser atribuído a noções que se inserem no horizonte conceitual das *expertises* psi e que têm na escuta uma forma privilegiada de acesso ao outro. Daí a importância de se problematizar interferências clínicas na educação.

¹⁰ Cf. Referências diversas a Platão, Sêneca, Epicteto, Plutarco, Marco Aurélio feitas por Michel Foucault em *A Hermenêutica do Sujeito* (2004).

Pacto de escuta

Além das noções já apresentadas, interessa também pensar com Foucault como a liberdade da palavra apresentada pela noção de *parresía* pressupõe a configuração de um campo de escuta que a sustente, como sugere a ideia de pacto parresiástico, detalhada no curso *O governo de si e dos outros* (2010). Esta correlação parece destacar um componente político e repercute a afirmação de que a liberdade da escuta é tão importante quanto a da palavra ao analisar como a primeira se fez necessária na produção da fala franca. Foucault localiza um tempo em que a *parresía* trazia risco de vida ao portador da verdade. Diante disso, era fundamental um pacto de escuta para garantir a vida de certos interlocutores, capazes de falar francamente, para que sua fala fosse possível.

Isso evoca a importância de um campo de escuta em que falas arriscadas apareçam e possam se inscrever. Ao mesmo tempo, imbrica palavra e escuta em uma relação ética, diferenciando um falatório ou torre de babel de falas encarnadas e portadoras de uma noção de verdade.

A análise de Foucault é fundamental para o acesso da experiência da escuta de uma perspectiva produtiva e histórica, modulada no entrecruzamento de múltiplas forças. Correlata à produção do sujeito, a escuta guarda tanto a possibilidade de captura como de resistência. Neste sentido, delinear sua condição processual é situá-la e, simultaneamente, trazer a possibilidade de rompimento com o que ela traz de reativo.

3 CAMPO DE RESSONÂNCIAS CONCEITUAIS

É importante atentar para as singularidades da operação mobilizada no ato de escutar. Em um belo ensaio chamado *À escuta*, Jean-Luc Nancy (2014) questiona o privilégio de um modelo presente na filosofia (e em outros campos que se relacionam com a produção de sentido de maneira estratégica) que privilegia um suporte conceitual visual em relação a um outro, de penetração acústica.

Deste ponto de vista, a visão é tratada como uma operação central na criação de um plano conceitual, associada à apreensão da forma do discurso filosófico. O ensaio marca, neste sentido, uma diferença entre os campos visual e sonoro que merece destaque:

O sonoro, pelo contrário, arrebatava a forma. Não a dissolve, alarga-a antes, dá-lhe uma amplidão, uma espessura e uma vibração ou uma ondulação que o desenho mais não faz do que aproximar. O visual persiste mesmo no seu desvanecimento, o sonoro aparece e desvanece-se mesmo na sua permanência. (NANCY, 2014, p. 12).

Nancy sugere que, ao longo da história da filosofia, a visão foi privilegiada em detrimento da audição, configurando o filósofo como aquele que tudo entende. Assim, nota-se uma relação de afinidade entre a apreensão visual e o entendimento. Esta hipótese faz vizinhança com a análise detalhada de Foucault acerca da preferência do pensamento filosófico pelo conhecimento de si em relação ao cuidado de si, como descrito anteriormente. Ou seja, na Modernidade, as escolas do pensamento privilegiam um regime visual e desembocam em um modelo metafísico ao relacionarem a produção da verdade e do sujeito ao conhecimento. Com isso, perde força o vetor ético mobilizado pela noção de cuidado de si e, com ele, as técnicas de si que o referenciam e que, como já mencionado, têm na escuta um de seus elementos fundamentais.

A predominância do modelo visual mostra-se uma estratégia do capitalismo em sua configuração atual. No livro *24/7*, Crary (2016) analisa o funcionamento do capitalismo atual e traz o sono como sua última barreira, por se tratar de uma experiência na qual nada se produz e, ao mesmo tempo, é imprescindível – até o momento.

Apesar de o sono ainda resistir à dominação capitalista, é possível afirmar que a circunscrição de um modelo de instrumentalização do tempo que opera com serviços de comunicação e consumo em regime de 24 horas durante os 7 dias da semana já é uma forma de se relacionar com o tempo que desconsidera a pausa, atingindo relativamente o modelo que considera a necessidade de repouso.

É interessante notar que o autor argumenta que o capitalismo tem, na instrumentalização do olho, uma atuação importante. Assim, foram criados mecanismos de monitoramento dos movimentos oculares, bem como interfaces luminosas ao alcance de todos e a qualquer momento. Alia-se a esse processo a produção e o armazenamento contínuo de imagens.

Desse modo, a exploração e captura do olho se mostra importante na configuração do capitalismo tardio e sugere a abertura de um campo de articulação e agenciamento de questões e percepções outras, a partir de experiências sensoriais menos reguladas e capturadas.

A partir desta problematização inicial, retomamos Nancy, que aponta a potência do sonoro como arrebatador da forma e propõe que se apure o ouvido filosófico para as diferenças que marcam sotaques, tons, timbres. É possível perguntar com o quê se alia a potência sonora, já que esta se distingue do modelo visual, aliado ao entendimento. Um conceito então adquire relevância e ganha destaque como um operador no que se refere à experiência de escuta. Trata-se do conceito de ressonância.

A experiência de ressonância funciona como disparadora para pensar a singularidade da operação perceptiva do processo de escuta. Nancy, cada operação sensorial possui uma natureza simples, à qual corresponde um estado tenso, ou ainda, intenso. Assim, a operação de ver se desdobra em olhar, do cheirar vem o farejar, o provar se intensifica no saborear, do toque vem o tatear e do ouvir se desdobra o escutar.

Escutar é abordado, portanto, como uma camada intensiva do ouvir. Acontece na direção de uma vibração, revelando tons, timbres, barulhos, sotaques e ressonâncias; isso faz pensar que, enquanto o olhar se alia à constituição das formas, a escuta se aproxima das relações de força¹¹. Esta ideia implica certa qualidade de relação no jogo da escuta, como sugere o fragmento a seguir:

Soar é vibrar em si ou de si: não é apenas, para o corpo sonoro, emitir um som; mas é de fato estender-se, ampliar-se e dissipar-se em vibrações que, ao mesmo tempo, o relacionam consigo e o põem fora de si. (NANCY, 2014, p. 20).

Aqui aparece a ideia de que a ressonância ou a capacidade de ressoar se conecta a algo que envia e reenvia um som, ou seja, ao mesmo tempo ouve, registra que escuta e se põe em

¹¹ O termo relação de forças é empregado na pesquisa segundo a elaboração deleuzeana de Nietzsche (*Nietzsche e a filosofia*) e considera a experiência do pensamento como um jogo de forças, isto é, como um encontro intensivo com o Fora que tem como um dos efeitos a produção de subjetividade. Cf. Deleuze (1976).

relação com aquilo que ouve. A escuta, acionada como uma operação intensa do ouvir, pode ser pensada, então, como uma relação de ressonância, ou seja, como uma injunção entre o que se experimenta como um si simultânea à abertura ao fora. Delineia, com isso, uma presença singular aberta ao fora ao mesmo tempo em que se faz abrir e produz um corpo/si. “o som, que penetra pelo ouvido, propaga através de todo o corpo qualquer coisa dos seus efeitos” afirma, mais adiante, Nancy (2014, p. 31).

O campo da escuta é abordado, desse modo, como algo que está para além (e aquém) da operação básica de ouvir, mobilizando uma camada intensiva do corpo. Vale ressaltar que o corpo que produz e é produzido no estado de escuta não se restringe a uma dimensão biológica, linha que será desdobrada adiante. Portanto, Nancy estabelece uma distinção entre o campo da escuta e da ressonância e o das formas e das representações.

Se o que está em jogo na experiência da escuta não é o entendimento, nem a constituição de formas e a capacidade de representação, cabe percorrer as especificidades desta operação para pensar a partir de um regime que não se orienta por estes referenciais. Assim, o conceito de ressonância é vital e pode ser desdobrado, no sentido de ampliar sua relevância. Há vizinhanças entre um corpo que vibra e o funcionamento do estado de escuta pensado até aqui como algo que ressoa ao mesmo tempo em que faz ressoar. Assim, escutar aproxima-se das experiências de vibrar e (res)soar e se distancia da compreensão que gera entendimento¹².

Para acessar a escuta a partir da sua singularidade, invoca-se o campo da ressonância entendida como fundo do próprio sentido. O que significa pensar que todo dizer envolve o ouvir que pode se intensificar em escuta. Com isso, o sentido também se intensifica do fazer sentido para fazer ressonância ou ressoar.

Para compor este campo da discussão é interessante trazer o conceito de *corpo vibrátil* proposto por Suely Rolnik a partir do conceito de *Corpo sem Órgãos* (CsO)¹³. Para ela, a capacidade vibrátil do corpo se conecta com o modo de percepção das forças, ou seja, está diretamente ligada ao fora¹⁴ e, mais precisamente, à vulnerabilidade do corpo no encontro com o mundo.

Segundo Rolnik, vive-se em constante tensão entre forma e força, duas maneiras distintas e complementares de experimentar o mundo. As formas remetem ao campo das

¹² *Que importa o sentido se tudo vibra?* – provoca a poeta Alice Ruiz. Disponível em: <<http://www.aliceruiz.mpbnet.com.br/discografia/musica/propria/brasileira/sentido.htm>>.

¹³ Tal como elaborado por Deleuze e Guattari (2010) a partir de Antonin Artaud.

¹⁴ O Fora é aqui empregado como no pensamento de Deleuze, isto é, como um reservatório imanente, desidentificado e ilimitado que nutre o campo de possibilidades.

representações que circulam no registro cultural e macropolítico; as forças se conectam com o campo micropolítico das afecções. Forma e força são vetores diversos e complementares de nossa percepção. No entanto, o modo de desenvolvimento pautado pelo funcionamento ocidental-branco-heterossexual (ou antropofalogocêntrico, nas palavras da psicanalista) prioriza a proliferação das formas em detrimento das forças. Por sua capacidade de trazer à tona o que está ainda informe, desidentificado e aberto a múltiplas conexões, o campo das forças põe em questão o campo cultural dominante. Assim, o plano das forças, bem como as operações perceptivas, foi recalcado¹⁵ ao longo do tempo pelo modo de pensamento dominante, que privilegia o plano das representações e de sua conservação.

É precisamente via vibração e ressonância que se percebe a tensão entre forma e força, impelindo à invenção de dispositivos que correspondam aos estados vividos. O que está em jogo é a percepção vibrátil, entendida aqui como uma escuta dos estados que atravessam o corpo.

Importante é destacar que a ativação do *corpo vibrátil* não acontece independente dos fluxos históricos e culturais. Ao contrário, trata-se da mobilização de camadas diversas da experiência que remetem sempre a determinados tempo e espaço. Nesse sentido, percebe-se que a capacidade da escuta como acesso ao campo vibrátil das forças é modulada pelo modo de vida e por sua organização social correspondente.

Assim, a escuta que aqui se delineia começa a se abrir para diferentes estados intensivos e passa a sugerir a invocação de uma certa presença, que interessa à presente pesquisa caracterizar. Nota-se que, para além e aquém de uma capacidade do ouvido, invoca-se um estado complexo de percepção. Mediada pelo corpo vibrátil, tal percepção se constitui de forma dessubjetivada; se dá no encontro dos corpos com as intensidades (não entre ser e objeto). Dessa forma, a escuta não é resultado do trabalho de um dos órgãos dos sentidos, mas é efeito da percepção do mundo como força. Tal concepção se alinha ao conceito de *Corpo sem Órgãos*, de Deleuze e Guattari. Há uma passagem presente em *Proust e os Signos*, de Deleuze que realça a definição aqui descrita:

Mas o que é o CsO? Também a aranha nada vê, nada percebe, de nada se lembra. Acontece que em uma extremidade de sua teia, ela registra a mais leve vibração que se propaga até seu corpo em ondas de grande intensidade, e que a faz de um salto atingir o lugar exato. Sem olhos, sem nariz, sem boca, ela responde unicamente aos signos... (DELEUZE, 2003, p. 173).

¹⁵ Conceito psicanalítico que descreve o modo pelo qual o sujeito mantém inconscientes certas representações pulsionais que só podem ser acessadas via produção de sintomas.

Dessa forma, põe-se em operação a escuta como uma capacidade de registrar e de responder a vibrações e intensidades. Tal concepção impacta também a prática de escuta que visa acessar tais fluxos. Diferente da escuta tradicional analítica, prioritariamente interpretativa, a prática que aqui se faz é simultaneamente ao movimento que acompanha, isto é, percorre trajetos ao mesmo tempo em que cria possibilidades de consistência e expressão: uma prática de escuta cartográfica.

O que se configura como escuta até aqui coloca em movimento um pensamento do campo educacional, na medida em que as experiências do campo escolar trazem sempre à tona uma determinada forma-aluno que fixa características e posições. Referenciada no sujeito do conhecimento, a experiência escolar engendra indivíduos que fazem parte de uma massa. Isso significa dizer que as expressões individuais são interpretadas à luz do que se sabe e se atribui ao grupo do qual tal indivíduo é parte. Por outro lado, uma atitude conectada com o campo da escuta e que considere estados intensivos disparados nos encontros educacionais pode ajudar a pensar em índices para experiências voltadas para a produção de singularidades e marcar diferenças com práticas educacionais massificadoras. Podem apontar, portanto, horizontes e posicionamentos que não foram ainda delineados.

Um sujeito da (à) escuta

Uma outra marca importante que a leitura de Nancy traz é a diferença presente nos títulos dos ensaios de Barthes e Nancy, respectivamente *A escuta* e *À escuta*. De um para outro parece haver um deslocamento da abordagem da escuta como objeto para uma prática de subjetivação. Barthes faz uma aproximação histórica do ato de escutar e culmina na escuta do inconsciente. Nancy, por sua vez, destaca um sujeito à escuta e pontua a experiência acústica como possibilidade de experiência de si.

Assim, é necessário um posicionamento quanto à noção de sujeito. De início é preciso afirmar que esta pesquisa se alia a um campo de autores que afirma que o sujeito não existe *a priori*, mas é efeito de um dado processo de subjetivação¹⁶.

Em 1989¹⁷, Nancy organiza uma publicação em torno da questão *Après le sujet quien vien?* [*Depois do sujeito quem vem?*] e convida diferentes pensadores para discuti-la, entre eles Deleuze.

¹⁶ Como já mencionado a partir de Foucault. Deleuze e Guattari também se aliam a este campo ao afirmar o sujeito como efeito das experiências que lhe acontecem. É o que podemos notar nesta passagem de *O anti-édipo*: “o próprio sujeito não está no centro, [...] mas na borda, sem identidade fixa, sempre descentrado, concluído dos estados pelos quais passa” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 35). Ver também as páginas 30 e 61.

A resposta de Deleuze (2007) aponta para uma estratégia do pensamento que não consiste em criticar um conceito – no caso, o conceito de sujeito –, mas construir novas funções ou configurar outros campos problemáticos onde um dado conceito já não funcione. Desdobrando a ideia de produção de um campo em que a noção de sujeito não opere, Deleuze indica um enquadre teórico que nos atravessa ainda hoje e que atrela o conceito de sujeito a duas funções. A primeira se refere a um princípio de universalização que configura elementos que caracterizam todos os sujeitos e cria uma base comum de dados, comportamentos e referências – o sujeito universal. A outra função-sujeito opera como um vetor de individuação que delimita necessidades e marcas individuais diante do universal. Aparentemente contrapostos, estes dois vetores funcionam de maneira complementar e configuram um campo de forças onde se produzem indivíduos em massa, ou indivíduos universais. Pois a noção de indivíduo funciona, como nos adverte Foucault, para demarcar um ponto que pode ser controlado, mensurado e vigiado – tornando as relações de poder capilares e sustentadas na relação população/indivíduo.

Como forma de escapar ao pensamento simultaneamente individualizante e totalizante, Deleuze propõe o conceito de singularidade. Com isso ele descentra a ideia de indivíduo uma vez que a singularização se conecta a um acontecimento e não a um sujeito. Dessa maneira, a singularidade é pensada como pré-individual – ela pode atravessar um sujeito, mas não coincide com ele. Tal perspectiva desloca o conceito de sujeito universal para um campo de agenciamentos singulares e múltiplos e sugere que a experiência subjetiva é adjacente ao acontecimento.

Assim, o acontecimento passa a ser o foco de um outro campo problemático povoado por múltiplas singularidades, composições, velocidades... Uma polifonia que sugere arranjos provisórios e fluxos que podem ser acompanhados (mas não calculados) e desenha diagramas que não se restringem aos conceitos já delineados. Outras linhas e novos problemas podem afirmar a necessidade de criar alguns conceitos e abandonar outros. Este processo cartográfico pode liberar certas formas-sujeito que remetem à ideia de uma malha identitária, como as afirmações categóricas que dizem, por exemplo, “o aluno é...”, em favor de agenciamentos outros, ainda não pensados, múltiplos e perenes.

Em 2002, Nancy publica o já citado ensaio *À escuta* em que o problema não se refere ao sujeito, mas à escuta. Interessante pensar como este percurso, no entanto, traz à tona uma

¹⁷ Treze anos antes, portanto, da publicação do ensaio *À escuta na França*, que data de 2002.

outra forma de situar o conceito de sujeito. Deste ensaio destaca-se a abordagem que sugere uma articulação entre o sujeito e a experiência da escuta:

O sujeito da escuta ou o sujeito à escuta (mas também aquele que está ‘sujeito à escuta’ no sentido em que pode estar-se ‘sujeito a’ uma perturbação, a uma afecção e a uma crise) não é um sujeito fenomenológico, quer dizer, não é um sujeito filosófico e, em definitivo, não é talvez nenhum sujeito, excepto ao ser o lugar da ressonância, da sua tensão e do seu ressalto infinitos, a amplidão do desdobramento simultâneo – pelo qual se modula uma voz na qual vibra, dele se retirando, o singular de um grito, de um apelo ou de um canto (NANCY, 2014, p. 42).

Ao introduzir o sujeito da (à) escuta, afirma-se a experiência da escuta como da ordem do encontro e da afecção. Disso decorre a não existência de um sujeito dado, mas sua produção interpelada por aquilo que ressoa um *si*, ou seja, uma experiência de ressonância como um retorno que se percebe como um *si*.

Depreende-se disso, ainda, a escuta como um acesso ao *si* ou como uma operação sensível que tem como efeito a experiência de um “*si*”. Tal experiência não engendra uma estrutura fixa, mas formas provisórias que são efeito da ressonância e, no limite, pode ser pensada como a própria ressonância. Assim, estar à escuta é espreitar um sujeito em seu movimento de reenvio de sentido na experiência de *si*. Nancy caracteriza este reenvio segundo um modelo de apreensão do olhar no qual o sujeito se reenvia como objeto; já quando acionado pela escuta, o sujeito se reenvia ou se envia nele mesmo.

Esta complexa apreensão sugere conexões intensivas entre a experiência de *si* e a escuta, na qual “escutar abre-me em mim tanto quanto ao fora, e é por uma tal dupla, quádrupla ou sêxtupla abertura que um ‘*si*’ pode ter lugar” (NANCY, 2014, p. 30). Esta conjunção entre *si* e escuta como resultante de um complexo de reenvios ativa uma presença sonora, na medida em que emitir um som é também ouvi-lo: “o lugar sonoro se torna sujeito na medida em que o som aí ressoa.” (NANCY, 2014, p. 35). Importante destacar que a presença engendrada nesta operação não configura uma presença pura, mas presença de presença, ou seja, um presente que não é um ser, mas que é sempre um encontro, um penetrar. Nesta perspectiva, Nancy desloca o sujeito fenomenológico, com seu ponto de vista intencional, para um sujeito ressoante que não está dado, mas sempre em produção, atravessado e tocado por aquilo que ressoa de *si* mesmo.

Ressonância e diferença

Nancy utiliza os termos ressonância – ressoou – sonora para caracterizar a experiência da escuta. Uma passagem de *Nietzsche contra Wagner* ajuda a qualificar a ideia de ressonância como uma abertura para o fora, uma conversa entre domínios diferentes como música, religião, literatura e arte afirmando que um faz o outro ressoar: “Somente na arte dos mestres holandeses a alma da Idade Média cristã achou sua ressonância derradeira – sua arquitetura sonora é a irmã póstuma, porém legítima, do gótico.” (NIETZSCHE, 1999, p. 57).

Outros exemplos que apontam a mesma lógica de uma proximidade entre campos diversos via ressonância aparecem no texto. Isso faz pensar que um regime de ressonância não se orienta por relações de causa e efeito, mas por um modo outro de comunicação que tem como efeito maneiras singulares de expressão. Tal tipo de caracterização importa por atentar para uma qualidade da ressonância que amplifica o campo da escuta para uma espécie de produção de diferença. Isso porque, como em destaque no texto de Nancy, a escuta “[...] é uma pele esticada sobre uma câmara de ressonância, e que um outro golpeia ou dedilha, fazendo-te ressoar segundo o teu timbre e ao seu ritmo” (NANCY, orelha do livro, 2014).

Os dois trechos em destaque parecem estabelecer um campo em que escuta e ressonância são entendidas como uma operação que envolve um outro e produz diferença. Nesse sentido, a escuta já é encontro com o mundo e não evocaria uma experiência pessoal, mas singular. Aparece também uma abertura para algo que não se controla, pois não se pode saber de antemão o que fará algo ressoar ou qual tipo de timbre soará.

Outras ressonâncias: o apego à vida

Já que tenho de salvar o dia de amanhã, já que tenho que ter uma forma porque não sinto força de ficar desorganizada, já que fatalmente precisarei enquadrar a monstruosa carne infinita e cortá-la em pedaços assimiláveis pelo tamanho de minha boca e pelo tamanho da visão de meus olhos, já que fatalmente sucumbirei à necessidade de forma que vem de meu pavor de ficar indelimitada – então que pelo menos eu tenha a coragem de deixar que essa forma se forme sozinha como uma crosta que por si mesma endurece a nebulosa de fogo que se esfria em terra. E que eu tenha a grande coragem de resistir à tentação de inventar uma forma. (LISPECTOR, 1998, p. 15).

Até aqui já é possível destacar o campo da escuta como aliado à percepção de índices que apontam outras configurações formais e como operador de uma noção de sujeito que é

efeito ou, ainda, ressonância do que o atravessa. De modo que o foco da escuta passa a ser algo impessoal, o que abre para uma perspectiva vital ou voltada para a vida.

O livro *Potências do tempo*, de Davi Lapoujade (2013), trata da obra de Henri Bergson e traz um ensaio, “O apego à vida - Bergson, médico da civilização”, que interessa a esta discussão. O ensaio se debruça sobre duas atitudes distintas: uma de atenção e outra de apego à vida.

O conceito de *apego à vida* se põe em relação ao modo de existência humano naquilo que garante sua adaptação ao mundo. Neste sentido, via uma operação da inteligência, afetos de *obrigação* e *crença* aparecem como constitutivos da vida. Entende-se por *obrigação* um ponto que fixa um indivíduo a um ou diversos grupos e tem como efeito a organização da vida em sociedade. A noção de obrigação é vital na medida em que se apegar ao outro, para Bergson, é apegar-se a si mesmo, ainda que este apego à vida se caracterize como indireto.

Ainda no campo da caracterização do *apego à vida*, destaca-se uma outra noção que compõe com a obrigação. Trata-se da noção de *crença* que funciona como produtora de um ambiente em que o homem é a figura central e organizadora do ambiente. Assim, para Bergson, *crença* e *fabulação* alinhavam conexões vitais que relacionam natureza, mundo e homem, ofertando à humanidade um lugar privilegiado. Ao produzir estas relações, a crença assegura a confiança do homem em relação à vida, operando certo antropomorfismo que garante nossa existência para nós mesmos. A partir disso, é possível pensar que o par crença/fabulação opera de forma a produzir narrativas que endossam concepções e práticas¹⁸.

Para ampliar este primeiro círculo referente ao conceito de *apego à vida*, tal como apresentado por Lapoujade, é interessante notar como esta relação entre crença e confiança aparece na seguinte passagem de Clarice Lispector (1998, p. 18):

Enquanto escrever e falar vou ter que fingir que alguém está segurando a minha mão. [...] Por enquanto preciso segurar essa tua mão – mesmo que não consiga inventar o teu rosto e teus olhos e tua boca. Mas embora decepada esta mão não me assusta. (LISPECTOR, 1998, p. 18).

Esta passagem, atravessada pelo o que foi exposto de Lapoujade/Bergson, sugere a necessidade de uma espécie de confiança vital ou de uma certa crença que nos permita viver. Clarice remete a formas humanas para caracterizar esse “alguém” que apoia a existência de

¹⁸ No campo educacional, por exemplo, pode-se imaginar como a crença na formação de cidadãos críticos – ideia corrente nos planos pedagógicos – é confrontada com a experiência de alunos indisciplinados; ou como a crença no modelo racional de pensamento produz territórios de aprendizagem lineares, fixos e controláveis. Cabe imaginar qual seria o efeito de possibilitar fabulações outras, que façam desviar as narrativas hegemônicas.

sua personagem; evoca uma mão humanizada, mesmo que sem rosto ou olhos. A mão parece suficientemente carregada de humanidade para oferecer a confiança de que se necessita para seguir apegado à vida. Conecta-se também com outra ideia de Lapoujade:

Para que a confiança se estabeleça, não basta projetar humanidade a todo instante, é necessário também que essa humanidade se volte para o homem e o assista, o rejeite, enfim lhe dê um lugar privilegiado (LAPOUJADE, 2013, p. 82).

O interlocutor de Clarice, no trecho selecionado, é o divino. Bergson também explora a relação com o divino e aponta a religião como uma forma de apego à vida que tem como um de seus efeitos a fabulação. Assim, o ato de crer, como fundamental para apegar-se à vida, engendra a fabulação como um modo de produção de mundo. Nesta perspectiva, viver é um jogo que se dá entre o que se experimenta como real e o que se inventa como realidade. Assim, G.H (e Clarice) segue sua escrita que a liga à sua vida ao criar uma mão na qual se segura para continuar seguindo (a escrita ou a vida)¹⁹. Insinua-se, aqui, a confiança como um importante aliado das práticas de escuta abertas às fabulações.

No entanto, alerta Bergson, o *apego à vida* restringe o homem à sua inteligência e negligencia outras camadas da experiência vital. Os afetos de obrigação e crença fixam a vida, mas passam ao largo do que se produz no transcorrer do tempo (ou da própria vida), pois não são afins com o movimento característico da experiência vital quando compreendida para além e aquém da inteligência e do entendimento.

Dessa maneira, a existência se desenrola entre dois polos da experiência: o da inteligência, que segue a lógica da representação; o da emoção profunda (ou intuição), que segue uma lógica de natureza diversa.

Dessa forma, a vida inteligente cria um círculo de representações que fixa o movimento vital e produz o que Bergson chama de doença da normalidade ou neurose da vida.

É neste sentido que existem dois lados da experiência em Bergson: o lado da inteligência, vasto plano superficial onde tudo se desdobra horizontalmente no espaço, segundo a lógica da representação, e o lado da intuição ou da emoção profunda, um mundo vertical onde tudo se organiza em profundidade, de acordo com uma pluralidade de níveis ora inferiores, ora superiores ao nível da inteligência, mas sempre paralelos a ele, operando segundo um tempo e uma lógica de outra natureza. (LAPOUJADE, 2013, p. 12).

¹⁹ *Eu acho que, quando não escrevo estou morta.* – afirma Clarice Lispector em entrevista concedida a TV Cultura em 1977.

Ao caracterizar a lógica da inteligência, Lapoujade aproxima Bergson e Nietzsche, afirmando que “a verdadeira doença não é estar doente, é quando os meios para sair da doença também pertencem à doença, demonstrando que é impossível sair dela” (LAPOUJADE, 2013, p. 83). Essa afirmação sugere que a produção de saídas para a doença se dá fora dela, em uma abertura para o campo do impensado, daquilo que foge das representações reais, do que ainda não tem forma; campo das forças e fluxos, anterior às formas e aos objetos. Difere, portanto, da lógica da inteligência.

Reivindica-se, dessa maneira, o movimento como produtor de uma saúde que livra da doença da normalidade e desvia da vida em sociedade e do pensamento religioso, pois “somente o esforço para se restringir à imanência do movimento e da duração pode nos proteger das transcendências da metafísica e da religião” (LAPOUJADE, 2013, p. 85).

Assim, o caminho para sair da doença se conecta com uma forma outra de apego que não se caracteriza pelo apego à vida, como descrito até aqui. Lapoujade assinala para a existência de uma terceira forma de apego à vida em Bergson, caracterizada pela conexão com o movimento e não mais com o ser. Aliado ao movimento, tal apego aponta para aquilo que é vivo, para uma espécie de fluxo vital.

Esta outra espécie de apego, portanto, compõe com a configuração da escuta como uma experiência atenta às singularidades, às interpelações do fora e ao movimento da vida.

Para ser atravessado e dar passagem ao movimento, segundo Bergson/Nietzsche, é necessário um salto intensivo. Este gesto se caracteriza como um salto fora da inteligência e acima da humanidade, um gesto capaz de romper com o círculo da doença. Algo parecido acontece com G.H. diante da intensidade do encontro que a arrebatava, forçando-a criar uma outra forma que dê conta dos afetos, forças e movimentos que a percorrem. Segundo Bergson, o salto intensivo desarruma “as relações habituais entre o consciente e o inconsciente.” (LAPOUJADE, 2013, p. 87). Pois a forma antiga já não serve mais, ou seja, as conexões às quais G.H. está habituada e que organizam sua vida não funcionam mais. Ela fica à beira da indelimitação, que pode ser aqui evocada como loucura ou, ainda, como uma experiência da ordem do insuportável. Observa-se outra ressonância com o que é apontado por Bergson ao afirmar que só se sai da doença que é característica do homem – a normalidade – via “experiências psicóticas como alucinações, êxtases e encantamentos” (LAPOUJADE, 2013, p. 86) Ou seja, a experiência limite da personagem pode levá-la (e, por sua capacidade de reverberação, levar o leitor junto) a sair das conexões habituais em direção a conexões outras.

Bergson utiliza o termo *narcisismo vital* para caracterizar a operação que conecta o apego com o movimento e não mais com o ser. Com isso, ele desloca a ideia de narcisismo,

cara a uma linha psicológica que tem o “eu” como centro, para uma outra maneira de pensar o ser, agora em relação ao movimento. Também na escrita de Clarice o que salta não é da ordem da experiência do eu, mas de uma descrição da operação vital pela qual se tenta dar conta do encontro intensivo. Tal encontro não se refere a um mundo interno, mas ao fora. Ou ainda, à maneira como o fora é percebido e desdobrado, numa espécie de exercício vital.

Atenção à vida

Nota-se uma crítica da inteligência em favor do que se entende por emoção, na medida em que a inteligência aparta o homem do movimento vital. No artigo intitulado “Tempo e afeto”, Lapoujade (2013) destaca a emoção como um afeto fundamental no diagrama conceitual de Bergson. Isso se dá porque a emoção funciona como um conectivo entre o homem e o mundo, ou seja, o transcorrer da vida é percebido pelo homem via emoção. Quando esta percepção não acontece, observam-se fixações a determinados pontos – que remetem ao passado ou ao presente – e impedem a abertura para o futuro. Assim, vive-se sem perceber que viveu, apartado por uma camada de representações da realidade que não remontam à emoção correspondente ao transcorrer da vida.

A emoção acompanha, desta perspectiva, o movimento da vida: ela percebe o transcorrer do tempo. Ou ainda, ela é um registro sensível da passagem do tempo – acompanha seu transcorrer e é imanente à própria vida. É, portanto, um afeto ligado ao movimento; logo, quando não está presente, o que se percebe é a interrupção do movimento, ou seja, uma fixação.

Uma atitude se coloca a favor da emoção e do movimento ao se distanciar do apego à vida e parece estratégica para pensar o acesso às forças, vibrações e intensidades. Esta atitude é conceituada por Bergson como *atenção à vida*.

A atenção à vida pode ser pensada como um direcionamento aos movimentos vitais. Desta perspectiva, percebem-se movimentos e fluxos ao invés de formas. As organizações aparentes funcionam somente quando servem de acesso ao diagrama de forças do qual são efeitos. São, portanto, configurações provisórias e indexadas em diferentes campos. Isso pressupõe uma desnaturalização de qualquer forma que se apresente como tal em favor do acesso à processualidade da experiência vital. Lapoujade aponta o conceito de *atenção à vida* como central na obra de Bergson por se tratar de uma atitude que marca um limite entre o normal e o patológico e se entrecruza com a produção do real e do irreal ao delinear os parâmetros da experiência.

Nesse sentido, busca-se pensar a prática da escuta como um dispositivo que acompanha e cria territórios para movimentos vitais. Coloca-se, desse modo, a importância de um *estado de escuta* capaz de captar aquilo que se apresenta de vivo e que pode apontar para interditos ou para o que ainda não foi pensado, forjando outras conexões entre o que se apresenta como dado ou natural e o que está por vir. É possível falar, assim, em uma escuta *da vida*, o que desloca a ideia da escuta de um sujeito em favor do encontro e do acompanhamento do movimento vital. Isso traz implicações para pensar a repercussão da clínica no campo da educação que busca deslocar lugares naturalizados e abrir campo para processos de aprendizagem dessubjetivados, deslocados das figurações generalizantes de um professor e de um aluno e voltados para processos vitais.

Trazer elementos ou lascas vitais para o campo do pensamento educacional pode , talvez, contribuir para afirmá-lo como um lugar de encontros e de vida. Coloca-se, dessa forma, a importância do favorecimento de práticas de escuta que atentem, por um lado, para o que se apresenta de vivo e, por outro, apontem para o que ainda não foi pensado e, precisamente por isso, guarde um potencial transformador.

4 EDUCAÇÃO E CLÍNICA

O estudo, até aqui, indica um esforço para delinear o campo da escuta como um intercessor na produção de referenciais que produzam possibilidades de vida consoantes ao que pulsa nos encontros ou, ainda, à altura da vida e dos acontecimentos. Uma escuta atenta à vida.

Outro movimento é necessário para fazer com que esse modo de escuta interfira no campo educacional. Trata-se de pôr em conversa a escuta pensada entre as práticas clínica e escolar. Ou seja, pensar a tensão que se estabelece entre elas ao se aproximar e distanciar práticas referenciadas em um plano comum de escuta, mas que convocam efeitos diversos, na medida em que ativam campos diferentes, contudo não excludentes – os campos terapêutico e pedagógico.

No entrecruzamento destes horizontes, diversos mas transversais, a análise institucional funciona como um importante operador do instrumental psicanalítico na abordagem das instituições e pode ajudar na conversa entre uma atitude clínica que opera na instituição escolar.

Nikolas Rose, em uma entrevista de 2010, afirma que

[...] o que as ciências psicológicas fizeram pelo século XX, como sabemos, foi fornecer linguagens para compreender a nós mesmos; fornecer a base de certos tipos de competências para gerenciamento de nossos selves; proporcionar uma diversidade de maneiras de tornar problemas sócio-políticos inteligíveis e tornar possíveis programas para intervir neles; fornecer uma linguagem por meio da qual podemos nos imaginar e tornar nossas dificuldades inteligíveis, etc., etc., etc. (ROSE, 2010, p. 312).

O autor analisa como esta linguagem passa a munir os gestores de políticas públicas e se torna um elemento estratégico para o governo das populações – sendo uma população qualquer grupo a ser gerido, ou seja, abrange desde os moradores de um município ou país até os integrantes de uma sala de aula.

Dessa maneira, é preciso pensar qual espécie de associação se faz entre um discurso psi e outro, pedagógico, de modo a situar a escuta clínica no campo educacional.

No livro *Freud Antipedagogo* (MILLOT, 1987) a obra de Freud é percorrida no sentido de colher contribuições da teoria psicanalítica para o campo educacional. Não há nenhum escrito específico na obra freudiana acerca do que seria uma educação de acordo com os princípios psicanalíticos. No entanto, a autora destaca alguns fragmentos de textos de Freud que indicam contribuições do campo analítico para pensar a educação.

De forma geral, a educação para Freud, segundo Millot, se alinha aos vetores repressivos legitimados culturalmente, ou seja, assim como a civilização, a educação também se fundamenta na repressão. Isso significa dizer que a educação não acolhe conteúdos dissonantes ao discurso legitimado pela cultura e, portanto, não acolhe tendências consideradas perversas ou desviantes. Não leva em conta a sexualidade infantil, contribuindo para a constituição de caminhos colaterais e prejudiciais ao desenvolvimento – uma vez que elementos dissonantes são parte operante e viva nas diferentes instituições e também nas educacionais. Dessa perspectiva, a educação é reacionária, ou um instrumento de indução do processo civilizatório.

A Psicanálise se organiza em torno da ideia de um desenvolvimento normal – e, por consequência, demarca também o que é anormal – do ser humano. No desenvolvimento normal, a curiosidade em relação ao próprio corpo se desdobra em curiosidade em relação ao mundo. Assim, vale destacar que a sexualidade infantil é entendida por Freud como uma expressão que se relaciona a um campo mais amplo e faz parte do movimento do pensamento. Portanto, negligenciar a escuta da sexualidade infantil no processo educativo é cercear o próprio processo do conhecimento, justificativa maior da educação.

A base do não acolhimento de questões infantis está, ainda para Freud, naquilo que não pode ser escutado pelo adulto, ou seja, aquilo que em seu próprio processo foi recalcado. Dessa maneira, ele considera a censura à palavra o erro educacional mais prejudicial ao desenvolvimento humano. Isso atesta a importância de um trabalho com educadores que tenha em vista a ampliação do campo da palavra/escuta. Coloca-se, assim, a questão da escuta, mais precisamente da não escuta, na interface do campo analítico com o educacional. Se o analista é quem tudo ouve, uma boa educação do ponto de vista psicanalítico é aquela que se fundamenta em um campo de escuta que sustenta a palavra. Para tanto, a educação deve respeitar “a verdade, a liberdade de expressão e de pensamento”. (MILLOT, 1987, p. 44).

Freud aponta que a educação deve, ainda, voltar-se para a realidade. Com isso, afirma a importância do processo educacional se contrapor à ilusão e se alinhar ao conhecimento da verdade. Deste ponto de vista, a educação se alia aos princípios da *Aufklärung*, e valoriza a inteligência e a reflexão na formação do indivíduo, o que permite pensar que uma educação atravessada pelo pensamento psicanalítico visa a não obstrução do desenvolvimento pulsional no aprendizado da dominação e controle dos instintos, tendo como efeito a orientação das pulsões para fins culturais.

Ele também se refere à experiência analítica como uma espécie de segunda educação. Daí decorre pensar que um processo educacional que não se desdobre adequadamente, no

sentido de dar continência e direcionar demandas desejantes para o campo do possível ou da realidade, precise ser retomado em um processo clínico específico.

É importante sinalizar que a criação da Psicanálise desestabiliza a ideia de sujeito racional constituída de Descartes a Kant. Ao longo de sua obra, Freud tenta equacionar razão e desrazão com o deslocamento do sujeito kantiano para uma ideia de sujeito desejante. A demarcação do inconsciente como uma estrutura do aparelho psíquico abre espaço para a investigação de um campo que difere do racional e considera a loucura, a fantasia e os sonhos como parte da linguagem.

Entretanto, a perspectiva desejante engendrada pela Psicanálise se apresenta como uma fome sem fim²⁰, uma demanda insaciável. Há, portanto, uma carência que constitui o humano. O sem fim do desejo freudiano remete ao impossível, uma vez que é característica do desejo não possuir um objeto que o satisfaça, colando-o a uma falta impossível de ser preenchida. O movimento vital se organiza em torno de um vazio e se volta, assim, para a tentativa impossível de satisfazer um desejo insaciável.

Percebe-se aí uma ideia de temporalidade voltada para o futuro, ou seja, a tentativa de satisfazer algo que não está aqui projeta o sujeito desejante para o momento – que nunca chegará, como já sinalizado – em que se satisfará o desejo. Uma ideia que modula o corpo presente em compasso de espera de ou buscando algo que poderá vir a ser a satisfação de um desejo infinito. Não por acaso o conceito de pulsão de morte ganha relevância no pensamento freudiano e apresenta o desejo em sua face obscura: tentar satisfazer-se até as últimas consequências.

Isso faz pensar que a ideia de futuro que se coloca na economia do desejo vivido como falta aliena a potência do presente, já que este passa a se restringir a uma passagem para algo por vir. Assim, a vida fica colada a uma temporalidade futura que nunca se realiza, comprometendo tanto o presente quanto o futuro que remete a ele.

Uma educação para a realidade, segundo a proposta freudiana referida por Millot, envolve, contudo, o reconhecimento da não satisfação do desejo juntamente com a consciência da constante busca por objetos desejantes que não serão capazes de aplacar a fome desejante. Um constante desdobramento de futuro que não se pode acessar diretamente, mas faz-nos deslocar.

Pode-se considerar que a educação, de um ponto de vista analítico freudiano, afirma-se como uma tarefa edípica, ou seja, visa o domínio das pulsões e a conformação com a

²⁰ Ou “a mesma velha fome” nas palavras de Kafka. Cf. DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 22.

realidade vigente. Ainda que a educação para a realidade se oponha ao funcionamento ilusório, ela não arrisca pensar ou possibilitar a criação de realidades outras. Isso porque opõe ilusão e realidade e considera o futuro algo que se alcançará – numa conjugação que nunca se faz presente.

A partir desta interferência do pensamento psicanalítico no campo educacional, propõe-se pensar um deslocamento da ideia de educação para a realidade para uma outra, de futuros (im)possíveis.

Assim, é importante considerar o campo desejante como um agenciador do processo educacional, mas não com o intuito de contribuir para o aprendizado do controle das pulsões. E sim de modo a colocar o regime pulsional – o desejo – a favor da produção de futuros (im)possíveis.

Educação impossível

Retomando a proposta freudiana, agora atravessada pela proposição de uma educação para futuro, M Mannoni (1977) traz uma contribuição ao reafirmar a educação como uma tarefa impossível, no livro intitulado *Educação impossível*. Com isso, recupera-se uma afirmação de Freud (1969) em relação aos três impossíveis²¹, a saber, a educação, a análise e o governo dos povos.

Neste livro, M. Mannoni descreve a experiência empreendida em Bonneuil, instituição experimental de educação de crianças e adolescentes autistas, psicóticos e portadores de distúrbios graves, fundada em 1969, nos arredores de Paris. Ao analisar a experiência, Mannoni tece uma crítica ao funcionamento institucional que se fixa na sobrevivência e na manutenção da instituição. Como um efeito deste processo, apartam-se sujeito e desejo, já que o funcionamento institucional se impõe e regula comportamentos segundo seu próprio crivo. Desta maneira, instituições educacionais empreendem práticas e funcionamentos que garantem a sua existência e educar se mostra tarefa impossível, pois, em primeiro plano, estão os investimentos e interesses institucionais, o que implica silenciar conflitos e questões que põem a instituição em xeque. Com isso, interdita-se a criação de dispositivos educacionais consonantes ao registro do desejo que foge do crivo institucional. O funcionamento característico das instituições opera, portanto, na privação da possibilidade de investimento desejante que se dá ao apartar sujeito e desejo.

²¹ Freud se refere aos três impossíveis em dois textos: *Prefácio à juventude desorientada*, de Aichhorn (1925) e *Análise terminável e interminável* (1937), reunidos nas *Obras Completas*. Cf. FREUD, 1969.

M. Mannoni aponta a escola como um lugar de fabricação de neurose precisamente por fazer operar esta separação em nome dos objetivos e funções da instituição, traçados e sustentados culturalmente. Diz ela: “[...] toda vida na instituição corre o risco de levar a criança a adaptar-se a regras inventadas pela administração para satisfazer suas próprias necessidades”. (MANNONI, 1977, p. 141).

Isso não significa dizer que o funcionamento institucional é desprovido de desejo, pois a constante afirmação da existência institucional como uma força central que soterra outros investimentos desejantes é também desejo – desejo de controle, de poder, de vigilância, da produção de certos tipos de subjetividade e até da tentativa de garantir um dado projeto de futuro.

Sabe-se, pelos estudos da Psicologia Institucional²², que este tipo de funcionamento que visa à própria sobrevivência não se refere a uma ou outra instituição, mas é característico das múltiplas instituições e se repete, em diferentes graus e nuances, na família, na igreja, na empresa, no condomínio, no governo etc. Desta perspectiva, escutar o desejo da instituição é acolher e dar consistência a forças que se voltam para si mesmas, fechadas aos vetores do fora que podem ameaçar uma organização estabelecida. Pois preservar a existência de uma instituição não é algo abstrato ou que se reflete somente em sua missão ou seu estatuto, significa garantir concretamente a existência de pessoas e de modos de vida, seja material ou politicamente. Assim, é preciso interrogar como funciona uma dada instituição, pois até a defesa de questões que representam um avanço no campo dos direitos pode funcionar como uma forma de assujeitamento – caso das reivindicações pela afirmação da diferença que se transformam, por exemplo, em projetos pedagógicos que pregam a tolerância e repetem regras sociais ao invés de problematizá-las.

No artigo que tem como título *Introdução à Psicoterapia Institucional* (1962-63), Guattari fala em instrumentos de desalienação e de análise institucional. A caracterização da psicoterapia institucional segue, com espaço para algum mistério, ou seja, algo que não se esclarece, mas que anuncia possibilidades: “o acesso aos desejos mais fundamentais implica certos desvios” (GUATTARI, 2004, p. 61). Desse modo, é possível afirmar que o acesso ao regime desejante se faz por desvios. Por trás da simplicidade desta afirmação, há uma linha que conecta desvio e desejo e que aponta a necessidade da ativação de regimes de percepção que registrem desvios ou, ainda, atentem para uma escuta desviante. Contudo, é importante

²² Refiro-me aqui a uma das linhas de investigação do campo da psicologia que se volta ao estudo e análise do funcionamento das instituições. Dentre seus propositores, vale destacar Félix Guattari, W.R Bion e Pichon-Rivière.

destacar que, para Guattari, o desvio não é abordado segundo uma concepção tradicional que o coloca em relação de oposição ao normal; entendido dessa outra maneira, o desvio corresponde a uma fissura que pode estabelecer outros regimes de referência e recombina o par norma/desvio ou até mesmo tornar a ideia de normal pouco operante.

Operando por desvios do que se encontra cristalizado teórica e praticamente, Guattari interroga as instituições, interessado em pensar o que uma instituição pode produzir. Marca funcionamentos diversos que nuançam entre a institucionalização – que indica funcionamentos – e a criatividade institucional, marcada pela plasticidade e produtividade de saídas para os impasses institucionais.

O trabalho analítico institucional exige a produção de conceitos operacionais, ou seja, pressupõe que a elaboração conceitual de questões institucionais se desdobre em pensamento coletivo. Quando se fala em instituição, é importante marcar que se fala em regras e em um regime de funcionamento que tende a nivelar e modular comportamentos. Ou seja, uma instituição corresponde a um agrupamento de indivíduos em torno de um regime de funcionamento com regras específicas e comuns, mesmo que tais regras não sejam explícitas. Daí pensar em desvios que podem apontar acessos desejantes.

A instituição pressupõe um funcionamento que, por sua vez, implica a presença de sujeitos. A relação entre sujeito nesses agrupamentos é múltipla e, para que ocorra uma possibilidade de interferência de um sujeito em um grupo, é preciso uma espécie de intrusão de um sujeito qualquer: uma ação que ponha em cheque o sistema grupal existente. Isso se dá por uma *ruptura subjetiva*. O modo como as rupturas e interpelações subjetivas funciona nos agrupamentos configura seu grau de transversalidade, um coeficiente que indica a saúde grupal.

Assim como nas práticas analíticas habituais, freudianas, observam-se na instituição conteúdos manifestos e conteúdos latentes, embora ressignificados. Há o que se manifesta no que é dito e feito, nas funções atribuídas aos diversos sujeitos, no modo pelo qual se dá a liderança nos assuntos de interesse do grupo, na presença ou ausência de bodes expiatórios. E há o que pressupõe o acesso a uma série de rupturas de sentidos e requer um trabalho singular de escuta grupal. Guattari define o conteúdo latente de um grupo como desejo de grupo, conceito que abrange a relação tensa entre pulsões de vida e de morte que circulam. O instinto de morte do grupo manifesta a pulsão inversa à vontade de se reunir. São conteúdos que caracterizam um dado grupo e, portanto, importa interrogar os funcionamentos que o sustentam de modo a não recalcar ou alienar os investimentos pulsionais correspondentes. Desta perspectiva, os dispositivos pulsionais são sempre coletivos.

Como um efeito da produção grupal, pode-se perceber uma certa unidade subjetiva de grupo. Isso significa a configuração de um contorno, traço ou estilo, modo de produção e circulação de um vocabulário gestual que singulariza um determinado grupo.

Guattari entende que a instituição tem um potencial estratégico no campo analítico consistindo na possibilidade de que qualquer coisa possa produzir efeitos de sentido capazes de intervenção psicoterapêutica, assim ampliando o campo do trabalho que se dá, comumente, no consultório. Dessa perspectiva, a instituição é tratada como sujeito analisante que não coincide com o sujeito individual e se contrapõe à “estrutura cega que aliena”. Isso significa dizer que pensar a instituição como um sujeito é acessar agentes coletivos de enunciação, ao contrário do funcionamento alienante que não para de remeter o sujeito a si mesmo e acaba por deixar o indivíduo em um impasse improdutivo, já que ensimesmado.

Talvez seja possível pensar a escola a partir dessa caracterização, uma vez que toda escola se organiza como uma instituição, um sujeito analisante. Assim, cabe perguntar quais são as intervenções pedagógicas que podem funcionar como produtoras de efeitos de sentido. Isso amplia o campo da aprendizagem para todas as situações e espaços da instituição escolar e ativa a importância de um modo de percepção atento aos desvios que ocorrem nas diferentes situações educacionais, tais como: intervalos, momentos de chegada e saída de alunos, atendimentos de pais/responsáveis e da comunidade escolar, refeições e ocorrências em sala de aula. A atenção aos desvios se alinha à possibilidade de perceber o funcionamento institucional e atuar no sentido de torná-lo mais aberto ao desejo e não culpabilizar o indivíduo.

Considerar qualquer coisa ou acontecimento como um possível intercessor de intervenções terapêuticas é um modo de funcionar que se estende à maneira de pensar os sujeitos em um grupo ou instituição, seja ela a escola ou outra. No caso do hospital²³, por exemplo, sempre é preciso considerar que os doentes ou qualquer outro sujeito presente é um cidadão, um indivíduo, um sujeito falante. O que significa que ele ocupa um ponto de vista ou, ainda, um lugar de escuta. Isso não se desdobra necessariamente na possibilidade de formular questões e ser considerado, ou seja, em lugar de fala. Daí a importância de atentar para situações e dispositivos que possibilitem o exercício da fala ou da tomada de posições múltiplas.

Pode-se pensar que o campo desejante como uma força do fora, ou seja, capaz de desestabilizar a instituição escolar, permanece distante dos processos educativos, que ainda

²³ Instituição analisada por Guattari.

guardam vestígios do funcionamento disciplinar e repetem estruturas criadas nos séculos passados. Diante disso, a proposição da educação como uma tarefa impossível permanece atual.

Entendendo a prática clínica como uma atitude de escuta que atua na conjunção corpo/palavra, sujeito/desejo, é possível questionar se a clínica pode potencializar certa produção de pensamento no campo educacional no sentido de ampliar a produção de possíveis no processo escolar. Ao longo do livro, Mannoni indica maneiras de lidar com a relação problemática que atravessa os funcionamentos institucionais e desejantes. Neste sentido, as práticas descritas em *Educação Impossível* apresentam índices valiosos para esta discussão precisamente por apresentar possíveis.

M. Mannoni fala em *dispositivos de existência* para descrever o trabalho de Deligny com crianças autistas. Ela se refere a um trabalho pensado longe das instituições de tratamento e praticado por não especialistas, o que configura uma prática desinstitucionalizada e voltada para as singularidades dos atendidos. Este tipo de abordagem leva Deligny a propor o conceito de *redes de existência* como tentativa de oferecer lugares de encontros e desdobramentos diversos para sustentar os interesses e necessidades das crianças e adolescentes acompanhados. Mannoni afirma a relevância deste trabalho no fragmento a seguir:

Os adolescentes psicóticos têm, em certos momentos, necessidade de fugir às instituições concebidas para eles, porque procuram no real a mudança radical de ambiente que, no plano imaginário, não conseguem encontrar. Precisam, às vezes, poder reconciliar-se primeiro com as pedras (num lugar “desabitado”), antes de terem acesso a um mundo em que as mãos, até aí habituadas a destruir, terão finalmente vontade de produzir. (MANNONI, 1977, p. 185).

A diferença qualitativa entre tratamento e dispositivos de existência leva Mannoni a propor a ideia de *instituição estourada* como uma possibilidade de um trabalho ao mesmo tempo coletivo e institucional, atravessado pelo “fora”.

Redes de existência e instituição estourada funcionam como conceitos-instrumentos para sustentação de processos desenjantes e indicam uma perspectiva de trabalho em educação que desloca o espaço de aprendizagem para a constituição de um lugar de vida.

Assim, Maud Mannoni nos fala de uma dupla impossibilidade relativa à tarefa de educar. A primeira se refere ao fato de o processo de aprendizagem, tal como acontece nos dias de hoje, interditar o desejo dos envolvidos no processo, tanto de professores como de

alunos – um professor que não é escutado dificilmente escutará um aluno. Isso acontece em nome da manutenção e da sobrevivência da instituição, regulamentada e legitimada culturalmente com objetivos e metas fechadas. Fala-nos, também, dos embates e enfrentamentos necessários ao se propor um trabalho que difere qualitativamente daqueles que visam a manutenção da instituição, o que muitas vezes resulta em sua impossibilidade. Diferem ao promover uma escuta dos atendidos no sentido de espreitar e aventar investimentos desejantes; ao considerar os trabalhadores envolvidos como participantes de um processo em aberto e digno de contestação; ao propor a noção de “instituição estourada” e contar com uma rede de serviços e pessoas para apoiar a tarefa de produzir dispositivos de existência para crianças e adolescentes marginalizados do processo formal de educação e saúde. Mannoni aponta esta segunda impossibilidade como um dos desdobramentos do vetor tecnocrata que começava a se impor na França na ocasião da publicação do livro e da experiência que ela relata, em Bonneuil – e que hoje já pode ser considerado um vetor que se coloca de maneira hegemônica no contexto do capitalismo atual.

Apesar da pertinência destas questões para o campo educacional, entende-se que o termo impossível trazido por M. Mannoni para analisar o funcionamento escolar é abordado em sua dimensão reativa, ou seja, atribuindo ao fato de a tarefa educacional ser uma tarefa impossível uma falha da instituição escolar e do regime cultural que a sustenta, tornando o aprendizado impossível.

Ao ser vinculado com a operação que separa sujeito e desejo, o termo impossível se conecta com uma interdição e passa a caracterizar processos sem desdobramento desejante; já que o aprendizado fica a cargo da instituição escolar e da equipe docente, o tratamento é responsabilidade do analista e governar é função do governante. Tornam-se, portanto, impossíveis, na medida em que funcionam para garantir a existência daquilo que foi possível produzir como instituição e não para dar conta dos múltiplos estados intensivos que caracterizam o transcorrer da vida. Cristalizam-se em uma empreitada impossível que, quanto mais falha, paradoxalmente, acaba por justificar sua própria existência, caso evidente dos presídios e das instituições que atendem adolescentes em conflito com a lei.

Contudo, o impossível pode ser pensado de outro modo, se tratado de uma perspectiva não reativa. Deste ponto de vista, o impossível engendra o possível, assim como o não sentido produz o sentido²⁴. Assim, problematizar o campo do impossível pode funcionar como um disparador de outros possíveis. Pensado como um campo aberto e não como um atributo que

²⁴ Tese desdobrada por Deleuze no livro *A lógica do sentido* (2003).

interdita processos, o impossível funciona como uma tentativa de esgotar o campo do possível, no sentido de ampliá-lo e produzir possíveis contaminados pelo desejo.

Com isso, desloca-se o impossível do campo da falta para usá-lo como um vetor que arrasta fluxos presentes para o que ainda não é possível, redistribuindo o campo potencial: o que já não é mais possível, o que já é possível, o que ainda não é possível e o que é impossível. Evidentemente, educação e clínica podem ser pensadas como impossíveis do ponto de vista de uma proposição educativa ou analítica regulatória e controlada. Um modelo no qual alguém educa ou analisa um outro. No entanto, o que parece estar em jogo é um processo menos controlado, capaz de provocar efeitos educativos e clínicos – um processo que corre em uma direção diversa de um querer pedagógico ou clínico.

Nesse sentido, pode-se pensar uma atitude clínica que funcione como um dispositivo existencial e estoure o campo de possibilidades que se restringem à forma escolar ou institucional. Uma modalidade de escuta como uma ação direcionada ao campo das possibilidades presentes que podem apontar possibilidades futuras ou futuros (im)possíveis.

Ativar o imaginário ficcional e projetar futuros impossíveis podem ser consideradas tarefas clínicas e educativas, na medida em que buscam afirmar múltiplos modos de sentir em consonância com os estados intensivos contemporâneos. Mostram-se, também, como um empreendimento político, restituindo ao futuro o que ele tem de imponderável e processual e remetendo o impossível a um campo de possibilidades ainda não efetivadas.

Transversalidade

Além do funcionamento institucional que varia segundo práticas institucionalizadas e criativas, Guattari apresenta outra diferença importante no que se refere a dois estados grupais que se comunicam e variam – os grupos sujeitos e os grupos sujeitados. O grupo sujeitado é para si uma coisa passiva, um agrupamento dado ou herdado. Já o grupo sujeito se propõe a interpretar sua própria posição, controlar seu comportamento e elucidar seu objeto. Assim, é possível dizer que o grupo sujeito enuncia algo, enquanto o grupo sujeitado é enunciado de modo difuso.

Para diferenciar o grupo sujeito daquele sujeitado, há uma importante referência sobre o grau de escuta em operação nos dois grupos. O primeiro é ouvido e ouvinte, ou seja, enuncia e é capaz de ouvir o que se enuncia, marcando uma posição que se abre para o *Fora*, ou seja, para além dos interesses identificados até então como do grupo. O grupo sujeitado fica sujeito a ser ouvido quando e se houver interesse e reverberação de suas questões no

campo ampliado. Nota-se uma aliança entre escuta e posição de sujeito/grupo sujeito que complementa a ideia de que um sujeito é uma experiência do que nele ressoa, como entende Jean-Luc Nancy. Nancy sugere que o sujeito não existe *a priori* – é efeito daquilo que nele ressoa ou o faz ressoar. Isso parece consoante à ideia de Guattari de grupo sujeito – um grupo capaz de ressoar questões singulares, ao mesmo tempo em que afirma sua configuração de grupo.

O pensamento de Guattari sobre as instituições é estratégico para problematizar conexões entre os campos psi e educacional, já que operacionaliza um modo de compreensão do funcionamento pulsional de um coletivo. Para isso, é preciso criar ferramentas de trabalho capazes de detectar o funcionamento institucional, mais difuso e amplo que aquilo que pode ser apreendido de um indivíduo que adere a um processo analítico.

É muito comum ouvir que, nas instituições, as verdades circulam pelos corredores, nos encontros informais para um café. O ditado popular “as paredes têm ouvidos” se aplica ao cotidiano institucional. Guattari se mostra muito sensível à singularidade do funcionamento institucional e propõe um deslocamento do conceito psicanalítico de transferência para o de transversalidade, indicando um caminho que passa da análise individual para a análise institucional. Para a psicanálise, a transferência é um processo central do tratamento. Trata-se do modo de relação que se estabelece em análise e que possibilita a reprodução, atuação e elaboração de conteúdos relacionados a experiências anteriores que se repetem na relação com o psicoterapeuta e podem ser manejados ao longo do tratamento.

Para formular o conceito de transversalidade, ele parte, portanto do referencial psicanalítico. Importa verificar como ele retoma algumas noções da análise individual para percorrê-las e, assim, extrapolá-las para o campo institucional. Freud afirma que a angústia é anterior ao recalque, o que significa dizer que uma ameaça à angústia é uma resposta a um perigo real e externo que confirma ou amplifica uma ameaça pulsional interna. Observa-se, assim, como a lógica que polariza interior e exterior é insuficiente para configurar o que se experimenta como real. Nota-se o esforço de Guattari para aproveitar as noções freudianas de angústia e recalque para perfurar o social e pensar saídas desalienantes ou referenciadas no campo pulsional, movimento contrário ao de muitas abordagens psicanalíticas que entendem o funcionamento libidinal como um regulador social. Nesse sentido, vale atentar para sua pergunta sobre o objeto da terapêutica institucional:

Não é o objeto da terapêutica institucional, não é justamente propor que se realize um remanejamento de domínios de “acolhida” do superego por meio

de sua transmutação numa espécie de nova acolhida “iniciática”, que esvazie de sentido a exigência social cega de certo procedimento castrador que exclui todo e qualquer outro? (GUATTARI, 2004, p. 104).

A partir deste questionamento, Guattari caminha entre as análises individual e institucional, interrogando como um coletivo produz.

Um grupo opera sempre por formulações simbólicas, já que qualquer corporeidade institucional é imaginária, ainda que produza efeitos de verdade, e requer, portanto, dispositivos criados pela própria instituição para tentar dar conta de seus impasses. Assim, variando entre estados de grupo sujeito e sujeitado, acontece a naturalização de processos que garantem a existência e a permanência do grupo tal como está, sua cristalização, ou um processo de questionamento regular que aponta provisoriiedades e possibilidades formais.

Essa maneira de entender a instituição se alinha ao que M Manonni aponta como a principal demanda de uma instituição, qual seja, criar meios para garantir sua própria existência, mesmo que isso se coloque contra os interesses institucionais manifestos.

Nas instituições escolares em que se observa a interdição da escuta dos alunos opera o medo de se questionar e de se deixar atravessar por fluxos que acabam por questionar a organização institucional escolar. As questões dos alunos (ou do fora) interrogam por que a escola se cristaliza nessa forma que aparta os estudantes de seu próprio processo de aprendizagem. Aponta a possibilidade de criação de outras formas, o que é sentido como ameaçador dependendo do coeficiente de transversalidade que uma instituição é capaz de sustentar ou, dito de outro modo, de seu limiar de desterritorialização.

A análise institucional mostra a importância dos desejos inconscientes que circulam em um grupo e não param de se expressar e pedir passagem. Efetiva-se por um trabalho capaz de interrogar-se, inclusive utilizando para isso linhas de força fora da grupalidade já constituída. Ou seja, consegue operar em um território entre as linhas de frente e as palavras de ordem do grupo e articular-se a outros discursos do campo cultural²⁵.

Uma observação atenta dos alunos pode dar acesso ao que se entende por questões de gênero, diferentes do modo hegemônico heteronormativo e distribuídas em inúmeros graus e frequências nos gestos e posturas dos alunos, que parecem engendrar um campo em que a questão de gênero não se formula como interrogação, mas como a afirmação de singularidades possíveis. Algo semelhante acontece com a presença negra na escola pública,

²⁵ Interessante notar que Guattari se refere a esta articulação discursiva entre a singularidade do grupo e uma abertura para o Fora como uma “fala/palavra verdadeira”, evocando a coragem da verdade que pode se manifestar quando há um pacto de escuta, como já descrito anteriormente pelo estudo de Foucault.

que se faz notar pelos cabelos arranjados de modo a valorizar sua plasticidade e força, e não se restringe a apontar a desigualdade nos termos raciais, mas se afirma pela presença diferenciadora e silenciosa que impõe e atrai para outros modos de amarração e arranjo do que, por muito tempo, permaneceu escondido e homogeneizado pelo pente quente concreto e por tantos outros, simbólicos²⁶. Resta interrogar os dispositivos coletivos que possibilitam sua articulação como algo afirmativo ou atentar para as práticas que reiteram a exclusão que nos conecta imediatamente aos tempos do Brasil Colônia.

O trabalho de análise institucional compreende a clínica em sentido expandido e considera qualquer um que passe pela instituição como capaz de realizar rupturas de sentido. Movimento análogo ao que afirma que todos na escola são educadores e que todas as atividades que ali acontecem são educativas. Isso não quer dizer que todas as ações na escola devem contar com uma intenção pedagógica que pode ser mensurada e avaliada; mas tudo o que acontece na escola tem um potencial educativo e pode ser desdobrado coletivamente como experiência de aprendizagem. Diferente de uma situação de consultório em que o paciente se dirige ao território do psicoterapeuta e lhe fala, a análise institucional acontece em um campo de relações menos protegido e sujeito a múltiplos encontros e interferências. Desse modo, é possível inferir que a escuta clínica se dá de forma diferente na instituição. “Convém assim despojar antes sua escuta de todo preconceito psicológico, sociológico, pedagógico ou mesmo terapêutico.” (GUATTARI, 2004, p. 109).

Sabe-se que o trabalho psicanalítico implica uma atenção específica denominada *atenção flutuante*, o que quer dizer uma atitude que não confere maior ou menor valor ou importância ao que é falado, sob o risco dessa atribuição ser resultado das expectativas do analista. Assim, parece haver um ajuste em relação à atenção flutuante quando se propõe o despojamento de qualquer preconceito e desatrela-se a análise institucional de qualquer intenção colocada *a priori*. Desse modo, a análise institucional não tem como objetivo analisar, mas interrogar-se coletivamente acerca do movimento pulsional em um grupo, a partir dos enunciados e sintomas que nele se produzem, e não negligenciar a possibilidade de acabar com o próprio grupo em sua configuração presente.

Para a análise institucional importam os campos transferenciais consagrados tanto quanto aqueles que se formam a partir de múltiplos encontros, na transversalidade. Na

²⁶ A campanha *Deixa o cabelo dela no mundo* parece aventar presenças e horizontes que não param de se colocar na escola. Trata-se de uma campanha que ficou conhecida na internet a partir do depoimento de uma ativista e pesquisadora de questões raciais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C4KHFTJh70k>>. Outras informações sobre a campanha encontram-se disponíveis em: <<http://www.revistaforum.com.br/questaoodegenero/2015/06/10/deixa-o-cabelo-da-menina-mundo/>>.

instituição escolar, por exemplo, considera-se a transferência já territorializada culturalmente entre professor e aluno como um dado que precisa ser composto com as experiências singulares entre professor-aluno. Importa tanto a palavra do diretor como os escritos nas portas do banheiro, o que dizem os responsáveis pela limpeza e o aluno da pré-escola. Importam os conteúdos da sala de aula, assim como as conversas durante o intervalo e as piadas que circulam em conversas paralelas. Atenção flutuante e movimento de constante espreita e respeito ao mínimo sinal pulsante.

5 ESTADO DE ESCUTA E EXTRAVAGÂNCIA: DOIS EXERCÍCIOS

Durante um semestre acompanhei as aulas de Filosofia do segundo ano do Ensino Médio da escola estadual Olavo Catalano em São Paulo²⁷, prática que se configurou como uma *extravagância* no sentido de possibilitar o trânsito por um cotidiano escolar distante no tempo, ainda que insista em se fazer pensar no presente, já atravessado pela clínica que passou a compor minha prática.

Uma extravagância também por se tratar de um lugar singular dentro da rotina escolar, pois foi possível acompanhar as aulas, observar seu transcorrer e participar de alguns momentos com os alunos mesmo sem estar formalmente ligada à escola, o que permitiu um distanciamento produtivo da dinâmica institucional, de modo a conferir um foco específico para as atividades observadas – algo que, no geral, não pode ser experimentado pelos profissionais da educação.

Para precisar essa noção de extravagância, é interessante atentar para um artigo de Didi-Huberman (2003) sobre a poética de Victor Hugo. Nele, o trabalho de Victor Hugo é apresentado como uma tentativa de ultrapassar as oposições clássicas entre o singular e o universal, tentativa que marcou sua poética no sentido de apreender gestos, processos e superfícies de contato, o que Didi-Huberman percebe como uma estratégia de apreensão da imanência ou do pulso da vida.

Assim, a apreensão da imagem do mar²⁸ é configurada a partir de ondas ou ondulações. As ondas, por sua vez, se caracterizam por um movimento contrário à tentativa de acessar o mar genérico ou uma representação do mar. Desse modo, enfatiza-se a tentativa de apreender o mar pelo seu movimento, sempre singular e, ao mesmo tempo, universal. Compreendida como uma “composição de forças antagônicas”, nas palavras de Didi-Huberman (2003, p. 137), “não há onda no mar sem os sopros do ar”. Assim, “a onda é incessantemente extraonda, extravagante” (DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 137). A onda, que é sempre *uma* onda, também carrega os movimentos que a produziram. E apreendê-la significa perceber a extraonda: extravaragar.

É interessante pensar que, desta perspectiva, a extravagância ganha um contorno amplo e atento aos movimentos a ela conectados, apreender uma onda é também atentar para o que ela reverbera.

²⁷ Foram acompanhadas as aulas do professor Fabiano Ramos Torres. Em outubro de 2015, ele defendeu tese de doutorado onde apresenta sua elaboração sobre algumas das questões aqui desenvolvidas.

²⁸ Imagem cara à poética de Victor Hugo.

Percorrer os trajetos escolares disparados nas aulas de Filosofia funcionou como um modo de apreender o movimento da aula, mas também, índices e possíveis brechas no funcionamento escolar, entendendo que um movimento evoca também seus extramovimentos. Não em um sentido determinista, o que resultaria em uma representação da escola, mas da ativação de um campo de ressonância – como a onda sonora que é percebida pelos ouvidos via vibração invisível, mas que pode ser aludida vagamente pelo movimento circular que envolve uma pedra quando arremessada na água.

É possível, ainda, decompor a palavra extravagância e, assim, acessar outras camadas que ela evoca. Em um fragmento de *O aracniano*, Deligny (2015) explora os sentidos da palavra *vago*, destacando suas origens díspares, “o que confere vastidão e diversidade ao eco que ela produz” (DELIGNY, 2015, p. 19). Se conjugada como um verbo na primeira pessoa, indica deslocamento sem direção certa. Se atribuída há um lugar, indica seu vazio e a consequente possibilidade de ocupação. A definição do dicionário traz ainda outras variações de sentido, no esforço de precisar o inespecífico, dentre os quais alguns aparecem destacados para posterior elaboração:

Va.go 1

adj (lat *vagu*) 1 Errante, errático, vagabundo. 2 Inconstante, instável, **versátil**, volúvel. 3 **Incerto**, indeciso, indefinido, **indeterminado**. 4 Confuso, maldistinto, pouco pronunciado. 5 Indeciso e nebuloso. 6 Vadio. sm 1 O que tem alguma coisa de indeciso, de indefinido, de indeterminado. 2 Confusão, indecisão, incerteza. 3 Falta de clareza, de elucidação ou de precisão.

Vago 2

adj (lat *vacuu*) 1 Não preenchido ou ocupado: Cargo vago. 2 Diz-se das horas sem ocupação. 3 Que não tem habitantes, que está sem moradores; devoluto, desabitado: Prédio vago. 4 Sem dono determinado ou conhecido: Bens vagos.

extravagante

ex.tra.va.gan.te

adj m+f (de *extravagar*) 1 Que extravaga. 2 Estulto, imbecil, insano, insensato. 3 Estroina, gastador. 4 Esquipático, esquisito, **singular**. 5 **Que anda fora do seu lugar**. s m+f Pessoa que tem vida irregular e dissipadora.

extravagância

ex.tra.va.gân.cia

sf (extravagar+•) 1 Qualidade daquele ou daquilo que é extravagante. 2 Ato ou efeito próprio do que é extravagante. 3 Excentricidade, esquisitice. 4 Estroinice, dissipação, libertinagem.²⁹

A constelação de palavras que orbitam o sentido do termo *vago* carrega um alto grau de imprecisão expressa em palavras como confuso e nebuloso. Ao mesmo tempo, nota-se um tom pejorativo percebido pela presença de palavras como *imbecil*, *vagabundo*, *esquisitice*, *dissipação* ou *libertinagem* quando do termo *vago* se desdobram as palavras *extravagante* ou *extravagância*. Assim, aquilo que é vago ou extravagante parece estar na contramão do certo, produtivo, comum ou genérico.

É válido mencionar também outras significações sugeridas pelo termo *vago*, como o de caracterizar aquilo que tem algo de indeterminado, singular, e que anda fora de seu lugar. É a partir desse último encadeamento de sentidos que teve início a extravagância pelas aulas de Filosofia, ou, dito de outra maneira, uma possibilidade de se pôr à escuta do modo como se dá a escuta em sala de aula – o que se escuta de singular e impreciso e que pode contribuir para delinear contornos, ainda que vagos, acerca de proposições escolares singulares.

Assim, a ideia de extravagância permite alinhar certas repercussões do que se mostra vago – *incerto* e *indeterminado* –, no sentido do acompanhamento das aulas se configurar como uma possibilidade de exercício do *estado de escuta*, o que marca uma atitude precisa, porém sem um desfecho pré-determinado; um percurso *singular* ou extravagante, pois de *alguém que anda fora de seu lugar* e propõe uma interferência da escuta clínica no campo escolar. Além disso, este exercício de escuta se estende a outros acontecimentos escolares a partir do acompanhamento das ocupações estudantis, simultâneas ao acompanhamento das aulas, apostando na possibilidade de estabelecer pontos de contato ora vagos, ora precisos. Ondas diversas de um grande mar.

*

Na sala de aula, uma conversa começou lentamente, de forma solta, como um bate-papo descompromissado entre o professor e os alunos que começavam a se arrumar para o início da aula. Apesar do clima descontraído, havia a sensação de que algo estava prestes a acontecer, como se fosse possível capturar partículas de uma discussão futura no ar quente de primavera que se confundia com verão.

²⁹ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=vago>>, destaques meus.

Os estudantes notaram as flores, vistosas no canto da sala. Destacaram como a presença delas “*muda o clima da classe*”, que se tornou mais “*aconchegante*”, “*viva*”, “*cuidada*” e “*agradável*”. O professor deixou que os alunos falassem sobre as flores – ele as havia trazido para dar boas-vindas para o primeiro dia de primavera. Parecia dar corda para a percepção acerca da sala, do clima, de como cada um estava naquele momento. O que indicava que trazer flores era um gesto que não se encerrava na homenagem à estação do ano, havia uma intenção do professor em fazer os estudantes atentarem para a pequena mudança que as flores causavam no espaço da sala de aula. Não demorou muito para que a conversa aparentemente desimportante ganhasse alguma consistência. E foram justamente as flores que bifurcaram os caminhos da aula, pois, em um instante, a fala de um aluno se fez certa e ganhou volume dentre as diversas vozes: “*se esses dois vasos foram tão vistosos aqui na sala, imagina se cada um de nós trazer um para a escola!*”.

A

L

V

O

R

O

Ç

O

Sobre flores e filosofia

Parecia claro para todos os presentes que levar flores para a escola teria efeitos, “*imaginem uma escola toda florida, em cada canto, uma flor*”, projetou um estudante. Ou ainda “*um monte delas no centro do pátio*”. Quem passaria incólume? – pareciam interrogar os estudantes, que aderiram prontamente à ideia recente de espalhar flores pela escola, numa espécie de polinização do espaço escolar. Entretanto, ao projetar como seria a execução coletiva dessa proposta, a figura da coordenadora pedagógica apareceu como um obstáculo para a ação recém-imaginada. Os alunos dizem que “*ela não vai gostar*”, que “*ela irá se opor*”; dramatizam como seria sua reação, a imitam caricatamente e ensaiam uma bronca dada pela coordenadora imaginada, ou melhor, pela imagem de coordenadora que durava em seus corpos como uma lembrança que tinha como efeito, naquele momento, censurar a ideia de espalhar flores pela escola.

O professor decidiu, então, discutir as colocações dos alunos em relação à coordenadora – decisão incomum, se considerarmos que a maioria dos professores comumente a julgam fora do assunto a ser trabalhado em sala. Ele assim problematizou: “*vocês acham que ela não gostaria de ver flores pela escola?*” Os alunos, em uma espécie de coro espontâneo, disseram “*não*”. Em seguida, surgiu uma série de falas misturadas e simultâneas que diziam das atitudes da coordenadora, sempre duras, bravas e secas. A fala dos alunos formava um grande bloco, difícil de penetrar. O professor insistiu e perguntou: “*se ela é tão dura e intocável como vocês dizem, isso não pode mudar? Como isso se relaciona com as discussões que a gente têm aqui em sala, com todas as cartas que lemos e nos surpreendemos durante este ano?*”³⁰. Em seguida, lançou uma provocação “*qual seria uma estratégia para tocá-la?*”, mas os estudantes pareciam concordar que a coordenadora era “intocável”.

Neste ponto da discussão, o professor questionou se o olhar dispensado à coordenadora não seria “*um olhar duro*” e, evocando a presença das flores, “*um olhar cheio de espinhos*”. Um silêncio se instalou entre os estudantes. Parecia o início de algo, talvez a possibilidade de uma mudança de perspectiva no modo de pensar dos alunos que, até aquele momento, só conseguiam imaginar a cena de um único ponto de vista e começavam a ser atravessados pelas perguntas lançadas pelo professor. Questões que pareciam desestabilizar posturas assertivas, gerar dúvidas e trazer uma possibilidade de acessar um ponto de vista outro.

Lentamente, alguns alunos começaram a esboçar razões para o comportamento da coordenadora – criaram hipóteses acerca de um suposto problema na família, indagaram-se sobre sua saúde e condição física... Tais ideias eram refutadas por outros colegas que lembravam que “*ela é sempre assim*”, portanto, não se trataria de algo situacional. Uma aluna se lembrou e relatou um momento em que a coordenadora foi agradável com ela, para surpresa de seus colegas. Aos poucos, o que antes se organizava em um bloco de opiniões homogêneas parecia apresentar pequenas fissuras, alguns desvios, e, assim, outras possibilidades passaram a compor o campo de conversa. Quando o professor perguntou como seria chamar a coordenadora para um encontro com a sala, um dos alunos disse em voz baixa

³⁰ Referência ao trabalho com um dispositivo pedagógico criado pelo professor, as *Cartas de outros mundos*. Ao longo de um ano letivo, foram escritas e recolhidas cartas de alunos e alunas das duas escolas onde o professor lecionava Filosofia. As cartas tinham como disparo inicial a ideia de que cada um contasse algo sobre seu mundo para uma outra pessoa. Com o desenrolar da escrita das cartas e sua concomitante leitura por outros grupos de estudantes, uma conversa se estabeleceu e se desdobrou na escrita de novas cartas ou de respostas àquelas lidas, assim como em uma série de discussões em sala de aula sobre temas que saíam das conversas pessoais e ganhavam relevância para o coletivo.

e em tom irônico que “*ela não conseguiria nem se sentar com a gente*” (o grupo estava, naquele momento, sentado no chão, em roda), fazendo uma referência grosseira à sua condição corporal pouco atlética. O comentário em tom de piada foi levado a sério pelo professor, que passou a problematizar como as posturas em relação a algo ou a alguém têm efeitos. Quando um outro aluno disse “*deve ter acontecido alguma coisa na vida dessa mulher para ela ser desse jeito*”, fez-se o momento preciso para uma colocação do professor que mudou o rumo da discussão: “*ah é? Se algo aconteceu na vida dela e a tornou assim, como vocês dizem, outra coisa pode acontecer e fazê-la mudar, vocês não acham?*”. Um silêncio, talvez indicador de uma mobilização, tomou conta do grupo. A essa altura, a aula chegava ao fim, mas ninguém parecia se dar conta.

De repente, surgiu como um lance a proposta de entregar um dos vasos de flores para a coordenadora, já que a aula tinha terminado, mas ainda havia a necessidade de um desfecho para a discussão. Todos ouviram a proposta, e as expressões oscilavam entre estados de surpresa, curiosidade, aposta e descrença. Prontamente, um aluno se ofereceu para fazer a entrega do vaso. Outro decidiu fotografar, e uma outra disse que ia somente acompanhar. E, em segundos, o grupo todo mobilizado se dirigiu à sala da coordenação com um vaso de flores em mãos, como um estandarte.

Ao deparar-se com um bando de alunos no corredor, durante horário de aula, a coordenadora se armou em corpo de bronca. A cena enunciada pelos estudantes anteriormente parecia despontar, prestes a destruir a problematização recente do professor e, por um triz, não se reafirmou uma impossibilidade. Entretanto, o vaso de flores que os estudantes estenderam em direção à coordenadora se fez tão presente quanto inesperado. Algo diverso do previsto apareceu e seu corpo já se mostrava desarmado quando ela pronunciou a pergunta: “*o que é isso?*” E um coro ecoou no corredor: “*eu vejo flores em você!*”³¹

O tremor do corpo da coordenadora era visível. Uma aluna tomou a palavra e lamentou “*os momentos espinhosos que marcaram nossa relação até este momento*”. Ela contou da intenção do grupo de “*oferecer algo diferente a partir de agora, algo como uma ponte florida*”. A coordenadora, em prantos, agradeceu e balbuciou o desejo de que eles “*aproveitem a escola ao máximo*”; disse que trabalhava para garantir que tenham um bom aprendizado e que isso, talvez, fosse percebido como uma “*exigência muito grande*”. Sua fala, em tom institucional, destoou do desconcerto expresso pelo seu corpo e da alegria que a cena

³¹ Frase que o professor tinha desenhado em letras coloridas na lousa.

emanava, mas foi suficiente para os alunos se encaminharem de volta para suas atividades rotineiras.

Fora da escola, o sol se punha em oposição à lua que nascia. Uma imagem clichê que fazia reverberar a cena vivida em um grau imperceptível para o pensamento objetivo, mas perfeitamente detectável pelo corpo vibrátil que traçou uma linha tênue, mas direta, entre-clichês: pôr do sol - - - - eu vejo flores em você, fazendo do lugar-comum que os caracterizam um lugar *em comum*.

Na semana seguinte, a aula começou com a pergunta sobre o que havia acontecido na aula anterior. Os alunos ainda estavam muito mobilizados, e relataram como o encontro com a coordenadora reverberou durante a semana e como foi percebido pelos colegas de outras salas. De modo geral, os estudantes detectaram uma mudança em seus próprios posicionamentos, resultando em uma mudança no posicionamento da coordenadora, o que era “*surpreendente*” e dava “*a sensação de poder fazer algo*”. Fizeram relatos de repercussões para além da sala de aula. Alguns compartilharam a cena nas redes sociais, outros contaram para seus familiares. Pessoas de outras salas perguntaram sobre as flores que começaram a “brotar” na escola; uma aluna teve a ideia de se aproximar da inspetora com quem tem uma relação “muito espinhosa”. O efeito das flores parecia se espalhar.

Os relatos foram interrompidos pela coordenadora que entrou na sala para conversar, algo que nunca tinha acontecido antes. Todos pareceram surpresos e acompanharam de forma atenta e silenciosa sua fala. Ela contou dos efeitos da entrega e da presença das flores, e explicou detalhadamente o quanto acredita na escola pública e em cada um dos seus alunos. Acrescentou, ainda, que alguns pareciam não querer estar lá; com esses, esclareceu, ela precisava “*ser mais dura e, por isso, posso parecer chata*”. Finalizou a visita afirmando que sua sala estava aberta para quando quisessem falar com ela, inaugurando uma aproximação que não tinha se mostrado possível até então – além de sugerir que ela também tinha sido tocada, portanto, não era intocável como se pensava até então.

É importante notar que sua fala, disparada pelo acontecimento que os colocou *em um campo comum*, teve como efeito a abertura formalizada de um espaço de conversa. Entretanto, esse movimento inaugural não garante que a relação entre coordenação e alunos será marcada pela escuta. Uma prática de escuta, neste caso, se caracteriza por um exercício que exige sustentação no cotidiano escolar. Isso não minimiza o valor dos efeitos do acontecimento ou da aproximação da coordenadora, apenas sinaliza a importância da produção e dos cuidados constantes, bem como dos investimentos necessários na abertura e

sustentação de um campo de conversa, para que a escuta efetivamente aconteça e não se converta em mera formalidade ou em um dispositivo de vigilância e controle.

A aula teve seguimento rastreando efeitos e possibilidades que a experiência com as flores ativou. Os alunos contaram como isso se alastrou pela escola e fora dela. Um deles havia pedido para levar uma das flores para casa, durante o fim de semana: ele cuidou da flor, fez trajetos com ela pela cidade e registrou em fotos e textos a reação das pessoas, sempre solidárias e sorridentes ao notarem a flor, que ganhou o nome de Miranda.

A discussão do dia foi em torno da pergunta “o que pode uma flor?”, tema que se relacionava com aulas anteriores, em que foi discutida a diferença entre bons e maus encontros e entre os encontros que potencializam e despotencializam a vida, e que tinham culminado na pergunta espinoseana “o que pode um corpo?”. É possível perceber que houve um desvio da proposta inicial do professor³² para a discussão disparada pelas flores. Cabe dizer que, onde há escuta, é preciso contar com a possibilidade de se fazer desvios para acompanhar os movimentos que se apresentam.

A escuta em sala de aula

Da situação escolhida para pensar como e se a escuta tem lugar na sala de aula, interessam alguns elementos. Acompanhar a atuação do professor tornou perceptíveis as pausas em momentos em que comumente se espera uma resposta – o silêncio, observado por todos, pontuava o movimento da aula. A pausa, estranha na figura do professor que tradicionalmente detém a fala, funciona como uma moldura para quando ele diz algo. Novamente, observa-se como ele ganhava a atenção dos alunos, quando, afinal, o silêncio se rompia: havia algo a ser dito.

O movimento apreendido entre os silêncios e intervenções do professor também indica um exercício de escuta do que acontece na sala de aula quando se percebe que ele segue o tema que se apresenta, mesmo que fora do assunto. Sua atenção está voltada para aquilo que pulsa da fala dos alunos. É interessante perceber como o professor, ao seguir o que aparentemente estava fora do assunto é capaz de reverter uma situação com a coordenadora. Ao seguir o movimento proposto, fazer perguntas, esperar por brechas no que se apresentava como bloco e propor uma intervenção precisa, nota-se como opiniões e impressões sobre a figura da coordenadora deram espaço para outras ideias e se materializaram em uma ação

32 A continuidade do trabalho com as Cartas de outros mundos.

coletiva que abriu uma conversa. A figura da coordenadora se dissolve e ganha outros contornos, reposicionando um jogo que parecia imóvel.

Acompanhar as aulas de Filosofia durante um semestre tornou perceptível algumas especificidades do movimento disparado por este professor, no que concerne a uma prática pedagógica atravessada pela escuta tanto dos estudantes como dos acontecimentos em sala de aula. Tal postura – de se pôr à escuta do que aparecia nas aulas – abria espaço para falas, hipóteses e imaginação dos estudantes e instaurava um campo de investigação e de instigação de questões.

Nada escapava ao professor: piadas, suspiros, expressões corporais, desenhos deixados nas carteiras, músicas cantaroladas, comentários referentes a aula ou não. Qualquer lasca detectada era revertida para o coletivo e para o desenvolvimento da aula. Qualquer comentário era levado a sério, dos mais espontâneos aos mais organizados, todos passavam a fazer parte efetiva do caldo da aula. Ou seja, qualquer fala ou gesto era entendido como um potencial propulsor de pensamento e, por isso, se tornava material para ser discutido em aula. O professor tinha clareza do campo problemático de sua disciplina e estar à escuta, neste caso, era poder extravar a partir e com os alunos.

O tipo de trabalho acessado pela observação das aulas de Filosofia atenta para os detalhes de um modo específico e o faz funcionar no movimento da aula. É possível pensar que há aí uma compreensão de que o detalhe, os pequenos gestos e as palavras aparentemente sem sentido remetem ao campo do que está sendo discutido em aula de algum modo, e podem ajudar a produzir pensamento compartilhado e aprendizado. Esse modo de acessar detalhes e coisas desimportantes não funciona de modo a isolá-los e pô-los em um outro campo, funcionando, por exemplo, para interpretar o comportamento de um ou outro aluno. O uso do detalhe é transversal, ou seja, funciona para entrecruzar questões, percepções e experiências ao movimento da aula e da aprendizagem. Esta é uma contribuição importante de uma certa prática clínica para o campo da educação, ou seja, transpor um modo de operar do campo clínico que considera detalhes, sintomas, falas sem sentido como uma linha que ajuda a produzir referenciais para uma dada experiência, neste caso específico, uma experiência de aprendizagem.

Sobre dois tipos de interferência da clínica na educação

O acompanhamento das aulas de Filosofia indica um cruzamento entre escuta e prática pedagógica que remete a um determinado fazer clínico. Esta conexão se refere a um tipo de

escuta voltada para o movimento da vida, o que pressupõe o sujeito como um efeito “dos estados pelos quais passa”³³, portanto uma forma móvel e aberta que escapa às determinações individualizantes.

Desse modo, os estudantes são considerados a partir de sua conexão com o pensamento – um posicionamento provisório e singular que não chega a se totalizar em um ou outro tipo de aluno, mas permite percepções mais nuançadas de um certo aluno em relação a um dos dispositivos pedagógicos, ou da reação de uma certa aluna durante uma conversa em sala de aula.

Há, entretanto, diferentes modos de fazer o campo da clínica interferir em contextos educacionais. Em um artigo³⁴ publicado na revista Fapesp, há um relato que trabalha de um modo diverso a interface entre clínica e educação. Trata-se de uma pesquisa que envolveu professores e pesquisadores para produzir uma proposta de alfabetização para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. É interessante atentar para o uso que se faz dos conceitos psicanalíticos de *escuta* e *transferência* no campo educacional, onde a escuta do aluno em processo de alfabetização ganha destaque. Outro conceito da Psicanálise é utilizado para detalhar a postura do professor em relação aos alunos. Trata-se da *atenção flutuante*, “segundo a qual é nos detalhes aparentemente sem importância da fala que uma pessoa se revela mais profundamente” (FERRARI, 2015, s/p).

Vale assinalar uma diferença de direção entre o modo da atenção flutuante, tal como descrito acima, e o que se observou em sala de aula. Na discussão do artigo, o foco é o indivíduo – busca-se detectar detalhes que ajudem a revelar, de forma mais profunda, certo processo pessoal. Esta forma de mobilização da atenção funciona de modo a demarcar a função do professor como aquele que detém o saber, enquanto o aluno é alguém cuja fala pode revelar algo que o especialista ou professor decifra. Este tipo de abordagem coloca em jogo as percepções já conhecidas pelo professor, sua grade interpretativa, para detectar o processo de cada aluno, apartando-o de seu próprio movimento de aprendizagem. O detalhe captado pelo adulto que se supõe detentor do saber funciona como um modo de marcar os erros do processo de aprendizagem e revelar as falhas dos alunos e o quanto se distanciam dos marcos de aprendizagem definidos pelo professor. A conexão do aluno com o pensamento se dá pelo erro ou por uma posição média que deve alcançar.

Na situação descrita, também é possível perceber uma atitude atenta do professor, igualmente voltado aos detalhes. Entretanto, tal atenção se volta para o movimento da aula e

³³ Cf. Nota 16.

³⁴ Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/11/17/alfabetizacao-para-valer/>>.

da produção de um pensamento coletivo ou de agenciamentos coletivos de enunciação que capturem, de algum modo, cada aluno ali presente pelo que os liga ao movimento da aula. É possível pensar que quando o foco está em disparar o movimento do pensamento, os alunos são convidados a formular questões, errar pelo trajeto percorrido em uma aula e se conectar ao processo pedagógico de um jeito singular. É possível, assim, deslocar a ideia de uma atenção flutuante que detecta como as pessoas se revelam para uma outra forma de atenção, pensada como um estado de escuta à espreita dos movimentos do pensamento e da aprendizagem. Seria possível, dessa maneira, afirmar que o professor em questão mobiliza um constante *estado de escuta* dos possíveis movimentos que se desdobram em sala de aula.

As aulas de filosofia mostraram-se um espaço onde a interpelação é parte importante do processo pedagógico. O movimento da aula, sustentado pela relação professor-alunos, pautava-se em uma atitude de escuta que possibilitava o exercício tanto do ouvir como o de ser ouvido. Nesse sentido, é possível pensar que as aulas funcionavam como um intervalo no modo escolar hegemônico, constituindo uma possibilidade de relação outra com o que se vive como rotineiro. Nisso reside um componente clínico, já que tal intervalo é uma situação outra experimentada na escola, assinalando para outras experiências possíveis num espaço onde a regra é a transmissão de normas e de conteúdos – o que não passa necessariamente pela escuta das diversas demandas que insistem em surgir no cotidiano escolar.

O estado de escuta em sala de aula se alinha à clínica quando atenta para o que *se* enuncia. Neste sentido, não é o professor quem enuncia, mas algo acontece no encontro entre professor e alunos, em torno do movimento de uma aula e de suas possíveis reverberações. Quando se produz esse “se”, o sujeito explode, ou seja, não há mais a demarcação tradicional professor-aluno. Portanto, não se trata de definir o papel do professor, mas conferir uma área para a ação pedagógica ao mesmo tempo porosa e delimitada, para que se perceba e percorra o que acontece na aula. É evidente que o professor está lá, conduzindo processos e atento à produção do caldo da aula, à circulação de ideias, ao acolhimento dos movimentos e do que ressoa do fora e que insiste em aparecer na sala. Mas em uma outra dimensão, talvez virtual e pouco acessível a uma certa vontade pedagógica, há um plano que entrecruza o que se fala, o que se ouve e o que se experimenta e se produz como pensamento. Pensa-se.

A apropriação de conceitos da Psicanálise é interessante no sentido de abrir o campo educacional para singularidades e vetores que nem sempre são considerados parte do processo pedagógico. No entanto, é preciso assegurar que seu funcionamento não priorize somente a individualização e restrinja o campo de questões coletivas e referentes ao movimento da sala

de aula, o que resultaria na culpabilização e no estabelecimento de características que aprisionam alunos e professores a posições fixas.

Interessa, portanto, pensar a escuta como um instrumento potente para abertura de campos de conversa e de relação, atentos às singularidades que são parte dos processos clínico e educacional. Trata-se de um movimento tênue ou, ainda, da evocação de um certo tônus; um movimento incompleto, como se o foco fosse para uma prática da escuta que se referencia na Psicanálise naquilo que concerne à atenção aos detalhes aparentemente desimportantes, mas que não se completa e organiza como na prática analítica, pois desvia do movimento interpretativo que se segue à escuta psicanalítica. O que significa ativar a percepção de uma escuta analítica pré-interpretativa, sem nunca ter em vista uma interpretação totalizante. Ser atravessado pelo que se escuta e seguir seus rastros, suas vibrações, suas ressonâncias, estabelecendo conexões com a aprendizagem e o que se passa na aula.

Uma outra contribuição do campo clínico para a educação reside no modo de compreensão do sintoma. Esta compreensão do sintoma pode variar de uma forma de acesso ao sujeito que se desdobra em um diagnóstico e seu encaminhamento correlato, assumindo uma linha mais determinista, a uma outra linha, mais aberta e sujeita à múltiplas interferências, que compreende o sintoma como uma abertura para detectar movimentos que podem funcionar como um propulsor de mudança para o que se mostra aprisionado.

Esta diferença de compreensão pode afetar o modo de trabalhar com os sintomas ou detalhes de um processo de aprendizagem se deslocarmos esta reflexão para a educação. Assim, os sintomas podem ser pensados como detalhes que a atenção flutuante psicanalítica detecta. Ou as múltiplas expressões e gestos que o professor de Filosofia não deixa escapar por estar em estado de escuta. A diferença que se quer marcar é o que se faz com o detalhe/sintoma ou, mais precisamente, para quê e como ele funciona.

Parece interessante atentar para a maneira como Guattari (2000) aborda os sintomas nas *Cartografias esquizoanalíticas*:

Os lapsos, os atos falhos, os sintomas são como pássaros que batem com o bico na janela. Não se trata de interpretá-los. Trata-se antes de detectar sua trajetória para ver se podem servir de indicadores de novos universos de referência suscetíveis de adquirirem uma consistência suficiente para revirar uma situação (GUATTARI apud DELEUZE, 1997, p. 75).

Ele trata o sintoma como um modo de acessar trajetos que podem levar ao delineamento de novos universos de referência. O movimento se coloca em relação ao fora,

ao estabelecimento de direções e conexões móveis. Tal modo de considerar o sintoma pode apontar caminhos para uma abordagem na educação que não seja interpretativa, mas não desconsidere detalhes, expressões e gestos singulares e até mesmo aberrantes como parte do processo de aprendizagem. A ideia de acessar os “pássaros que batem com o bico na janela” pelos seus trajetos afirma a possibilidade de não reduzi-los ou retê-los no gesto de bicar a janela, mas como uma possibilidade de ampliar o campo que se abre por tal gesto.

Se retomarmos o que se desdobrou a partir da presença das flores na sala até o encontro com a coordenadora, por exemplo, é possível detectar um modo de elaboração dos sintomas a partir de sua trajetória. Os detalhes sintomáticos expressos nas falas de sala de aula, que indicavam o tipo de relação entre estudantes e coordenação, funcionaram de modo a ampliar referenciais e “revirar uma situação” quando o professor os escutou e conduziu o processo em sala transformando falas em bloco em uma questão coletiva possível de ser desdobrada pedagogicamente.

Ao atuar desta forma, o professor ofereceu espaço para que a questão se colocasse – não a ignorou, nem repreendeu o aluno que fez um comentário rude. Colocou-se à escuta do que se apresentou na sala e fez um encaminhamento pedagógico. A proposta que se seguiu foi uma forma de rastrear o comentário que reverberou no coletivo e fazê-lo fugir para um outro lugar, diverso do encadeamento que atrelava a relação alunos-coordenadora até aquele momento; uma possibilidade outra de conexão que abriu um campo de conversa, remetendo não só ao aluno que fez o comentário como a todos os que foram arrastados pela linha que ganhou mundo pelo corredor.

Esse arrastão pelo corredor pode ser pensado como linha ou movimento aberrante, no sentido de ser “o risco que faz com que já não nos atenhamos mais à *nossa* vida no que ela tem de pessoal, mas ao impessoal que ela permite atingir, ver, criar, sentir através dela.” (LAPOUJADE, 2015, p. 23). É a construção de um trajeto que partiu da sala de aula em direção à sala da coordenação, se espalhou pelos corredores e explodiu no encontro com a coordenadora. Esse movimento mostrou uma dimensão ética dos vetores disparados em sala de aula que não se restringem à discussão de um conteúdo, mas se lançam em direção ao encontro com um outro sem saber para onde este encontro arrastará: uma bronca, uma suspensão, uma conversa...

É possível pensar que os alunos experimentaram um modo de estar na escola, vagando e extravagando pelos corredores até a coordenadora, pelas cartas de outros mundos ou com as flores, dispositivos pedagógicos que possibilitaram a criação de um espaço de liberdade e experimentação. É possível pensar, ainda, que escutar o que os alunos dizem a todo o

momento, mas que não constitui algo a ser escutado tradicionalmente pela escola, criou um campo de mobilização e aderência conjugando espaços para experimentação, formulações diversas e o acolhimento de singularidades.

*

Durante o acompanhamento das aulas de filosofia, as ocupações de escolas estaduais de São Paulo pelos alunos da rede³⁵ se destacaram na mídia e nas falas dos alunos e alunas. As questões dos estudantes, centradas, mas não restritas ao posicionamento contrário ao fechamento de escolas pela Secretaria de Educação do Estado³⁶, expressavam lutas que respondiam a uma questão que não pode mais ser aceita ou que se torna intolerável; lutas que podem engendrar regimes outros de sensibilidade e outros modos de aprendizagem. De início, o fechamento de escolas se mostrou inaceitável para os estudantes e a comunidade escolar. Com o desdobramento das ocupações, outras questões passam a ganhar consistência no vocabulário e corpo dos alunos – eles passam a reivindicar que a vida seja parte da escola. E a questão não parece se diluir em uma proposta genérica de valorização da vida, antes explicita a interferência de questões vitais deles em suas escolas, indicando um vetor de singularização de suas demandas.

Entre as extravagâncias que atravessavam aulas de Filosofia do Ensino Médio e as ocupações das escolas pelos alunos parece haver linhas que se prolongam e conectam. A escola estadual onde aconteceram as aulas de Filosofia, apesar de não estar na lista das escolas que seriam reorganizadas, alinha-se com a política educacional do Estado; os alunos são da mesma faixa etária. Mas o que os liga não se esgota nas semelhanças objetivas que os aproximam de maneira evidente. Do mesmo modo que as ocupações se alastraram no período de um mês, denotando seu potencial de reverberação, fluxos entre as escolas ocupadas e não ocupadas, entre estudantes e governantes, entre estudantes paulistas e de outros estados, entre pessoas quaisquer que se posicionaram diante das ocupações – vizinhos, transeuntes, especialistas em educação e qualquer um que se afetou por elas –, fizeram ressoar questões sensíveis ao campo problemático mobilizado pelos estudantes.

Em uma das discussões durante as aulas de Filosofia, os estudantes imaginaram como seria ocupar a escola e poder organizá-la como quisessem, “*ter um espaço de liberdade e não*

³⁵ Para acesso à documentação detalhada desse processo, conferir o livro *Escolas de Luta*, de Antonia M Campos, Jonas Medeiros e Márcio M. Ribeiro (2016).

³⁶ Informações detalhadas sobre a proposta da Secretaria encontram-se disponíveis em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>>.

de repressão”, “um lugar de trocas e não só obediência”. Após levantarem estes aspectos que imaginavam compor a ocupação de uma escola, uma aluna declarou: *“a sala 16³⁷ é uma ocupação!”* Todos concordaram.

Ocupações como gesto

Durante as ocupações, no encontro com as questões e os corpos dos estudantes, expressava-se o caráter que desejavam imprimir nas escolas, ou seja, a maneira cuidadosa com que recebiam os visitantes e outros alunos secundaristas, o modo atento com que ouviam quem os procurava, as pausas para comemoração de cada avanço alcançado – completar mais uma hora de ocupação, festejar a ocupação de mais uma escola ou acenar para os carros e buzinas que expressavam apoio ao movimento.

Por outro lado, havia o temor da reação do governo, que se mostrou truculenta o bastante para deixar o corpo marcado em estado quase permanente de apreensão. O temor também se apresentava na possibilidade de que o governo se aproveitasse do movimento dos estudantes e os atendesse de alguma maneira proforma, revertendo total ou parcialmente a proposta de reorganização e afirmando que dialogava com a população³⁸ para, em seguida, empreender o esvaziamento silencioso das escolas. Temor confirmado pelo desenrolar dos acontecimentos³⁹.

Entretanto, foi interessante notar como o temor pôde se desdobrar em tremor⁴⁰. E, a partir disso, acompanhar como reter o modo pelo qual uma vibração pede passagem e, mais do que isso, pede terreno para se inscrever e se espalhar. Nesse sentido, as ocupações das escolas pelos estudantes ganham outras camadas intensivas, pois não podem ser descoladas dos movimentos que incitaram as manifestações de junho de 2013, já capturadas e arrastadas para as mesmas direções binárias que separam corpo e política. As ocupações das escolas estaduais indicaram que o aparente esgarçamento dos fluxos aglutinados em junho de 2013

³⁷ Na escola Olavo Catalano as salas são organizadas por conjunto de disciplinas, ou seja, o professor permanece na sala enquanto os alunos se deslocam de acordo com a grade de horários preestabelecida. A sala 16 abriga as disciplinas de Filosofia e Artes.

³⁸ Como indica essa fala do Secretário veiculada no site da Secretaria de Educação disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretario-herman-voorwald-reafirma-que-esta-aberto-ao-dialogo-com-pais-e-alunos>>.

³⁹ A esse respeito, ver matéria publicada no Estadão, disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-de-sp-permite-ampliar-em-ate-10-a-lotacao-das-salas,10000006812>>, e no site do_Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7999>>, e ainda a matéria disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2016/02/05/reorganizacao-youtubers-sp_n_9167778.html>.

⁴⁰ Referência à fala “vida e desejo tremem juntos”, apresentação de Luis B. L. Orlandi, em 17/11/15, no grupo Micropolíticas que acontece na Casa do Povo, em São Paulo.

ainda reverberam e se materializam em modos de ocupar o espaço público e de abrir campos de experimentação e de reivindicação⁴¹.

Essa abertura parece indicar, também, a produção de um novo território político, se entendermos território como aquisição de hábitos e vivências, como escreve Lapoujade (2015) sobre o conceito deleuze-guattariano de território. Pois, além de se posicionar contra uma política governamental instituída pela Secretaria de Educação, os estudantes se organizaram de forma a fazer sua comida, limpar e cuidar do espaço escolar e de seu entorno, produzir conversas, assembleias e atividades, ou seja, construíram uma rotina que demarca um posicionamento político, ao mesmo tempo em que uma certa produção de subjetividade acontece, atravessada pelos dispositivos de encontro criados por eles mesmos, o que pode ser pensado como um antídoto contra o temor anunciado anteriormente. Pois apesar de não haver confiança nenhuma acerca dos encaminhamentos das reivindicações de modo justo, as experiências e o campo aberto pelo gesto dos estudantes são irreversíveis precisamente por configurarem um território e, com isso, possibilitar a experimentação de um modo de vida outro que pode se alastrar de maneiras impensáveis e incontroláveis. As ocupações de escolas de outros estados, como Goiás e Rio de Janeiro, foram um desdobramento disso – uma espécie de desejo-de-rua, potência corporal e produção de presença que se arranjam de modo a se fazer notar e organizar em uma reivindicação vital.

A psicanalista Suely Rolnik afirma, em diferentes momentos⁴², que uma experiência portadora de verdade é capaz de fazer reverberar o campo social. Este parece ser o caso das ocupações das escolas estaduais pelos alunos. O apoio externo recebido e o número crescente de escolas ocupadas funcionaram como índices dessa reverberação.

A guerra contra os estudantes

Em 29 de novembro, vazou o áudio de uma reunião com dirigentes de escolas estaduais onde o chefe de gabinete do Secretário de Educação⁴³ passou a estratégia de desmobilização das ocupações de forma a garantir a reorganização escolar. A estratégia foi apresentada como uma “*guerra contra os estudantes*”. Interessa pensar de qual guerra está-se falando e qual seria o perigo em jogo nas ocupações.

⁴¹ A procura dos estudantes pelo MPL (Movimento Passe Livre, disparador das manifestações de junho de 2013) parece indicar concretamente esta relação. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/18/politica/1447880834_214816.html>.

⁴² Refiro-me aos textos Subjetividade Antropofágica (1998) e Memória do corpo contamina museu (2007).

⁴³ Refiro-me a Fernando Padula Novaes.

Se as crianças numa escola maternal conseguem que se ouçam suas reivindicações, ou, pelo menos, que suas perguntas sejam consideradas, já basta para que se produza uma explosão no conjunto do sistema de ensino. De fato, o sistema no qual vivemos não pode suportar nenhuma pressão. Por isso é radicalmente frágil em todos os pontos. E por isso também, acumulou tal força de repressão global. (DELEUZE: 2004, p. 267-8).

É possível pensar que se trate de uma guerra contra o desejo, já que os estudantes, durante as ocupações, ocuparam posições desejantes onde corpo e palavra coincidem. Não estavam passivos recebendo os conhecimentos a eles destinados. Conhecimentos que passam por um processo de apropriação expresso na divisão por disciplinas, na interferência das editoras de livros didáticos, do Ministério da Educação, outros órgãos governamentais etc.

O gesto dos estudantes atravessa os corpos sensíveis às suas reivindicações e amplifica o sentido de que as possibilidades vitais não são dadas, mas produzidas e ocupadas por posições desejantes afirmativas. Por isso, a experiência das ocupações não se estende somente a cada escola ocupada, a cada aluno, a cada corpo que serviu de projeção para um outro modo de funcionamento educacional; tais experiências explicitam que o possível e o impossível são parte de um jogo de forças, sobretudo de uma vontade de poder, e ao alcance dos corpos.

A escolha do termo ocupação pelos alunos ecoa a ideia anunciada anteriormente em relação aos sentidos da palavra *vago*. Vago é um espaço não ocupado, sem dono determinado ou conhecido. Isso faz pensar que as escolas ocupadas estariam vagas, um aparente contrassenso, já que estavam sendo utilizadas normalmente até serem ocupadas pelos alunos. Entretanto, a ocupação dos estudantes é de outra qualidade e o cuidado dispensado às escolas parece um indicador desta qualidade. Além disso, deixa perceptível a precariedade e o quanto não se cuidava da escola propriamente ou segundo as reivindicações dos estudantes. Não foram poucos os relatos de escolas com materiais pedagógicos trancados e armazenados em péssimas condições e de diversas melhorias feitas pelos estudantes. Alunos ocuparam e cuidaram de suas escolas e se tornaram donos de sua experiência escolar. As ocupações parecem afirmar que, nas escolas, há vagas para estudantes-sujeitos, o que significa que sua organização atual não permite que eles cuidem dela, circulem por ela, escolham como organizá-la ou o que querem fazer nela, produzindo, portanto, alunos-sujeitados.

As escolas ocupadas se organizavam a partir de fluxos de ações coletivas, decisões compartilhadas e autogestão. A rede ativada pelo gesto dos estudantes se sustenta afetiva, material e simbolicamente e é, simultaneamente, alimentada pelas ocupações. Uma das

escolas ocupadas, para citar um exemplo, em José Bonifácio⁴⁴, na região Leste de São Paulo, um bairro caracterizado pela presença maciça de conjuntos habitacionais que marcam o entorno com janelas estreitas e ruas sem calçada. Ao redor da escola, terrenos baldios com mato crescido ressaltam a sensação de um lugar ermo, abandonado e propício ao descarte de qualquer coisa: lixo, restos, materiais pedagógicos em desuso, ou ainda, no campo simbólico, possibilidades educacionais e vitais. Os estudantes que ocuparam esta escola, de nome Salvador Allende, limparam, consertaram canos quebrados há muito e capinaram o terreno do entorno, criando uma ambiência cuidada e investida de zelo. Foram muitos os relatos de alunos que dispensaram o mesmo cuidado a outras escolas, contrariando a narrativa produzida pela mídia tradicional de que seriam vândalos.

Nas ocupações, palavra e corpo pareciam coincidir e se expressavam pela inteligência estratégica dos estudantes quando escolhiam entoar suas vozes coletivamente, formato que ficou característico em suas aparições públicas e que consistia em um aluno ou uma aluna falar em voz alta o texto elaborado coletivamente e os outros repetirem em coro⁴⁵. Ficou bastante marcada a posição de que não eram representados por partidos políticos ou qualquer movimento social, e a potência do coletivo se renovava a cada decisão que era, por princípio, sempre pensada e votada em assembleias. Isso significa que a multiplicidade estudantil pôde ser experimentada pelos estudantes e ganhou a consistência de um coletivo que fala em nome próprio, o que configura uma rara combinação entre coletivo e singularidade.

É preciso lembrar que as ocupações em São Paulo aconteceram apenas três meses após o que foi considerada a mais longa greve de professores⁴⁶ da rede estadual da história. O que faz pensar que a reivindicação dos alunos e alunas se avizinha de um amplo campo problemático que é a discussão e a promoção de uma educação pública de qualidade. Essa discussão é atravessada por diferentes pautas, tais como a baixa remuneração dos professores, a alta concentração de alunos por sala, a estrutura precária das instalações escolares e a sujeição dos alunos a projetos escolares pouco (ou nada) participativos. Tais condições indicam o lugar precário e o baixo investimento destinados à educação e marcam a necessidade de uma luta que exija melhores condições de trabalho. Estas questões se referem a um campo macropolítico de reivindicação e devem ser escutadas e desdobradas, mas não são as únicas relevantes para o campo educacional. Concomitantemente a uma ação macropolítica, é importante atentar para o funcionamento de cada escola, a fim de sondar

⁴⁴ Escola visitada durante o período de escrita.

⁴⁵ Um exemplo encontra-se disponível aqui: <<https://www.youtube.com/watch?v=imLzIjnrneU>>.

⁴⁶ A esse respeito, ver matéria publicada no jornal *O Globo* disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/professores-estaduais-parados-ha-3-meses-decidem-pelo-fim-de-greve.html>>.

possibilidades propulsoras de pensamento que desaguem em processos educacionais singulares e que considerem os alunos forças ativas deste processo.

As ocupações foram marcadas pela inscrição de investimentos vitais nas escolas e pela produção de territórios que se diferenciam da ocupação escolar tradicional. Aí se tem um grão ou uma larva para a mudança daquilo que se mostrou intolerável ou que está cristalizado em formas que respondem somente ao posicionamento desejante hegemônico. Importa destacar que é preciso a configuração de um espaço-tempo para que intolerável seja percebido. Nesse sentido, a reorganização imposta pelo governo criou um corte no fluxo escolar, de modo a possibilitar a irrupção de um espaço-tempo que foi apropriado pelos alunos. Não se trata de um elogio à reorganização, mas de atentar para a importância de perceber situações que possam impulsionar modos novos de agir e de pensar, revirando situações cristalizadas.

Com isso, importa pensar a escola em seu funcionamento cotidiano, ordinário. Tradicionalmente, sua organização prevê pouco ou nenhum espaço para o engajamento desejante dos alunos, espremidos entre grades curriculares e avaliações constantes. É um espaço estriado em que alunos e professores se espremem entre conteúdos e normas de comportamento. Diante disso, parece importante pensar em estratégias que fujam a essas grades ou possibilitem que as diversas forças que compõem o campo escolar sejam consideradas na proposição de arranjos educacionais. Isso abre o campo para uma atuação cotidiana, como é o caso das aulas de Filosofia, atentas às demandas e à abertura de campos de conversa com os alunos e alunas, com a coordenação e com o pensamento expresso no conteúdo das aulas.

Isso faz pensar no movimento e nas conquistas dos estudantes secundaristas como um dispositivo de conexão entre pessoas e política, de modo a equacionar tais forças e atestar sua dimensão processual e sujeita a interferências. As ocupações das escolas tornaram perceptíveis certas conexões entre estudantes, escola e território. Considerar reverberações do Fora que insistem em se atualizar em sala de aula por diferentes expressões, significa estar à escuta do presente para disparar a produção de futuros em que a interferência da singularidade se faça notar.

Um rolê⁴⁷ em Itaquera

Durante as ocupações, era possível visitar as escolas e participar de atividades e conversas com os alunos. Fui tomada por uma estranha sensação após visitar a escola Salvador Allende, ocupada pelos alunos durante os meses de outubro e novembro de 2015. De início, surpreendeu o fato de a entrada ser restrita a alunos daquela escola – estava acompanhada de outros secundaristas que tiveram sua entrada interditada. Juntei-me a outras pessoas que apoiavam a ocupação do lado de fora, na porta de entrada. Em algum momento, uma aluna saiu da escola e explicou que a medida restritiva à entrada de pessoas se devia ao fato de o representante de um partido ter participado de uma assembleia e, posteriormente, ter atribuído aquela ocupação ao movimento de seu partido político – ato imediatamente rechaçado pelos alunos presentes.

A fala franca da aluna restituiu a impressão anterior acerca das ocupações como um espaço aberto para conversa e ajudou a compreender a forma que esta escola encontrou para se proteger da apropriação por movimentos mais estruturados. Permaneci em frente à escola até anoitecer, quando um grupo de jovens chegou e montou a aparelhagem para a apresentação de bandas que serviriam, ao mesmo tempo, de diversão e vigília da ocupação. Parecia possível, então, deixar os adolescentes lá, “sozinhos”, pois haveria outras pessoas apoiando e legitimando a ocupação, o que, já era sabido, constrangia a ação policesca de pessoas que se posicionavam contra – grupo que inclui, naturalmente, os policiais militares.

Saí com um amigo, morador do bairro, para dar um rolê. Pegamos um ônibus e, a partir daí, não me lembro de ter pronunciado palavra. Ele me mostrava becos, quebradas, bares, quadras. Quando descemos do ônibus na rua central, ele me contava muitas histórias sobre as inúmeras noites em que caminhou dali até sua casa. A presença maciça de bares só era interrompida por uma ou outra igreja. Ou pizzeria. Andávamos pela rua, já que não havia calçada. Os carros pareciam ignorar esse fato, pois passavam em alta velocidade, o que nos punha num estado constante de alerta. A música que soava dos carros concorria com o som que se ouvia em cada um dos bares, o que resultava em um emaranhado sonoro com diversas batidas fortes e palavras misturadas que não duraram o suficiente para serem registradas.

Eu precisava ir ao banheiro, mas nosso trajeto era contínuo, não paramos em nenhum lugar ou nenhum lugar nos fez parar. O convite parecia se restringir ao movimento.

⁴⁷ Em tese defendia em out de 2016, Fabiano Ramos Torres propõe o rolê como experiência de pensamento: “compreendido como prática de se deslocar, dar uma volta, um passeio descompromissado pela cidade, o rolê é prática aberta aos riscos e perigos do caminho.” (TORRES, 2016, p. 11).

Fazia muito calor e me lembro do alívio inicial quando começou a chover. Mas a chuva era abundante e logo se transformou em transtorno, pois nos obrigou a parar o percurso e achar abrigo sob a marquise de uma loja fechada, à espera de um ônibus que nos levasse até o metrô, onde nos despedimos.

Eu ainda precisava ir ao banheiro. Notei a presença do *shopping center* colado à estação. Não havia notado antes, mas, naquele instante, avistei a possibilidade de usar um banheiro – já que o daquela estação estava em manutenção.

Foi com surpresa que notei o conforto que meu corpo experimentou ao adentrar no *shopping*. A temperatura era fresca, o som era baixo e o piso, macio. A sensação apaziguadora neste tipo de ambiente era nova para mim e fez ressoar a presença dos “rolezinhos” que aconteceram naquele mesmo local em 2013.

Naquela noite, não consegui falar, dormir ou escrever. Assisti uma série de filmes dos quais não me lembro. No dia seguinte, não me saía da lembrança as pequenas e estreitas janelas dos prédios que ocupavam o horizonte por todo o rolê (a maioria edifícios de conjuntos habitacionais).

As janelas, tão estreitas, expressavam uma mesquinharia arquitetônica: uma abertura para garantir somente a sobrevivência, a vida rebaixada ao seu caráter mais básico. Ao mesmo tempo, expunham vetores que soterram uma ideia de vida outra.

Pôr-se à escuta do mundo por onde circulam os estudantes, do lugar onde se situa uma escola, é também alargar pontos de encontro onde a possibilidade de escuta pode se inscrever.

*

Acompanhar as ocupações e os movimentos dos estudantes é algo que surpreende pela ousadia e força coletiva de combate que emanam. O gesto de ocupar escolas e ruas para fazer valer o desejo de escolas mais abertas e consoantes aos interesses dos alunos se mostrou poderosa frente aos aparatos policialescos operantes tanto na educação como nas forças tradicionais de repressão, já que, apesar de sua bruta e insistente reação, é possível dizer que as ocupações se tornaram um modo de resistência às medidas estatais autoritárias.

Entretanto, é preciso marcar que, junto a este movimento que parece vitalizar as escolas de dentro, outros ruídos se fazem notar. Estes ruídos se relacionam à violência a que estão expostos os estudantes por reivindicar algo que é tido como um direito básico, o direito de estudar.

Poder. Estudar⁴⁸

A franqueza dos adolescentes ao se posicionar frente ao mundo adulto-policial escoc impressiona pela coragem. No entanto, é possível imaginar que os estudantes que ocupam sua própria escola, um lugar considerado protegido e que, ao menos no nível discursivo, pertence a eles mesmos, não podem dimensionar o risco envolvido em tal ação.

E este ano, quando a gente reocupou as escolas e as diretorias e quando começaram as perseguições, fui escoltada de um lugar pro outro por uma viatura que nem olhou na minha cara, mas me levou até onde eu ia, foi um terrorismo, andei três quilômetros de noite, sozinha, sentindo que a qualquer momento eles podiam me bater. Chegando na ocupação eu estava transtornadíssima, descobri que os outros companheiros foram perseguidos e não só perseguidos, como realmente a polícia veio, parou, já sabia o nome, já chamava pelo apelido, sabe? Estamos marcados e isso não é fácil. Estamos lidando com adultos e adultos não são bobos, o governo do Estado não é impulsivo, de modo algum, pelo contrário, ele espera. E eles estão esperando muito, esperando achar nosso ponto fraco e temos que tomar cuidado, precisamos aprender a segurar a emoção, porque eles não são como a gente, são um negócio, um sistema, uma corporação, uma coisa tão desumana que eles não conseguem agir por sentimento [...] É um absurdo esse terrorismo, a gente se sentindo observado todo o tempo. Eu tenho 16 anos, isso é normal?⁴⁹

Estamos arriscando a nossa vida e a de todo mundo que a gente conhece. E essa ficha, pelo menos para mim e pra muitos companheiros, caiu agora. A que ponto chegamos fazendo na ocupação a escola utópica, onde os alunos fazem a gestão, limpam, cozinham [...] (GRUPO CONTRAFILÉ, SECUNDARISTAS DE LUTA E AMIGOS, 2016, p. 180).

Para que se possa dimensionar a questão das ocupações de modo complexo, é preciso levar em conta o risco a que estão expostos os estudantes. Para Deleuze, esse risco pode ser pensado a partir do perigo envolvido no ato do pensamento quando ele se vincula com a vida. Nesse sentido, o risco envolvido no ato de pensar não se relaciona com a faixa etária, mas é possível dizer que a adolescência não é uma fase caracterizada pela prudência – atitude apontada por Deleuze e Guattari como reguladora da experimentação diante do perigo de ser arrastado por uma linha de destruição. É certo que o modo pelo qual os estudantes ocuparam as escolas anunciam, simultaneamente, a vida e a morte da escola. A vida se expressa no modo de cuidar, na escolha em ocupar e investir a escola, e não na ideia ou no ato de destruí-

⁴⁸ Poder. Estudar e Nossa escol(h)a, aqui usados como subtítulos, foram retirados de materiais elaborados pelos estudantes secundaristas.

⁴⁹ Fala de secundarista em *A batalha do vivo*. Cf. GRUPO CONTRAFILÉ, SECUNDARISTAS DE LUTA E AMIGOS, 2016, p. 179.

la. No entanto, este modo de povoar a escola é tão radicalmente diferente da rotina escolar tradicional que enuncia a morte *de uma* escola – e não *da* escola.

Nossa escol(h)a

Colocar-se à escuta das reivindicações e do modo de povoamento engendrado pelas ocupações é problematizar a escola e afirmar sua incompletude. É aceitar ser interpelado pelos fluxos que percorrem os corpos dos estudantes, apontando modos outros de aprendizagem que também podem ocupar a escola.

Contudo, o que se sabe é que as escolas que foram ocupadas assumiram um tom mais autoritário e controlador do que antes, como atestam algumas falas de estudantes: “*tudo voltou a ser como era, voltamos a comer comida industrializada, a sentar em fileiras...*”, “*e agora tem também o fato de que os alunos que participaram da ocupação ficaram marcados, são os ‘ocupantes’*. *Se acontece qualquer coisa na escola a diretora já pensa que foi a gente.*”

Isso traz a questão de como estar à altura das ocupações em termos curriculares, pedagógicos, enfim, escolares. Como fazer, por exemplo, essas vozes repercutirem nos Planos Políticos Pedagógicos, formalmente comprometidos em formar cidadãos críticos?

A escuta em contexto educacional não é algo dado ou determinado. Mas uma atitude que se volta para o movimento da vida e exige dispositivos de sustentação suficientemente fortes para dar passagem para questões desejantes e frágeis e para aceitar ser por estas questões desorganizada.

6 UM JOGO QUE SE ESCUTA - ENCONTROS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antes de nos aproximarmos do jogo disparado no encontro com os alunos, é importante apresentar um breve panorama da Educação Integral no Brasil, uma vez que esses encontros se desdobram no interior de uma proposição desse tipo.

É importante situar as propostas de Educação Integral como uma tentativa recente de qualificação da educação pública. No fim da década de 1990 e início dos anos 2000, o desafio que se colocou para a educação brasileira foi o de garantir o acesso de todos a escolarização. Apesar de não ter se alcançando a universalização, houve uma sensível melhora no percentual de crianças e adolescentes na escola nos últimos anos e, em 2013, essa taxa atingiu 93,6% da população de 4 a 17 anos.

É certo que os 6,4% que ainda não frequentavam a escola naquele mesmo ano representam muitas crianças e jovens em número absoluto, especialmente se considerarmos as dimensões continentais do país (o que significa dizer que quase 3 milhões de pessoas em idade escolar estavam fora da escola). Entretanto, é preciso valorizar o investimento nas políticas públicas que garantiram tal melhora, o que representou um aumento de 5,9% de crianças e adolescentes na escola em 10 anos.

Após a delimitação e o enfrentamento da questão da universalização da educação básica, ainda que ela não tenha sido plenamente alcançada, a atenção, em termos de política pública, se volta para a qualidade do ensino. É neste horizonte que se inseriram práticas de avaliação externa para acompanhar o desempenho dos alunos⁵⁰. Além de práticas avaliativas, o governo federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – um fundo que deve ser usado para qualificação da educação por meio do pagamento de educadores, formação continuada, aquisição de equipamentos e custeio de atividades que visem a melhoria da qualidade da Educação. A criação do Fundeb permitiu uma distribuição mais equitativa de recursos, já que ele considera o número de alunos em cada estado. Possibilitou também a organização da escola em torno de atividades complementares às desenvolvidas em sala de aula, com vistas a promoção da qualidade do ensino.

Somados a criação do Fundeb, diferentes marcos legais permitiram o contorno da Educação Integral como uma forma de operacionalizar práticas educativas a partir da escola, mas não restritas a ela, no cenário nacional. A Constituição Federal de 1988 colocou a

⁵⁰ Tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – criado em 2006 para mensurar a qualidade de ensino no país.

educação como um direito de todos e que deve ser assegurado pela família, sociedade e Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) fala em desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes e marca a importância do acesso a equipamentos de cultura, esporte e lazer. Ambas iniciativas do campo jurídico, dão margem para pensar na educação como uma prática que amplia o campo educacional para além do escolar e abre espaço para que se pautem o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) define que o Ensino Fundamental deve se dar em tempo integral e propõe que isso aconteça de forma progressiva até incluir a totalidade dos alunos. Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lança o Programa Mais Educação na tentativa de induzir programas de educação integral em todas as escolas brasileiras e, com isso, ampliar o tempo de atendimento dos alunos em atividades educacionais. Tanto a LDB como o PDE consideram a ampliação do tempo como uma variável importante para a garantia de uma educação integral e de qualidade.

Desde a Constituição de 88, quando se menciona a ideia de desenvolvimento pleno e se pressupõe um conjunto de esforços e investimentos para garanti-lo, outras camadas de sentido e muitas experiências ganham consistência no campo da educação brasileira⁵¹. É importante notar que o primeiro movimento de composição entre garantia do desenvolvimento pleno em educação se dá a partir da ideia de ampliação do tempo do aluno na escola. Entretanto, essa abordagem parece insuficiente para pensar em desenvolvimento integral, uma vez que isso envolve uma multiplicidade de encontros e experiências e não responde a uma lógica que pressupõe que mais/menos tempo na escola significa mais/menos aprendizagem.

Um exemplo simples que se contrapõe a essa relação é a manutenção do aluno por mais tempo na escola fazendo atividades semelhantes ou organizadas do mesmo modo que a configuração escolar tradicional, ou o “mais do mesmo”. A variável tempo deve ser considerada, mas não basta para garantir o desenvolvimento integral, é preciso lançar mão de múltiplas estratégias que afetem a proposição e a organização da experiência escolar para ampliar o campo de aprendizagens.

A ideia de oferecer um panorama das ações que engendraram as propostas de Educação Integral interessa para localizar as linhas de força e de investimento que culminaram na afirmação do campo da Educação Integral como uma linha significativa de qualificação do ensino no cenário nacional. Outro ponto importante é marcar que esta

⁵¹ Das quais se destacam as experiências de bairro escola em São Paulo, Nova Iguaçu, a proposta da Escola Integrada em Belo Horizonte e outras.

configuração de um campo que tem a educação integral como um horizonte possível é o desdobramento processual de lutas concretas e investimentos de especialistas e ativistas do campo da educação e da cultura infanto-juvenil. Assim, a discussão que se coloca atualmente diz respeito ao currículo e ao tipo de desenvolvimento que se quer engendrar a partir das propostas educativas que se relacionam com a Educação Integral. Pautadas as questões do acesso, da permanência e da qualidade da escola, o desafio da participação dos estudantes ainda permanece pouco elaborado.

Educação Integral em Itabira, Minas Gerais

Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Itabira, Minas Gerais, fez uma parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) para planejar a ampliação do atendimento dos alunos da Rede em um programa que se insere no campo da Educação Integral, chamado Programa Aprender Mais. Trata-se de uma ampliação da compreensão de currículo escolar para um campo de aprendizagens que não se limita às disciplinas escolares e tem em vista o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Com isso, há uma ampliação do tempo e da abrangência das atividades oferecidas em torno da escola.

Os encontros de escuta com os alunos de Itabira se entrelaçam com o horizonte do que se coloca como Educação Integral, no que se refere à necessidade de considerá-los forças pensantes do processo educacional. Sua participação é entendida não como um fim ou como uma possibilidade de ensiná-los a participar, ainda que isso seja importante; o principal objetivo é oferecer campo de circulação e inscrição de ideias e experiências singulares dos alunos para que esse conjunto afete o planejamento das atividades escolares, concepções de educação integral e o campo da educação mais geral. Como o pensamento dos alunos pode fazer o campo da educação ressoar?

Observa-se, pela crescente proposição de políticas públicas em torno da Educação Integral, a intenção de ampliar o campo educacional por meio de atividades e funcionamentos que não se restringem à sala de aula ou à escola. Essa ampliação pode funcionar como um vetor que potencializa o aprendizado de crianças e adolescentes no que concerne à experiência de novos conteúdos, a circulação por espaços não escolares e ao encontro com diversas pessoas e situações. Pode oportunizar, também, alguma experimentação por parte dos educadores, já que os planos pedagógicos se tornam mais flexíveis e amplos do que os propostos na escola formal. Por outro lado, esta ampliação pode ser operada de modo a visar o

controle e, assim, alinhar-se ao que se identifica como “pedagogização da vida” ou “pedagogização do social”, uma forma crítica de se referir aos processos que escolarizam as experiências, restringindo-as ao território das aprendizagens que podem ser identificadas, mensuradas e avaliadas.

Diante de tal complexidade, é importante pôr em operação práticas que se coloquem a favor dos movimentos vitais da escola e favoreçam a passagem de múltiplos fluxos, ao mesmo tempo em que evitem a cristalização dos processos pedagógicos em arranjos que fortaleçam prioritariamente o domínio institucional. Isso significa ampliar o campo de produção de singularidades e projetar horizontes educacionais e institucionais correspondentes.

Neste sentido, como parte das ações integrantes da elaboração do Plano de Educação Integral do Município, foram realizados três encontros com alunos do Ensino Fundamental⁵². Colocou-se em operação uma prática de escuta marcada por uma atitude não avaliativa e que se avizinha do território clínico no que se refere ao engendramento de um campo de conversa que não interdita falas consideradas inadequadas do ponto de vista de uma moralidade escolar. Com isso, buscou-se delinear um campo de falas atravessadas por experiências sensíveis e indicativas de modos de funcionamento institucionais ou, mais precisamente, do entrecruzamento entre aluno e instituição.

Os grupos contaram com quarenta alunos das diferentes escolas que formam a Rede Municipal. Sua organização teve a multiplicidade como um princípio e a heterogeneidade dos participantes como um critério, o que resultou no envolvimento das diferentes séries do Ensino Fundamental e na mistura de idades e regiões da cidade; contou, ainda, com meninos e meninas com diferentes percursos e desempenhos escolares. Os quarenta alunos foram distribuídos em dois grupos que se encontraram três vezes, entre junho e setembro de 2015, durante quatro horas. Coube à equipe técnica do Cenpec propor a organização destes encontros⁵³.

Com o objetivo de apresentar as linhas gerais dos encontros e poder vagar por eles mais livremente em seguida, uma breve descrição do planejamento de cada dia.

⁵² Também foram realizados, por outros pesquisadores, grupos de escuta de pais e de professores dentre as ações do Projeto.

⁵³ As atividades propostas nos três encontros foram planejadas de modo a promover a escuta dos alunos. Para tanto foram produzidas pautas específicas que indicam uma sequência possível dos momentos de escuta. Essas pautas estão anexas a este documento.

Encontro 1 No primeiro encontro foi proposta uma conversa sobre a experiência escolar dos estudantes. Em seguida, foi proposto um exercício de imaginação de uma escola de educação integral, ou seja, que atendesse a assuntos diversos e não restritos às disciplinas escolares. Quais assuntos seriam esses? Como seria essa escola?

Encontro 2 Este encontro deu continuidade à conversa sobre a escola para colher impressões, experiências e sugestões para integrar o Plano de Educação Integral do município.

Encontro 3 O último encontro teve como objetivo geral a validação das ideias e sugestões elaboradas nos encontros anteriores e a proposição de maneiras de continuar a conversa e a prática da escuta nas escolas.

A seguir, o desenvolvimento dos encontros e algumas questões que problematizam a prática da escuta como intercessora de processos pedagógicos que considerem o aluno como uma das forças operantes no campo educacional.

Primeiro encontro – semear forças em toda parte

O grupo de escuta com alunos do Ensino Fundamental utilizou a conversa como uma estratégia para acessar e registrar as informações e experiências dos estudantes. Para isso, investiu-se em atividades que disparassem questões diversas e cuidou-se para que o registro fosse realizado simultaneamente ao que estava sendo dito. Na maioria das vezes, o registro foi a escrita das falas em uma folha grande de papel, disposta no centro da roda de conversa. Em pouco tempo, os estudantes perceberam que tudo era registrado, ou seja, não havia edição da fala para o papel. Isso os levou a brincar com algumas expressões e testar se elas passariam pelo crivo do registro. Todas passavam. Aos poucos, a experimentação inicial ganhou um tom de seriedade, já que o que se falava na roda era efetivamente registrado e, caso encontrasse sustentação na fala de outros, ganhava amplitude na discussão. Quando um assunto chegava ao fim, voltava-se ao registro e escolhia-se coletivamente quais eram as ideias-força daquela conversa. Esse movimento foi pontuado com momentos de brincadeira e de conversa livre – tais momentos foram bem avaliados pelos alunos por oportunizar “*o encontro com pessoas de outras escolas*”.

Do movimento entre brincadeiras e conversas surgiram alguns temas, com pequenas variações. Os principais assuntos se desdobraram a partir das falas sobre o intervalo/recreio, as condições e o uso do banheiro, o lanche, a relação com professores e funcionários e a eleição de temas interessantes para serem desenvolvidos na escola.

A conversa sobre como era a escola indicou, de início, o intervalo como um tema quente, com pouca variação, já que a fala se deu em torno do desejo de ampliação deste momento: *“intervalos longos”, “dois recreios por dia” e “aumentar o tempo do recreio”*. Quando perguntados por que queriam mais intervalo, responderam: *“para brincar”, “ouvir música”, “conversar com amigos que não são da mesma sala”, “jogar xadrez que fica na biblioteca”, “às vezes só dá tempo de lanche e ir ao banheiro”*. Essas falas indicam que o tempo na escola é sempre tempo para fazer algo. Mesmo os intervalos parecem ocupados pelas funções básicas de alimentar-se e ir ao banheiro. Nesse sentido, a aprendizagem está vinculada a um fazer intencional e regado. Contudo, os estudantes falam da importância do intervalo como um espaço para experimentar relações menos estriadas e mais permeadas por jogos, brincadeiras e atividades sem uma intenção prévia. Marcam a necessidade de um hiato ao modo de organização escolar tradicional e indicam que nem no momento formalizado como intervalo/recreio isso acontece.

A experiência escolar foi trazida pelos alunos de maneira variada, o que resultou em um painel com uma mistura quase contraditória de falas elogiosas e reclamações. Assim, apareceram queixas acerca da qualidade da merenda, do pouco tempo de recreio, da falta de espaço para atividades fora da sala de aula, da “cara fechada” de certos funcionários e do comportamento autoritário e discriminatório de alguns professores. Ao passo que houve elogios à merenda, à conduta e boa comunicação de alguns professores, às aulas de Educação Física, à qualidade do ensino, à parceria com alguns funcionários, ao espaço físico bonito e colorido, aos livros da biblioteca. É importante mencionar que, nesse momento do processo, a escuta funcionou como um modo de registro e de aproximação, por isso não foram feitos questionamentos ou intervenções que apontassem essas contradições de modo a chegar em falas homogêneas ou que sintetizassem a experiência escolar.

A fala dos estudantes em relação a Educação Física nas escolas, mostra como a conversa se deu a partir de diferentes pontos de vista que não se fecham em uma imagem que defina o que é a vivência dessa disciplina na escola: *“Educação Física deveria acontecer em horário integral”, “a aula de Educação Física não deveria ser obrigatória”, “na minha escola a Educação Física não é boa porque os meninos pegam a bola e tomam conta de toda a quadra e as meninas não fazem nada”, “a aula de Educação Física é legal”, “na queimada, os meninos dão boladas muito fortes”*.

É possível atribuir o discurso contraditório dos alunos ao fato de os grupos serem formados por alunos das diferentes escolas, já que cada grupo contava, em sua configuração,

com a experiência de pelo menos duas escolas⁵⁴. Contudo, é também possível pensar que esta contradição deflagra uma especificidade da experiência escolar que, simultaneamente, é boa e ruim, se desdobra em bons e maus encontros, conta com algumas atividades interessantes e outras chatas, tem espaços bagunçados e limpos, oferece merenda insuficiente e às vezes ruim, mas também é lembrada com carinho; o recreio é bom – mas pode ser ampliado. Ou seja, a vivência escolar não pode se restringir a uma essência homogênea, que se caracteriza por uma lógica excludente manifesta na ideia de que se tem ou uma escola organizada ou uma escola bagunçada, por exemplo. Assim, a vivência escolar foi trazida como uma experiência complexa e que se organiza em torno de situações, muitas vezes, contraditórias. Por conta disso, foi possível compreendê-la como uma experiência múltipla, repleta de sensações diversas e até paradoxais.

O que se falou em relação a Educação Física aponta algumas questões sobre como funciona o trabalho com gênero nas escolas. Não há indícios de que essa questão seja problematizada pedagogicamente, já que a fala das meninas indica uma apropriação da quadra pelos meninos como algo natural. Assim como parece natural que os meninos usem a força em jogos como queimada. Será que os meninos têm mais força do que as meninas ou há algo que se reforça ao se propor, no nível do currículo, jogos como queimada? Ou ainda: se a questão de gênero é problematizada no currículo, é preciso estar atento ao modo pelo qual isso se desdobra nas atividades escolares, pois a fala das meninas indica um aproveitamento das aulas de Educação Física oposto ao dos meninos.

De forma geral, os alunos afirmaram o desejo de participar de forma efetiva de atividades cotidianas da escola. Tais desejos se colocaram, por exemplo, na reivindicação da participação nos processos que envolvem a merenda escolar: compra e plantio dos alimentos, escolha e preparo das refeições. Em relação a esta questão também apresentaram reivindicações específicas: *“é errado ter direito a comer somente um pão”, “o lanche poderia ser um suco em vez de arroz e feijão”*⁵⁵.

Pensar em uma escola do futuro, ou em *“escolas que deverão flutuar e serem ônibus espaciais”*, exercício feito na sequência deste primeiro movimento, levou os alunos a diferentes direções, paisagens e projeções, povoadas de aparatos tecnológicos como *“mochila a jato”, “skate voador”* e *“professores robôs”*. Apareceram também ideias singelas, como uma cantina organizadas pelas avós, já que *“comida de vó é sempre tão gostosa”*.

⁵⁴ Considerando que cada aluno frequentou sempre a mesma escola, o que nem sempre corresponde à realidade.

⁵⁵ Essa fala se refere ao almoço que acontece às 9h30min – por conta do número de alunos, algumas escolas precisam servir o almoço em turnos, e 9h30 é o primeiro horário.

Contemplou, ainda, aulas sobre sexualidade, culinária, robótica, criação de aplicativos e programas de computador, pilotagem, mecânica, rádio. É digna de nota a coexistência de assuntos tão diversos em uma escola do futuro. Isso faz pensar que algumas questões básicas como alimentação e sexualidade estão fora do campo da atual experiência escolar dos alunos e sinaliza um traço que não considera aspectos elementares da vida como assuntos importantes para serem desenvolvidos nas escolas.

A fala dos alunos em relação à tecnologia chama atenção por ser a mais descolada de padrões e limitações de ordem concreta. Essa abertura sugere este tema como um campo possível de explorações e ativações imaginárias que podem tornar o processo educacional mais poroso aos desejos dos alunos, por um lado, e capaz de projetar experiências impensadas, por outro. Aqui é possível detectar como uma prática de escuta capaz de registrar e desdobrar os interesses dos alunos poderia funcionar como intercessora de processos pedagógicos singulares se as propostas curriculares considerassem as linhas e direções apontadas pelos estudantes. Será o futuro um espaço povoado por robôs? Quais mudanças um professor-robô traria para o cotidiano das escolas? Como eram as escolas do passado? Quantos anos têm a sua escola? Estar à escuta da imaginação dos estudantes pode funcionar como um modo de elaborar o currículo ou apenas observar como funciona o pensamento nesse momento da vida.

Apesar da importância que os alunos conferiram a conteúdos ligados à tecnologia, merecem destaque algumas falas menores⁵⁶, exatamente porque indicam um funcionamento institucional importante que não deixa lugar para que algumas questões apareçam precisamente por conta de uma organização escolar que legitima alguns conteúdos e deslegitima outros. Durante o exercício de imaginação sobre uma escola do futuro, uma aluna especificou um lugar onde os professores os “*tratem com respeito*” e de “*maneira igualitária*”. Algo nesta fala chamou atenção e foi pedido que a aluna falasse mais desse assunto: “*ah, que não façam diferença porque eu sou branca e ela é negra*”. Apesar de a conversa se dirigir a uma escola do futuro, essa fala indica a presença de práticas racistas na experiência escolar do presente. Estar à escuta dos alunos não significa somente atentar para possibilidades futuras de um certo desenvolvimento educacional. Mas detectar modos presentes que possibilitem posicionamentos precisos diante de práticas que restringem a vida, tal como as práticas racistas que esta fala transpareceu.

⁵⁶ De acordo com a concepção de Deleuze e Guattari no livro *Kafka, por uma literatura menor*.

Também merece destaque o fato de os alunos mencionarem o desejo de brincar. Em um dos grupos, houve constrangimento por parte do grupo de um aluno que quis colocar “*brincadeira*” como uma atividade indispensável na escola. Alguns colegas acharam que brincar não poderia ser considerado uma atividade escolar, enquanto outros destacaram em tom pejorativo o aspecto infantil que se relacionava com essa proposição, marcando a brincadeira como “*coisa de criança*”.

Durante o processo de produção das atividades, chamou atenção as produções dos alunos serem bastante organizadas no que se refere à sua apresentação. O que significa dizer que os seus registros – painéis, desenhos, textos – eram limpos, utilizavam prioritariamente linhas retas e obedeciam a uma ordem linear, em todas as suas formas de expressão. Para realizar as atividades propostas, eles solicitaram o uso de réguas e de borracha e, em sua maioria, escreveram a lápis, para depois “passar a limpo” com a caneta. Esse comportamento indicou como um certo modo escolar foi apropriado por eles na forma de comunicar e apresentar suas produções, um tipo de saber característico da escola. Entretanto, foi feita uma intervenção no sentido de reiterar que o objetivo das atividades não era a realização de um produto, mas o registro de um processo que expressasse as impressões e experiências deles. Em um dos grupos, propositadamente, não foram disponibilizadas régua e borracha, na tentativa de deixar evidente que rasuras, rabiscos e esquemas faziam parte do processo e poderiam aparecer no registro. Após esta intervenção, as produções ficaram mais diversificadas, coloridas e ocuparam mais partes do papel.

A mudança de comportamento a partir de uma simples intervenção indica que o modo de organização escolarizada se tornou uma expressão dominante da produção dos estudantes, estendendo-se a uma atividade que não era do campo escolar. A partir disso é possível afirmar a importância de propor linguagens e registros variados no cotidiano escolar quando se tem em vista proposições educacionais singulares.

Com o intuito de tratar as produções do encontro como parte de um processo de pensamento que tem diversas camadas e que pode ser desmontado, re combinado e reconfigurado, o chão foi utilizado como suporte para a exposição dos materiais produzidos durante os encontros. Nele, os diversos painéis elaborados nas atividades foram afixados e foram realizadas plenárias para conversar sobre o que havia sido feito e para produzir as alterações que se acordassem necessárias. Nesse momento destacaram-se elementos que já estavam presentes nos painéis e acrescentaram-se outros, que surgiram na hora. Além disso, durante a plenária, os cartazes foram modificados, rabiscados e acoplados a outros.

Colocar os painéis no chão e interferir neles causou certo incômodo no grupo, como sugerem as perguntas: “*você vai colocar nosso trabalho no chão?*”, “*e se sujar?*”, “*virou tapete?*”, “*pode rabiscar*”. Tais questionamentos corroboram a impressão salientada anteriormente em relação à escolarização das produções dos alunos, que esperam ter seus trabalhos colocados em lugar de destaque, sem rasuras ou outras marcas que indiquem uma mudança de ideia em relação à exposta inicialmente. Isso faz pensar que os momentos de produção experimentados na escola são atravessados por uma preocupação excessiva com os resultados e que o processo de conhecimento não é entendido como uma experimentação, de modo que ganha relevância o caráter disciplinar do exercício do pensamento, promovido como um ato organizado, controlável e mensurável. Nesse sentido, importa lembrar que, para Foucault (1998), o controle produz autocontrole, ou seja, uma prática disciplinar produz disciplina e, ao mesmo tempo, cria uma subjetividade disciplinada. Esta dobradiça controle/autocontrole sugere que as práticas disciplinares se efetivam pelo próprio indivíduo, ao escolher agir conforme normas e condutas que atravessam determinado território, como nos mostram os alunos ao reproduzirem o modo escolar em um território diverso daquele da escola.

Essa atuação escolar em um ambiente não escolar faz pensar em algumas características específicas da configuração dos encontros de escuta que ajudam a compreender a interferência dos modos escolares em uma atividade fora da escola. Em primeiro lugar, a atividade foi oferecida no horário das aulas, apesar de acontecer fora da escola e contar com uma amostra de alunos de toda a Rede Municipal. Portanto, ainda que este formato fuja da configuração escolar cotidiana, ele se avizinha da experiência escolar.

O acompanhamento dos educadores (professores e técnicos da Secretaria) ao longo do encontro também teve efeito no sentido de tornar presente o campo escolar, já que sua presença silenciosa evocava a figura de um guardião que, mesmo sem esta intenção, zela pela manutenção do bom comportamento e pela disciplina dos alunos. Por outro lado, os grupos de escuta se organizaram de um modo diverso do escolar, na medida em que não tinham como objetivo a transmissão de conteúdos, mas a proposição de um campo de escuta que favorecesse a irrupção de falas atravessadas pela experiência escolar. Por isso, o encontro de escuta se constituiu como uma espécie de espaço híbrido – que não coincide com a escola, mas que pretende convocar vivências escolares.

Assim, as interferências e ruídos que apareceram nos encontros são bem-vindas, pois ajudam a delinear um território da experiência escolar apontando ora seus limites, ora suas potências.

O tempo de duração do grupo de escuta também se diferencia do tempo escolarizado. Se compreendido unicamente do ponto de vista cronológico, as doze horas distribuídas em três encontros soam como um instante insignificante diante dos anos que compõem a vida escolar. Entretanto, os encontros de escuta foram pensados de modo a possibilitar que os adolescentes se expressassem a partir de sua experiência escolar, algo pouco problematizado tradicionalmente. Nesse sentido, o tempo se pretendeu imersivo e alongado e as atividades foram planejadas de modo a contar com conversas em pequenos grupos e em plenária. A ideia foi amplificar a experiência pela escuta do outro, desdobrar aquilo que fizesse sentido para o coletivo e validar reivindicações que contribuíssem para a elaboração do Plano de Educação Integral do Município.

De forma geral, observa-se, pelas experiências realizadas em outros municípios⁵⁷, que não se considera escutar os alunos como algo relevante para o processo escolar. Vale ressaltar que os encontros de escuta também tiveram como um objetivo indireto provocar a escola a se voltar para o que os alunos dizem e integrar essas falas em seu funcionamento. Para isso, foi proposto que os alunos realizassem entrevistas curtas sobre os assuntos conversados durante o encontro com pessoas de suas escolas.

Ao final do primeiro encontro, a fala de uma aluna talvez aponte uma configuração precisa de uma educação por vir: aquela “*que ouve o que a gente tem a dizer, pois nós pensamos e temos ideias*”. Essa afirmação referenda a importância da escuta em sua dimensão linear, ou seja, os alunos têm coisas a dizer e, portanto, devem ser ouvidos. Mas é importante que a escuta não se restrinja a esta camada da realidade, sob o risco de não se imaginar uma realidade outra e ficar-se preso a uma perspectiva restrita aos fatos escolares. O que significa dizer que a escuta, quando ativada para além da camada extensiva da realidade, pode detectar outras possibilidades dessas posições de alunos e professores, pois ela contribui para que vibrações que já estão aí, mas não são percebidas, sejam articuladas de modo a se tornarem acessíveis, contribuindo, assim, para fazer o pensamento fugir do factual ou ainda, do fatalismo.

⁵⁷ As experiências referentes aos municípios de Araraquara, Peruíbe e São Roque estão no escopo das ações do Projeto Estudar pra Valer (EPV), realizados entre 2009 e 2011. As experiências em Belo Horizonte se integram ao Programa Escola Integrada e remetem aos anos de 2012 e 2013. Todas as ações resultam da parceria entre o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e o poder público.

Segundo encontro – um campo de questões

Foi solicitado aos alunos que entrevistassem alguns de seus colegas sobre como imaginam uma escola integral⁵⁸, ou seja, que atenda aos alunos também no período alternativo ao escolar com atividades que não se restringem ao campo escolar. Com isso, buscou-se causar algum movimento no sentido de reverberar a atividade de escuta realizada durante o primeiro encontro no território escolar. Para esta atividade, foi sugerido o uso de aparelhos celulares como um dispositivo de registro das entrevistas. Assim, criou-se um impasse, posto que o uso de celulares era proibido nas escolas; por conta disso, foi feita uma conversa com o grupo gestor da Secretaria de Educação para que, além de conhecer e acompanhar a realização da atividade, o uso do aparelho fosse liberado para este fim específico. Em duas escolas foi o que aconteceu. Em outras duas, a direção emprestou o aparelho para que os alunos não utilizassem seus próprios. Uma das escolas não autorizou o uso do aparelho.

Durante boa parte do segundo encontro, a proibição do uso do celular foi tema de conversa, indagações e reclamações dos alunos. Eles reivindicaram a possibilidade de usar o aparelho durante os intervalos e para realizar pesquisas que se conectassem com atividades escolares. Avaliaram que o uso durante as aulas é difícil de acontecer, mas afirmaram a possibilidade de o aparelho ser utilizado com uma função educacional, se liberado e acompanhado pelos professores.

A princípio esta discussão parecia fugir do assunto previsto para aquele encontro, já que seu objetivo era dar conta de registrar quais ideias os alunos tinham de uma escola onde se aprende de forma efetiva, prazerosa e considerando suas singularidades. Contudo, a questão do uso do celular foi insistente na fala dos alunos, como se não houvesse nada mais importante a ser discutido. A escuta e a discussão voltaram-se, portanto, para este tema ruidoso que se fazia presente. O desenrolar da conversa, assim como seu desdobramento mais elementar, levam a uma melhor compreensão acerca da reivindicação dos alunos.

Sabe-se que, atualmente, o uso de celulares se tornou atividade básica e corriqueira para a maioria das pessoas. A estimativa é de que haja sete bilhões de pessoas e seis bilhões de celulares no mundo⁵⁹. É importante lembrar que a grande maioria destes aparelhos se caracteriza como um celular inteligente (ou *smartphone*), ou seja, não se restringe ao serviço

⁵⁸ Como especificado no item 6 da pauta do encontro 1, em anexo.

⁵⁹ Vale acrescentar a este dado a estarecedora informação de que a população brasileira tem mais acesso ao celular do que a banheiros. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/tecnologia/populacao-tem-mais-acesso-celulares-que-banheiros-diz-onu-7923065>>.

de telefonia e troca de mensagens, mas possibilita acesso à internet e a diferentes aplicativos, que vão do serviço de contratação de táxis ao agenciamento de encontros amorosos.

Nesse contexto, as microtelas urbanas passam a comportar-se como extensões do nosso corpo conectadas no espaço físico, e inserem novas variáveis nos sistemas de invasão da privacidade e rastreamento. (BEIGUELMAN, 2011, p.)⁶⁰

Dessa forma, as possibilidades de agenciamento que os celulares proporcionam não se encerram no uso de um aparelho tecnológico, elas se conectam com redes concretas e simbólicas e têm efeitos na produção social e desejante. Assim, é possível pensar que os telefones celulares funcionam como uma extensão dos corpos e sua proibição parece ser percebida pelos alunos como algo tão radical quanto a interdição de um membro. Como interditar o uso de um braço?

Conforme os alunos expuseram sua reivindicação, outras questões apareceram, como o fato de alguns deles terem trocado fotografias estando nus via telefone. Deste relato, surgiu a pergunta sobre o que pode a escola diante das vivências que acontecem fora dela, mas que insistem em atravessá-la. Neste caso, em que claramente ultrapassa-se um limite moral, a proibição era compreendida por eles. Em outro momento da argumentação, um dos alunos afirmou que *“é insuportável quando estou falando com minha mãe e ela fica trocando mensagem no celular”*. Esta fala disparou risos e comentários, *“quer dizer que sua mãe não pode usar o celular quando está com você e você quer poder usar na escola?”* Todos demonstraram notar a complexidade e a polêmica em jogo. Conforme a conversa se desenrolou e ganhou densidade com o relato de diversas cenas que tinham lugar na escola e fora dela, ficou evidente que a questão dos alunos não se restringia ao uso do celular, mas à proibição arbitrária do mesmo. Pareciam questionar como a escola proibia o uso de algo tão cotidiano.

Se compreendemos a educação como um processo que considera os estudantes, é possível dizer que o questionamento de uma certa regra ou proibição constitui um momento oportuno para a discussão das razões e dos valores que os articulam. A discussão coletiva de temas que mobilizam estudantes e educadores possibilita algum posicionamento diante da complexidade da situação, e permite nuances e arranjos que não sejam absolutos, mas negociados. Desta perspectiva, o uso do celular poderia ser, por exemplo, liberado durante os intervalos, para eventuais pesquisas ou em algumas atividades específicas, a depender da negociação possível entre alunos e educadores. A proibição do uso do celular, por outro lado,

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus08/?sec=3&item=1&lang=pt>>.

permite somente o posicionamento diante da interdição: ser contra ou a favor dela, ou ainda, obedecê-la ou transgredi-la. Talvez lembrar como o uso das calculadoras passou a fazer parte de propostas educativas ajude a pensar na possibilidade de uso do celular na escola. A princípio, as calculadoras foram proibidas por inibirem o aprendizado dos alunos em relação às operações básicas do cálculo e, claro, por seu potencial uso para distração. Entretanto, a calculadora passa a ser pensada como uma possibilidade propulsora de experimentação quando ativa outras camadas de aprendizagem, criadas por relações impensáveis sem o seu uso. Torna-se, desse modo, um dispositivo educacional e já não faz mais sentido discutir sua proibição. Além disso, optar pela proibição parece indicar uma tendência das escolas em não aceitar ser interpeladas pelos alunos.

As escolas não demonstraram ter clareza da razão pela qual proíbem o uso de aparelhos celulares. Isso abre campo para ações reativas diante do questionamento. Se a função da escola é promover aprendizagem, é possível argumentar, por exemplo, que o uso de celulares concorre com o movimento das atividades pedagógicas, capturando a atenção de estudantes e desgastando professores, o que justificaria sua proibição. Por outro lado, uma escola com uma outra linha pedagógica poderia permitir o uso de celular justamente por seu potencial uso em pesquisas e no desenvolvimento de uma atenção específica e necessária para a vida atual.

O que se quer indicar é que a questão não reside na proibição ou liberação dos celulares. Mas na clareza e no posicionamento pedagógico da escola em relação a esta questão. Isso se conecta com o que Guattari denomina como *coeficiente de transversalidade*. Para ele, a saúde de um grupo ou instituição se relaciona diretamente ao seu coeficiente de transversalidade. Ou seja, à possibilidade que um grupo tem de ser questionado a ponto de problematizar a si mesmo a partir de posicionamentos diferentes do seu. Desta perspectiva, um coeficiente de transversalidade baixo se expressa por posicionamentos rígidos, reativos, proibitivos ou pela não abordagem da questão. Enquanto a desestabilização e a elaboração se ligam a um alto coeficiente de transversalidade.

É importante marcar que este coeficiente não é algo que se alcança, mas se produz a cada encontro, a cada problematização ou interpelação. Nesse sentido, o trabalho de grupo ou institucional é algo em que as escolas precisam investir. Do contrário, as respostas às reverberações do Fora e à diferença serão marcadas pelo endurecimento – um aprendizado caro para os estudantes que estão em suas primeiras experiências de subjetivação coletiva.

Durante os encontros de escuta, chamou atenção a atitude de um aluno que apresentava muita dificuldade em ficar quieto e prestar atenção nos outros, interrompendo-os constantemente com falas engraçadas, palavrões ou gestos deslocados. Apesar disso, era capaz de acompanhar o que era dito, pois fazia piadas e comentários bastante pertinentes, ainda que nem sempre expressos de maneira adequada. E. tinha 13 anos e cursava o sexto ano. Não parecia saber ler nem escrever, pois não conseguia acompanhar as proposições que envolviam tais habilidades, e, no entanto, mostrava-se incapaz de se desligar do que acontecia na sala, indicando uma conexão com as atividades diversa dos modos tradicionais de atenção. E. entrava e saía da sala com muita frequência e raramente houve algum posicionamento da dupla de educadores contrário a este movimento, compreendida a necessidade dele de sair um pouco para conseguir estar lá novamente.

É relevante mencionar que os encontros de escuta aconteceram com a presença de uma dupla de educadores/escutadores. Com este arranjo era possível que, em alguns momentos, um dos educadores escutasse o grupo enquanto o outro se relacionava com E. – conversando, solicitando sua ajuda ou apenas o ouvindo. Tal disponibilidade em lidar com ele teve efeito nos outros alunos que, de alguma maneira, notaram e sustentaram esta conduta (ou esforço) e, simultaneamente, experimentaram um modo respeitoso de se relacionar com E.

Essa dificuldade, que é a dificuldade da inclusão, um dos desafios educacionais, pôde ser experimentada durante os encontros, pois foi possível construir um campo de relação com a diferença radical encarnada por E. Isso se deu pelo modo de considerar E., mesmo em suas falas aparentemente sem sentido ou fora dos padrões da boa educação. Nesse sentido, a inclusão foi efeito de alguns momentos que pontuaram o encontro e não uma palavra de ordem a ser obedecida.

No entanto, sabe-se que o funcionamento escolar opera de outro modo e apresenta outras exigências, como a presença de apenas um professor por sala. Diante disso, o atendimento de crianças que exigem cuidado específico deflagra uma relação problemática do campo educacional que se refere ao atendimento de um grande número de alunos considerando suas singularidades. Dito de outro modo, como não neutralizar a potência deflagrada pela diferença de modos diversos de funcionar?

Terceiro encontro – plano de consistência

Neste encontro, os dois grupos percorreram caminhos diferentes. O primeiro grupo contou apenas com 6 adolescentes. Segundo informações da Secretaria “*a escola esqueceu de*

passar o informe sobre a data do encontro para os pais dos alunos, inviabilizando sua participação". Este contratempo teve um efeito de esvaziamento do encontro, o que prejudicou o desenvolvimento das atividades tal como planejadas. Porém, mais relevante do que prejudicar o desenvolvimento das atividades, o esvaziamento do grupo teve efeitos nos seis alunos presentes ao encontro, como se problematizará a seguir.

O início das atividades do dia retomou o objetivo geral dos encontros de escuta. Tal objetivo foi imediatamente fragilizado quando os alunos experimentaram o esvaziamento do grupo e presenciaram o fato da escola não conseguir possibilitar a participação de seu colegas. Importante dizer que a Secretaria se mobilizou prontamente para garantir a participação dos alunos faltantes no grupo do dia seguinte, indicando compromisso com a proposta dos encontros. No entanto, isso não reverteu a experiência dos seis presentes e nem o fato da escola não ter garantido a participação dos seus alunos como planejada e acordada com antecedência.

Mesmo com o grupo esvaziado, foi possível validar as ideias produzidas nos encontros anteriores e colher algumas sugestões para a continuidade das práticas de escuta. Além disso, o grupo menor permitiu que os alunos se colocassem mais e trouxessem práticas escolares que não tinham aparecido até então. Quando apareceu, para validação coletiva, uma atitude dos professores descrita por eles como *"tratar de forma diferente porque eu sou branca e ela é negra"*, evidenciando uma prática escolar racista, os alunos reafirmaram e complementaram esta ideia. Um deles comentou que havia racismo em sua escola, já que havia *"uma classe para os alunos bagunceiros e outra para os bons alunos"*. Foi esclarecido que esta era uma prática segregadora e pedagogicamente criticável, mas não necessariamente racista. Imediatamente os alunos responderam: *"mas na classe dos bagunceiros só tem negros e na outra só tem brancos"* e *"vai ver a cor da classe dos bagunceiros"*.

Importa ressaltar que a percepção dos alunos detecta algo racista, ainda que o modo que eles formulem tal questão não esteja preciso do ponto de vista conceitual. Além de dar indícios de práticas educacionais excludentes, esta passagem indica que os alunos percebem as escolhas pedagógicas adotadas em suas escolas e não estão alheios ao processo escolar. Dividir as salas de aula a partir do desempenho dos estudantes é uma estratégia pedagógica já superada e criticada e a percepção dos alunos reafirma a importância de salas heterogêneas para o desenvolvimento da aprendizagem e de um ambiente escolar que considere as diferenças de modo a possibilitar experiências que não simplesmente reproduzam as marcações culturais hegemônicas, portanto, racistas.

Após a validação das conversas realizadas nos encontros anteriores, foi perguntado aos alunos se houve momentos em que se sentiram escutados em suas escolas. Todos responderam afirmativamente e, em seguida, foram convidados a contar sobre as situações em que isso aconteceu: *“reunião de líder de classe, que **acontece de vez em nunca**”, “no começo do ano teve uma reunião com todo mundo sobre o que aconteceu no ano passado e sobre o que vai acontecer neste ano. Mas **foi só uma**”, “teve **uma vez** que o professor perguntou qual era o problema com a aula dele e melhorou, as aulas ficaram mais extrovertidas e podia sair para ir ao banheiro. Mas depois ele voltou a ser bruto: livro tal, página tal”*. Nessas três falas chama atenção o fato de os alunos destacarem a pouca regularidade desses momentos, localizando tais situações temporalmente. Isso indica tentativas de considerar a participação dos estudantes de maneira localizada e sem continuidade. Outros momentos foram destacados: *“o 9º ano propôs um torneio entre turmas e a diretora organizou. Mas teve uma briga e os torneios foram proibidos”*; e um chá literário organizado por uma professora de português, *“mas não acontece com todas as turmas”*.

De forma geral, os alunos reconheceram momentos em que foram escutados pelos professores e pela gestão escolar. Entretanto, apontaram também a fragilidade destes momentos que acontecem sem regularidade ou *“de vez em nunca”*, nas palavras deles. Alia-se a isso o fato de algumas propostas participativas serem interrompidas e proibidas. É o caso do torneio esportivo proposto por eles e assinalado como um momento em que foram considerados e escutados. Pelo relato, uma briga durante o torneio interditou outras ações do tipo na escola. Isso significa que uma atividade que foi organizada considerando os alunos e teve um incidente afetou o campo de conversa entre alunos e escola, reiterando a maneira tradicional de tomada de decisões que não considera os estudantes. Brigas e mal comportamento podem ser problematizados e discutidos com os alunos, pois se desdobram em discussões em que há aprendizado ao mesmo tempo em que os implica na organização de outros momentos coletivos. A proibição do torneio esportivo por conta da briga funciona como uma forma, dentre outras, de legitimar a não escuta e a não participação dos alunos em um processo que é também deles. Aparta, portanto, desejo e processo escolar além de marcar posições de quem ensina e propõe ações de um lado, e quem aprende e segue regras, de outro.

Pelo relato dos alunos é possível inferir que a escuta e os momentos de participação discente são iniciativas tímidas e de pouca duração. Além disso, parecem estar dissociadas das práticas curriculares, pois não são consideradas parte de um processo de aprendizagem que deve ser acompanhado e aprimorado.

Após a conversa sobre situações em que se sentiram escutados perguntamos quais seriam suas sugestões para que esses momentos se ampliassem. As falas indicaram estratégias para sala de aula e para o funcionamento escolar ampliado: *“atividades que possibilitem diversas formas de expressão: exercícios físicos, textos, experimentos, trabalhos para expressarmos nossas ideias e opiniões”*, *“mais atividades com cola, tesoura, tinta etc.”*, *“realização de trabalhos entre-turmas e interdisciplinares”*, *“rodas de conversa ou reuniões para dar opiniões de como melhorar a escola e dar sugestões de aulas extracurriculares”*, *“promover uma assembleia de turma”*, *“sair da rotina de sala de aula e fazer mais aulas práticas e ao ar livre”*, *“possibilitar que os alunos ofereçam sugestões para as aulas”*. Alguns destacaram atividades que já acontecem e poderiam ser fortalecidas: *“fazer mais jornal mural, painéis e cartazes”*, *“reunião de líderes com uma agenda pro ano”*, *“na nossa escola tem uma rádio, poderia acontecer a divulgação de trabalhos por lá”*. Um grupo de alunos inventou o *“Acampa-dentro – como muitas pessoas não tem dinheiro para se divertir nas férias poderíamos fazer um acampamento dentro da escola com atividades voltadas às matérias de sala de aula, gincanas”* e uma aluna fechou a conversa com uma afirmação que, segundo ela, devia estar presente *“em todas as situações colocadas que é ouvir a opinião de todos, mesmo que pareçam inúteis”*.

Neste encontro os alunos deram indícios de que percebem as escolhas pedagógicas de suas escolas e se mostraram capazes de propor canais de diálogo e de participação na vida escolar. Chama a atenção a simplicidade e praticidade das sugestões propostas. Ao invés de desejarem uma escola com atributos mágicos ou aparentemente impossíveis, os alunos afirmam a importância de rodas de conversa, atividades variadas que ocupem espaços extra-sala, espaços de convivência e atitudes que considerem o outro. Isso indica que eles reconhecem momentos em que foram escutados e estão abertos para situações que ampliem tais experiências.

A questão trazida pela aluna sobre considerar todas as opiniões, mesmo que pareçam inúteis, interessa ao campo da escuta, pois assinala para a impossibilidade de se conhecer de antemão para o que servirá o que será escutado. De outro modo, corre-se o risco de dizer somente o que se quer escutar.

Vale ressaltar a variedade de ações propostas e o fato delas não se restringirem a um espaço formalizado para a escuta como, por exemplo, as rodas de conversa ou assembleias. Assim, os estudantes marcaram atividades que envolvem múltiplas formas de expressão, contatos com outras turmas, rádio escolar e interferência na proposição das aulas como situações potenciais de escuta. Disso é possível extrair que uma prática de escuta em contexto

escolar acontece entre as atividades cotidianas, sendo necessária a constituição de situações em que ela possa se inscrever.

Considerar as singularidades e os desejos dos alunos é tomá-los como forças capazes de interferir no campo escolar. Isso não significa atribuir um lugar dominante à força-aluno, mas configurar horizontes diversos do que usualmente se faz presente ratificando a manutenção da instituição escolar; significa, portanto, afirmar que crianças e adolescentes pensam e produzem para além (e aquém) do que se configura como a realidade escolar.

Sabe-se que a instauração de um campo de escuta é processual e requer investimento e acompanhamento coletivo. Conflitos fazem parte desse processo, portanto sua mediação e seu encaminhamento são linhas importantes para delinear um campo de escuta mais ou menos frágil e aberto a interpelações.

*

É sempre preciso perguntar-se sobre como e para quê funcionam as práticas educacionais e de escuta nas escolas. Pois, apesar de operar de formas diversas, práticas de educação e de escuta podem ratificar ou refutar lutas semelhantes. Desse modo, certas escolhas pedagógicas podem segregar e excluir alunos de um processo efetivo de aprendizagem, enquanto outras podem proporcionar experiências educacionais enriquecedoras. Esta mesma complexidade está colocada no campo da escuta, ou seja, há práticas que funcionam para o controle e a vigilância dos alunos e outras que servem como disparadoras de experiências de aprendizagem singulares. Isso significa dizer que a presença de uma prática de escuta não garante um bom trabalho pedagógico, mas pode funcionar como ponto de partida para a ampliação de horizontes educacionais.

Parece elucidativo trazer dois usos gerais que se faz de práticas de escuta para marcar dois modos diversos de operar, sinalizando polos que podem variar e se combinar de diferentes modos. Um deles, a escuta telefônica, conecta-se ao campo jurídico. Esta prática, que consiste na interceptação de fluxos de comunicações em sistemas de informática e telemática, tornou-se um dispositivo legítimo de investigação criminal no Brasil em 1996. Neste caso, a escuta se alia a uma prática investigativa que tem como objetivo a busca de provas que elucidem uma dada situação criminal. Ou seja, a escuta funciona como um instrumento de produção de uma verdade, intercedendo na elaboração de provas ou narrativas.

Uma outra prática de escuta, referenciada na Psicanálise, propõe a cura pela palavra, engendra uma prática de escuta capaz de acolher fluxos discursivos em uma grade técnico-

interpretativa e produz sentidos correspondentes aos estados dos pacientes. Françoise Dolto foi uma psicanalista que radicalizou a potência deste modo de escuta, ao propor um cuidado clínico voltado para bebês adoecidos, que consiste em lhes contar sua própria história. Ela acreditava que a escuta das palavras atravessadas pela experiência concreta poderia criar um território existencial com efeitos vitalizantes.

Desse modo, nos campos jurídico e clínico, duas práticas de escuta se aliam a domínios diversos e, portanto, produzem efeitos diversos. A primeira visa uma captura e a produção de uma verdade. A segunda envolve a descaptura de um estado patológico e a aposta em uma ampliação do campo vital. Ainda assim, esta primeira diferenciação não dá conta da espessura dos encontros e da complexidade da proposição de uma prática de escuta. Pois há inúmeros arranjos possíveis que podem resultar em combinações múltiplas, que vão desde uma escuta telefônica que desmonta um esquema de corrupção a uma escuta clínica que cristalice o sujeito em uma perversão, para citar apenas duas possibilidades.

Durante os encontros com alunos, por exemplo, foi perceptível a variação entre momentos em que a escuta oscilava entre a captação de vibrações singulares acerca do universo escolar e a vontade de controlar o grupo para garantir o foco no objetivo do encontro. Vale marcar que onde há campo de escuta, há uma interferência, uma pontuação ou um momento de suspensão, mesmo que fugaz. Isso difere da vontade de controlar o grupo e fazer intervenções que produzem uma retificação, um atalho, ou ainda, uma trapaça. A trapaça, nesse caso, tem em vista o cumprimento do objetivo do encontro. Marca, assim, pontuações que encaminham para um resultado, algo produtivo ou que contribua para uma realimentação do sistema escolar, sempre pautado por metas, mecanismos de avaliação e identidades fixas.

O tema do uso do celular, como já mencionado anteriormente, passou despercebido até ganhar uma dimensão tão ruidosa que se impôs e se desdobrou na escuta de uma camada, até então, inaudita. Ou seja, foi aberto um campo de conversa sobre os modos de controle que sujeitam os alunos e os separa de sua potência corporal ao dar ouvidos a uma reclamação aparentemente banal. Importante dizer que a ativação dessa camada inaudita não resultou de um movimento interpretativo localizado, mas da configuração de um campo de conversa e, nesse caso, de escuta, que tornou possível a fala sensível.

Outra situação que ajuda a pensar que a escuta não é uma solução generalizada, mas uma saída possível, aconteceu no terceiro encontro, momento em que os objetivos do grupo já estavam colocados e o ritmo das atividades, cadenciado por momentos de conversa, já era conhecido dos alunos. Uma coordenadora pedagógica esteve presente somente neste encontro

e participou das atividades ao lado dos alunos de sua escola. No momento do intervalo, individualmente, foi pontuada a possibilidade de sua presença trazer efeitos na fala dos alunos, restringindo o campo de conversa produzido até então. A coordenadora disse que “*estava apenas observando*”, “*quieta*” e “*sem interferir*”, a produção do grupo, avaliando sua presença como “*neutra*”. Entretanto, na volta do intervalo, aconteceu uma discussão acalorada entre os alunos sobre o fato de eles não terem permissão para ir ao banheiro durante as aulas. Este tema mobilizou todos os participantes, que passaram a relatar como cada professor lidava com tal restrição: um proíbe, outro permite que cada aluno vá ao banheiro uma vez por mês (e registra as saídas em uma tabela), outro, ainda, atrela a permissão do uso do banheiro ao bom comportamento em sala de aula etc. Em meio aos relatos, uma aluna disse que ignorava o professor e, quando estava muito apertada, apenas se levantava e saía da sala. Nesse momento, a coordenadora disse, em tom repressivo, para a aluna “*nunca mais fazer isso*”. Esse tipo de intervenção é bastante prejudicial para a efetivação de um campo de escuta que pretende ativar a fala franca dos alunos. É uma atitude que referenda a escuta fundada em uma moral escolar que restringe o campo de fala àquilo que a instituição impõe como adequado. Mostra, ainda, que a escuta não é uma operação restrita aos ouvidos: escuta-se a partir de uma perspectiva.

O que significa dizer que a escuta implica uma disposição, ou ainda, um estado de atenção que permite estar à espreita dos acontecimentos e posicionamentos que efetuam modos de aparecimento sensíveis. Mas o resultado é sempre indefinido e indeterminado. Ou seja, uma prática de escuta não se caracteriza de antemão como boa ou ruim, mas carrega a possibilidade de dar volume para um determinado jogo de forças nem sempre aparente no arranjo que se apresenta como real.

*

Muitas vezes, pôr-se à escuta não serve para nada do ponto de vista objetivo ou pedagógico. O que se ouve não servirá para planejar uma atividade, disparar uma discussão ou agenciar uma experiência de aprendizagem. Há muitas coisas que são percebidas e não se desdobram em ações concretas, mas ficam retidas em uma espécie de instante – um haikai ou uma fotografia. Ficam suspensas e brilham apenas para lembrar que cada corpo presente na escola é singular e se conecta com mundos que nem sempre se apresentam no cotidiano escolar, mas deixam-se detectar em sotaques, tons que indicam lonjuras ou hábitos de outros tempos.

Algo como o que aconteceu certa manhã, antes do início do encontro com os alunos, quando se ouviu o seguinte diálogo.

– Você sempre teve o cabelo comprido?

– Na verdade acho que meu cabelo está curto agora. Sempre tive o cabelo muito comprido, até a altura dos ombros. Mas isso era na época que eu era metaleiro...

– Ah! Eu nunca fui metaleiro, mas tinha o cabelo bem comprido, comprido mesmo! Até a semana passada, quando tive que cortar... Meu cabelo era lindo, lisinho e forte, cabelo de índio. Porque minha avó era índia. Eu gostava muito de andar com o rosto na janela do ônibus e deixar o cabelo voando... Era muito lindo o meu cabelo.

– E por que você cortou?

– A minha mãe falou que tinha gente com mau olhado, porque meu cabelo era muito comprido e brilhante. Falou que era melhor cortar. A gente cortou e vendeu. Dá um bom dinheiro vender cabelo de verdade. Mas eu não queria cortar não, gostava do meu cabelo, penteava. Agora ficou bom também, raspadinho. Mas não é a mesma coisa.

Campo de ressonâncias

Em estado de escuta nota-se que a escola oferece saídas para seus impasses e para sua possível superação. Entretanto, é preciso ter corpo para escutar e rede para sustentar as mudanças desejadas. Os dispositivos que serviram de material para elaboração, a saber, a observação do lugar da escuta nas aulas de filosofia do Ensino Médio de São Paulo, o que se passou nos grupos de alunos do Ensino Fundamental de Itabira e o acompanhamento das ocupações das escolas pelos alunos da Rede Estadual paulista, expressam a configuração atual da escola, que funciona como um aparelho de Estado, ou seja, modela corpos, regula a circulação e a distribuição do espaço/tempo, modula condutas e seleciona conteúdos e práticas palatáveis para o que se configura como um currículo da aprendizagem.

Tais dispositivos indicam respostas criadas no cotidiano escolar, e abrangem questões que se engendram no modo como se dá o encontro entre práticas educacionais e corpos. É a aula de filosofia em que a vida pode se fazer presente; são as ocupações que reinvestem o desejo nas escolas; são as sugestões dos alunos dos grupos de escuta que projetam possíveis. A ideia de que tais dispositivos configuram respostas aos impasses que o modo escolar impõe busca diferenciá-los de meras reações que podem servir de analisadores do funcionamento escolar mas não produzem saídas para o que se mostra fixado em formas que não correspondem às forças presentes. No campo das reações, é possível apontar alguns

exemplos, como a evasão escolar, a queda no número de matrículas na rede estadual, as depredações de algumas unidades escolares, entre outros.

Operar por ressonância na escrita significa recorrer a um modo que sustente e dê consistência a essa operação perceptiva, produzir um plano ao mesmo tempo em que este plano se torna perceptível. Nesse sentido, percorre-se um trajeto ao mesmo tempo em que se registra tal movimento. Os diversos registros formam um campo e as conexões entre os registros resultam da análise que coloca questões em conversa. Ou seja, as conexões entre as questões apontadas são produzidas e não se ligam necessariamente por linhas concretas, mas por proximidades que se tornam perceptíveis na própria elaboração.

Os registros das ações analisadas funcionam como uma cartografia, isto é, constituem um plano que demarca signos e singularidades ao mesmo tempo em que o processo acontece. Assim, oferecem um campo de inscrição para os movimentos percebidos e, por isso, expressam os processos em questão e não podem ser diretamente replicados em outras situações – o que não exclui a possibilidade da utilização das informações e questões levantadas como ponto de partida para outras investigações ou o estabelecimento de proximidades e distâncias com outras questões por um coeficiente de reverberação e transversalidade que as coloque em relação.

Desse modo, partir do estado de escuta aponta a impossibilidade de calcular as questões antes de seu aparecimento, o que se estende para as conexões elaboradas a partir do que se escuta e se cartografa. Descrever os processos que fazem parte do material de análise se mostrou importante tanto para colocar o leitor no jogo que se escuta como para atentar para elementos não necessariamente presentes no encontro, mas que podem se tornar mais perceptíveis ao serem transpostos para o campo escrito ou ao se relacionarem com outros processos que compõem a análise.

Trazer para um mesmo campo problemático os encontros de escuta de alunos de Itabira e as ocupações dos estudantes de escolas estaduais de São Paulo, por exemplo, permite o estabelecimento de conexões que ampliam o horizonte de reivindicação dos alunos ao mesmo tempo em que fornece elementos para pensar em projetos educacionais atravessados por processos desejantes.

Cruzamentos possíveis

Importa destacar como os conteúdos registrados nos diferentes momentos se comunicam. Uma análise possível dos dispositivos de escuta descritos e analisados indica componentes que permitem acessar alguns elementos que ganham consistência, configurando,

assim, alguns territórios comuns. São grandes campos que se comunicam e afetam mutuamente, mas ainda assim têm um contorno próprio. Podem ser divididos em:

Violências >>> racial, processos educacionais que resultam na separação desejo/processo educacional.

>>>>> Essas questões aparecem de modo evidente durante os grupos de escuta em Itabira, como já descrito anteriormente. A abordagem das ocupações de um ponto de vista policalesco também aponta uma exposição dos estudantes à violência concreta e a uma outra relacionada à não sustentação pedagógica de discussões que acontecem na escola.

A questão do apartamento entre desejo e processo educacional parece ser transversal às diversas reivindicações dos alunos. Está expressa na vontade de sugerir atividades a serem desenvolvidas durante as aulas e na escola, de constituir grupos de representação de alunos para conversar entre si e com a gestão e de participar de diversos momentos da vida escolar, tanto decisórios como cotidianos. Além disso, as ocupações e o modo de funcionamento das aulas de filosofia parecem trazer em comum uma maneira de possibilitar o encontro entre os processos desejante e educacional, apontando tanto sua ausência na configuração do modo escolar tradicional como sua possibilidade de operacionalização.

Controle da circulação >>> proibição do uso do banheiro durante as aulas, proibição do uso do celular na escola.

>>>>> o controle da circulação parece um ponto deflagrador de um modo escolar referenciado na máquina do estado que pretende controlar a população de alunos, sua distribuição e seu fluxos, com trajetos fixos e direções determinadas. As portas da escola – um grande portão, uma porta que é acionada por alguém da administração, uma outra gradeada que separa o pátio dos corredores – as portas das salas de aula com suas pequenas aberturas envidraçadas que garantem sua vigilância. A escola produz imobilidade ou mobilidade controlada, é preciso ficar quieto, não ir ao banheiro. É possível inferir, nesta forma de controle dos percursos dos alunos, um encadeamento que vincula circulação a vadeação. Desse modo, circular pelos corredores da própria escola representa um perigo ou uma distração que afastaria os alunos do percurso atribuído a eles. Um desvio do que acontece em sala de aula, uma bifurcação que pode levar não se sabe para onde. Entretanto, há um outro encadeamento possível entre circulação e vadeação que afirma desvios, encontros casuais, outras formas de apropriação do espaço como uma ampliação de experiências de aprendizagem.

As estratégias de acolher os movimentos fluidos ou aberrantes fazem sentido em uma escola estriada. É uma estratégia engendrada nesta configuração. Se escola fosse outra, as estratégias seriam diferentes.

Direito de zelar >>>> reivindicação para participar do planejamento e feitura da merenda, polinização da escola – multiplicação das flores.

>>>> esse movimento parece tratar de modo mais explícito a questão da inscrição do processo desejante no educacional, apesar deste componente estar presente também nas outras frentes. Um exemplo disso é a relação que se pode estabelecer entre a linha que conecta a sugestão de participação na produção da merenda dos alunos de Itabira à ocupação da cozinha pelos alunos nas escolas ocupadas em São Paulo. Quando questionados sobre o que gostariam de melhorar em sua escola, os alunos de Itabira mencionam a merenda como algo de que gostariam de participar, explicitando um campo potencial de aprendizagem e experimentação que comumente não é considerado pelas escolas. A alimentação é acessada como um intervalo entre as atividades didáticas, um momento para nutrir-se e, então, continuar seu processo de aprendizagem. O campo da alimentação enquanto uma das linhas da produção cultural, interface com questões de segurança alimentar, possibilidade de contato com outros saberes e sabores, o aprendizado da cozinha que envolve o conhecimento e a combinação de diversos ingredientes, a experimentação de diferentes tempos de cocção e preparo etc., não é pensado como parte do processo de aprendizagem. Faz-se, portanto, um uso instrumental da alimentação. Parece inevitável questionar-se sobre o potencial do tratamento afirmativo da questão da alimentação nas escolas. O que poderia se desdobrar de um trabalho educacional que considere tanto a alimentação, para além de sua dimensão biológica, como o interesse expresso pelos alunos em envolver-se nas diferentes etapas da merenda oferecida nas escolas?

A escuta dos alunos indica algumas questões específicas para o campo da educação, no que concerne à participação estudantil em seu processo pedagógico. Isso soa importante não apenas para que a participação tenha lugar no currículo escolar. Mas para que as proposições educacionais sofram interferências e se afetem pelo pensamento dos estudantes.

O que está em jogo é a produção de processos educacionais singulares, abertos ao pensamento dos estudantes e à sua capacidade de questionar o presente e imaginar futuros. Acompanhar e sustentar o movimento dos estudantes significa considerá-los forças capazes de interferir no processo educacional e produzir situações de aprendizagem consoantes a investimentos desejantes atuais.

7 ESCUTA DA PRODUÇÃO - TRABALHO COM GESTORES DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A escrita deste texto foi desafiadora no sentido de obrigar a um constante exercício de proximidade e distância em relação a um processo que foi proposto e, ao mesmo tempo, acompanhado e analisado por mim. Dizer isso não significa me colocar no centro do processo, mas afirmar as oscilações que a escrita permitiu registrar. A mais evidente delas é um balanço entre os tempos verbais que indicam um tempo passado, em que algo já aconteceu, mas ainda dura e reverbera no presente da escrita. Com isso, é possível dizer que os encontros que a dispararam já terminaram do ponto de vista cronológico, mas ainda se estendem no tempo da elaboração – um tempo ampliado que permite voltas, curvas e algum distanciamento.

Tal relação com o tempo marca uma dificuldade de produzir um relato que contenha as informações necessárias para o acompanhamento do leitor, ao mesmo tempo em que deixe brechas para elaborações e análises que nem sempre são imediatas. Na tentativa de minimizar tal dificuldade, optou-se por apresentar os elementos que compõem os encontros para, em seguida, analisar o movimento do grupo, ou seja, o encontro entre as práticas dos gestores e as proposições formativas. Além disso, as oscilações de tempos verbais foram mantidas no sentido de afirmar um jogo entre posicionamentos como parte do processo de análise. Essa escolha permitiu que a escrita dedicada à elaboração seguisse os efeitos da experiência e ficasse livre da necessidade de um ponto de vista cronológico.

Importa dizer que a escuta atravessou esta proposição formativa, mas não foi tematizada para o grupo. A ideia foi propiciar encontros onde a escuta era uma atitude básica e propulsora de pensamento, e não compreendê-la como um conteúdo a ser aprendido.

Início do trabalho

O trabalho com gestores da Rede Municipal de Itabira, Minas Gerais, insere-se no âmbito do Programa Aprender Mais – um conjunto de iniciativas da Secretaria Municipal de Educação, iniciado em 2015, que teve como objetivo integrar as ações da educação em uma concepção de aprendizagem integral para os alunos da Rede. Para isso, foram mobilizadas diversas frentes de trabalho, envolvendo a elaboração participativa de um Plano de Educação Integral, a contratação de educadores para compor a equipe das escolas que oferecem oficinas do Programa, a inclusão das ações do Programa no Plano Municipal de Educação, a criação de um Comitê Gestor, bem como a formação de gestores e educadores da Rede Municipal.

Desse modo, diferentes frentes compuseram o Programa, com o intuito de viabilizar tecnicamente as ações e produzir uma afinação conceitual da Rede de Ensino. Dois momentos que integram a implantação do Programa foram acompanhados e funcionaram como disparadores para pensar a relação entre escuta e processos educacionais. O primeiro deles corresponde às ações iniciais do Programa, que consistiram na proposição de grupos de escuta de diversos segmentos da Rede Municipal de Ensino – professores, alunos, pais e técnicos da Secretaria. No segundo, na fase de implantação, foram realizados encontros de formação dos gestores da Rede. Paralelamente a esta ação, deu-se a contratação de educadores sociais, responsáveis pelas atividades de jornada ampliada do Programa. Após este processo, que garantiu a contratação de profissionais com nível superior e experiência em sua área de atuação, foi proposta uma formação de educadores que integrou parte dos professores do ensino regular e a totalidade dos educadores sociais.

É importante destacar que todas as escolas da Rede foram atendidas nestas ações de formação, mesmo aquelas que não oferecem atividades além das já previstas no currículo escolar. Isso porque o Programa Aprender Mais pretendeu trabalhar com uma concepção de educação integral não restrita às escolas que oferecem ações de jornada ampliada, o que expressa uma concepção de currículo que não se esgota nas atividades de sala de aula. Evidencia-se, assim, o investimento em uma concepção de educação produzida e sustentada pela Rede Municipal, somada ao esforço de integrar as diferentes escolas em um marco pedagógico-conceitual comum, mesmo com funcionamentos diferentes, como atesta a fala de uma gestora:

*Gostaria de fazer uma marcação importante: não estamos falando em Escola de tempo integral, mas de Educação Integral com arranjos de jornada ampliada. O que antecede a ampliação de carga horária é pensar o que é Educação Integral.*⁶¹

Enquanto o trabalho com os alunos teve como objetivo registrar a experiência escolar dos estudantes e construir um campo em que tais experiências pudessem afetar a elaboração do Plano de Educação Integral do município, o trabalho com gestores teve como objetivo a ativação da concepção de educação integral da Rede, bem como a produção de um caderno pedagógico com orientações, do ponto de vista da gestão, para a implantação de um programa que considera a experiência educacional em sua integralidade.

⁶¹ Fala de uma gestora da rede municipal de Itabira registrada no terceiro encontro de formação. As falas que aparecerem durante o texto não serão identificadas por nome, por se entender que toda e qualquer fala no contexto de formação diz respeito ao grupo. Essa concepção de grupo será desenvolvida mais a frente.

Para isso, a formação dos gestores propôs encontros de formação onde se investiu na produção de um campo de conversa e de discussão de conteúdos de educação integral (tais como: trabalho em rede, currículo, diferentes arranjos e aproveitamento de tempos e espaços educacionais, projeto político pedagógico, funções e funcionamentos da Rede municipal de educação) e na constituição de um espaço de escuta e de troca de tecnologias e saberes relacionados com educação. Interessa trazer para a discussão como a constituição deste campo de conversa pode contribuir para delinear um repertório potencial para uma atuação singular no campo educacional.

É importante dizer que os encontros de formação aconteceram, por conta do número de participantes, em três grupos diferentes. A organização da produção, entretanto, se deu a partir dos conteúdos dos três grupos, resultando em um texto coletivo que dava contorno para se pensar a produção da gestão da Rede Municipal de Educação. Desse modo, o registro de cada grupo foi organizado num único documento, no qual foram agrupadas ideias por proximidade temática e eliminadas possíveis repetições.

Os encontros aconteceram na Fazenda do Pontal, local que pertenceu à família de Carlos Drummond de Andrade e que hoje é um espaço público que abriga oficinas, exposições e outras atividades culturais e educativas.

O primeiro encontro teve como objetivos a sensibilização dos gestores quanto aos encontros de formação, o mapeamento das práticas de gestão existentes e uma aproximação do conceito de gestão na perspectiva da educação integral.

O segundo buscou qualificar as práticas de gestão educacional no horizonte de implantação do Programa Aprender Mais e planejar ações para seu início nas unidades escolares.

O terceiro encontro investiu na qualificação das práticas de gestão educacional no campo da gestão participativa e da perspectiva de implantação do Programa Aprender Mais.

O quarto encontro teve como foco a gestão do processo de aprendizagem. E o quinto fechou os encontros com um estudo sobre Projeto Político-Pedagógico seguido da indicação de questões importantes da perspectiva da Educação Integral para o planejamento escolar.

Esse relato se organiza a partir das questões que orientaram o trabalho, sendo que algumas situações vividas nos encontros aparecem como forma de acessar o funcionamento da formação e, por conta disso, não seguem necessariamente o registro cronológico dos encontros⁶².

⁶² Para uma noção cronológica do processo é possível acessar em anexo as pautas propostas dos encontros de formação.

Escuta da produção e do grupo como efeito do processo formativo

Do ponto de vista de uma prática da escuta, importa dizer que ela não se refere a uma escuta de cada gestor ou gestora, ainda que falas individuais possam funcionar como disparadoras do pensamento coletivo nos encontros. O que se priorizou, portanto, não foi a experiência individual, razão pela qual o foco de escuta esteve sempre no coletivo. Tal atitude reserva um lugar de importância para a produção coletiva, compreendida como um meio de acessar a experiência do grupo.

Entende-se por *produção* todos os processos discursivos que integram um encontro de formação: as discussões realizadas, os comentários em relação aos disparadores formativos propostos, a produção escrita (individual ou grupal), o vocabulário gestual que o grupo fez uso. Assim, toda a produção realizada nos encontros ou a partir deles foi registrada por escrito e em fotografias, e funcionou como um repertório a ser adensado e apropriado ao longo do processo formativo.

Tal configuração abre campo para pensar uma *escuta da produção*, sendo que o modo pelo qual ela se realiza confere consistência ao modo coletivo de produção de pensamento, e esse processo, por sua vez, buscou disparar efeitos que apontam o contorno de uma rede. Com isso, não se pretendeu dar tanta relevância à rede que se produz, mas ao que ela pode produzir. Dito de outro modo, o investimento não se dirigiu para a formação de uma rede, mas para as produções em rede que, em si, já explicitam algumas conexões em rede.

Para ajudar na definição do que se pretende com uma escuta que se volta para a produção e não para o indivíduo (ou rede, quando entendida como uma identidade), chama-se atenção para uma passagem em *Crise e Insurreição*, na qual se afirma que “A comuna não se contenta com o fato de nomear a si mesma: o que ela pretende evidenciar ao ganhar corpo não é sua identidade ou a ideia que tem de si mesma, mas a ideia que tem da vida.” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 243).

O destaque dessa passagem não se coloca a partir de uma pretensão em constituir uma *comuna* a partir dos encontros de formação. Pretende-se, de outro modo, destacar o campo que se abre quando a percepção atenta se volta para o movimento do pensamento e para a produção de uma linguagem comum. O que se revela a partir daí são as escolhas do grupo e, no caso dos gestores, o modo como entendem a educação, como se abrem para os estudantes, como se relacionam com os professores, ou seja, como se colocam diante da vida que se desdobra no ambiente escolar.

Ao longo do processo formativo, a produção do encontro anterior era apresentada e trabalhada no encontro seguinte, tanto para validá-la como para adensá-la. A ideia de adensamento se refere a uma qualificação da produção do grupo por seus participantes, de modo a tornar a escrita processualmente mais precisa e relativa à experiência e aos investimentos daquele coletivo. Nesse sentido, mobiliza diferentes intensidades e qualidades e não corresponde a um acúmulo de conhecimentos.

Esse processo de adensamento da produção se repetiu ao longo dos encontros. Do primeiro para o segundo já é possível notar o que se entende por *adensamento da produção*. Uma das atividades realizadas com o grupo de gestores consistiu no mapeamento das funções de cada participante a partir do detalhamento da rotina de um dia de trabalho. Foi solicitado que cada participante listasse o que faz e quanto tempo utiliza do momento em que coloca os pés na escola até a finalização dos trabalhos do dia. A primeira sensação registrada por eles foi de que se faz muita coisa em um dia de trabalho: “já preenchi uma folha e nem cheguei na metade do dia!” – constatou uma das gestoras. “Sou praticamente um operário da educação”, destacou outro gestor.

De modo geral, todos se surpreenderam com a quantidade de ações realizadas em apenas um dia de trabalho. Feito este primeiro levantamento, os gestores foram convidados a classificar suas atividades segundo um filtro pensado pela coordenação da formação, que detalhou, para fins didáticos, cinco frentes diferentes de ação, a saber: 1. Funcionamento estrutural (inscrições, listas, organização de tempos e espaços, logística de alimentação e transporte, cuidados com equipamentos, elaboração e leitura de documentos etc.); 2. Funcionamento pedagógico (elaboração de planos de trabalho, observação das atividades educacionais, intervenções pedagógicas, formação continuada, relatórios, reunião de equipe etc.); 3. Relações com a comunidade escolar (atendimento de pais e responsáveis, Associação de Pais e Mestres – APM, reuniões de Conselho etc.); 4. Gestão das relações (atendimento de alunos, professores, orientações, mediação de conflitos etc.); 5. Outros (especificar). Após classificar suas ações como indicado e já tendo atribuído o tempo empregado em cada uma delas, foi possível calcular o tempo gasto em cada uma das cinco frentes de trabalho. Ao final da atividade, cada participante elaborou um gráfico que mostrou, de forma aproximada, o tempo destinado a cada uma das ações, possibilitando avaliar se, por exemplo, sua rotina está mais voltada para o acompanhamento pedagógico ou estrutural. Destaca-se a lista de uma gestora, produção muito parecida com a dos demais participantes do grupo:

*Chego na escola; cumprimento as pessoas, funcionários, alunos; ajudo na organização das filas; atendo a solicitação dos professores, converso com todos; atendo os pais; organizo o recreio; acompanho a merenda; ajudo a olhar as crianças no recreio; faço o momento de volta a calma cantando com as crianças; tiro fotos do momento de leitura; lancho; posto as fotos no face da escola; recebo ordens da diretora; ajudo na disciplina dos alunos; faço bilhetes; organizo a saída das crianças.*⁶³

É certo que o exercício foi feito considerando apenas um dia de trabalho e que o gráfico foi composto com dados aproximados, todavia não era isso que mais importava e duas coisas ficaram marcadas nesse primeiro dia. A primeira se refere à variedade de ações que se encontram no âmbito da gestão, que se estende a muitas camadas da vida escolar. A segunda é a especificidade da função de cada um da equipe gestora e a força que passa a ter o trabalho coletivo para dar conta da complexidade da escola. O primeiro encontro produziu um mapeamento, ou ainda, um modo de aproximação do funcionamento do trabalho da gestão nas escolas, não sendo possível, ainda, perceber as relações entre tais funções e o tipo de gestão de cada escola. Embora ideias esparsas ou isoladas sobre o tipo de gestão realizada tivessem aparecido, não foi praticável, naquele momento, traçar um plano que relacionasse as ações detalhadas pelos gestores em um horizonte educacional mais amplo. Entretanto, dava para notar que a percepção acerca da função que desempenhavam estava ganhando amplitude.

No segundo encontro, a produção feita no anterior foi levada impressa, sendo destinado parte do tempo da formação para os gestores manusearem o material. Nessa leitura, notou-se a preocupação com uma gestão que entendesse todas as atividades como educativas, mas as ideias concretas de como fazer isso permaneciam ausentes. Além disso, o contato com a produção da Rede possibilitou a percepção de que algumas falas dos participantes estavam presentes de maneira literal ou diluída ou, ainda, combinada com outras falas. Com isso, esperava-se ativar a percepção de que tudo o que é dito durante os encontros faz parte da produção da rede, não existindo ideia “café-com-leite”, o que afirma a importância de colocar ideias, marcar posições, expor linhas, caso contrário, outras ideias ganham relevância – em outras palavras, investia-se na percepção de que a rede é resultado de um jogo de forças.

Do segundo para o terceiro encontro, novamente a produção foi impressa e entregue aos grupos. Propôs-se a leitura do material em subgrupos, com o objetivo de destacar indicadores que apontassem práticas de gestão participativa e a função social da escola – duas camadas que, na organização prévia da produção da Rede, destacaram-se para a equipe de coordenação da formação. Desse modo, a leitura da produção do encontro anterior funcionou

⁶³ Rotina de um dia de trabalho de uma gestora da rede municipal de Itabira.

como forma de acesso ao trabalho da Rede. Solicitou-se que subgrupos extraíssem dessa produção as questões que mais lhes chamaram atenção. Estas questões foram registradas pelos participantes e serviram de orientador para a leitura de fragmentos de textos de Paulo Freire, selecionados para o trabalho do dia, como se segue:

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida (FREIRE, 2012, p. 134).

O fragmento em destaque, por exemplo, foi uma das passagens propostas para a qualificação de práticas de gestão participativa. O fato de ser um fragmento aberto e sem uma relação direta com uma definição de participação teve como intenção provocar o grupo a produzir relações e qualificar sua produção a partir das questões que o texto aponta e suas experiências.

A descrição deste procedimento é importante por expressar o tipo de movimento disparado na formação envolvendo a produção do grupo e os disparadores formativos de modo a qualificar tal produção. Ou seja, buscava-se trabalhar com camadas de complexidade ao mesmo tempo em que se intencionava trazer a experiência dos participantes.

No caso descrito, a intenção foi trabalhar com uma questão presente na produção como *gestão participativa*. Escolhido este foco, os gestores foram convidados a olhar para a produção da rede com atenção aos indicadores que ajudassem a qualificar essa questão. Após este primeiro movimento, trabalharam com ideias do Paulo Freire no sentido de continuar na qualificação da questão considerando sua experiência na gestão escolar.

Dois indicadores dessa experiência ajudam a caracterizar a *escuta da produção*. O primeiro diz respeito a não hierarquia das produções, ou seja, as ideias de Paulo Freire estão no mesmo plano e nível de importância da produção da Rede.

Assim, a abordagem que se faz dos diferentes disparadores é afectiva, não se restringindo ao entendimento ou ao processo de conscientização que um texto ou fragmento pode disparar, mas buscando afirmar aberturas e acessos que funcionam para dar passagem, explicitar ou qualificar os processos em jogo no trabalho da gestão e no horizonte problemático que se quer evocar.

O mesmo tratamento é dado para os diferentes materiais e dispositivos que integram o processo formativo. Para continuar no exemplo detalhado acima, o espaço para troca a partir de experiências pessoais aconteceu apenas nos subgrupos. Para a discussão coletiva ou

plenária, foram levadas somente as informações sobre *como foi possível produzir* tal situação. Com essa pergunta buscou-se, além de atentar para o movimento e não para uma experiência pessoal, valorizar o componente produtivo e processual de uma gestão participativa – ela não está dada, mas é produzida em um campo de lutas e reivindicações múltiplas.

A partir desses dois momentos da formação, já é possível afirmar que, para que a escuta da produção aconteça, é necessário, obviamente, que haja produção. Com isso, ressalta-se que o que dá consistência e contorno a um certo grupo, do ponto de vista aqui colocado, é o que ele produz em conjunto. Esse modo de caracterizar o grupo guarda semelhanças com a definição de grupo elaborada por Guattari. Para ele, o trabalho de grupo se dá em torno de ações concretas. Assim, as chamadas *dinâmicas de grupo*, apesar de seu nome, não contribuiriam para a constituição de um grupo, ao contrário, representariam uma espécie de simulacro de grupo. Pensado desse modo, um grupo não existe *a priori*, ele é efeito de uma produção coletiva, ou seja, sua constituição se dá por investimentos e produção comuns. O comum aqui não se refere a uma homogeneidade ou a consensos, mas à produção de um território onde é possível, simultaneamente, colocar-se em sua diferença e manter-se conectado.

No caso do trabalho com gestores da rede de Itabira, havia, de antemão, algo que os unia: o fato de todos trabalharem na gestão escolar de escolas municipais. Entretanto, tal fato não faz deles um grupo ou, segundo Guattari, faz deles um grupo sujeitado. Somente a produção comum, as discussões, a elaboração coletiva de questões significativas e o enfrentamento de conflitos pode ativar a constituição de um grupo; neste caso específico, o grupo de gestores da Rede Municipal de Itabira.

Assim, pode-se arriscar dizer que o grupo de gestores de Itabira não existe, ele se produz, ele é uma fabricação social. Nesse sentido, os encontros com os gestores, atravessados pela ideia da escuta da produção, são uma tentativa de agenciar e atentar para essa fabricação.

Essa ideia de grupo foi, portanto, entendida como uma produção realizada ao longo dos encontros por meio da elaboração de textos, conversas, trocas, produção de imagens e diversas discussões. Para cada uma das produções do coletivo, lançou-se mão do tipo de agrupamento que se avaliou funcionar melhor para o tipo de discussão que se buscava disparar. Assim, os participantes se reuniram ora por escola, ora por função, em agrupamentos aleatórios e em plenária. Com isso, buscou-se propiciar a experimentação de diferentes agrupamentos, ter contato com diferentes perspectivas e dar visibilidade para o caráter

processual de um grupo. Além disso, buscou-se incitar uma ideia de rede e dissolver possíveis identidades fixas em torno de uma ou outra escola, um ou outro agrupamento.

Todavia, e isso é importante marcar, a constituição de grupo não foi um objetivo direto dos encontros, ainda que possa ser um efeito deles. O que significa que as estratégias e disparadores formativos utilizados não pretenderam constituir o grupo, mas oferecer possibilidades de produção, aderência e inscrição de questões e funcionamentos que fossem importantes para a produção do que é uma gestão escolar atenta para a proposta de Educação Integral de Itabira. Se em tal exercício foi possível observar o contorno incipiente e oscilante de um grupo, pode-se dizer que o trabalho se desenvolveu na direção da construção de conexões e da ativação de linhas que sempre estiveram ali, mesmo que não houvesse necessidade de serem ligadas até então.

Todos os disparadores formativos utilizados durante os encontros tiveram uma dupla função. De um lado, eles se relacionavam diretamente com a produção singular de um encontro cujos objetivos eram pré-definidos, apesar de apresentar flexibilidade diante do desdobramento das discussões do grupo. De outro, os disparadores funcionaram como um modo de experimentar relações de troca e de produção de conteúdos que, espera-se, possam vir a afetar o modo de funcionamento das escolas, no sentido de marcar um modo de produção que considera a multiplicidade de forças envolvidas no campo investigado, assim como as ressonâncias que podem ser estabelecidas com o “fora”⁶⁴.

Há neste procedimento uma aposta de que os encontros de formação funcionem de modo a suscitar uma aprendizagem a ser desdobrada pelos gestores nas escolas. Não se trata de contar com a repetição das mesmas atividades ou proposições experimentadas na formação, mas de ativar um campo em que se perceba o outro (colega, formador ou dispositivo formativo) como um disparador de conexões que provocam uma aprendizagem⁶⁵.

Rodas de conversa

Os encontros de formação valorizaram o desenvolvimento da capacidade de atentar para as ressonâncias entre as produções do grupo e questões que se colocavam aparentemente distantes do cotidiano escolar, mas que guardavam possibilidades tanto de ampliar o potencial educativo da atuação do gestor quanto de estabelecer lutas educacionais locais e singulares. Para isso, foram selecionados materiais que trouxessem questões atuais do campo

⁶⁴ Cf. nota 22.

⁶⁵ Cf. DELEUZE, 2009, p. 48-49.

educacional, como um artigo de jornal⁶⁶ que abordava a relevância de discussões políticas nas escolas.

A leitura disparou uma roda de conversa sobre estas questões. O registro desta discussão integra os movimentos que caracterizam a escuta da produção. Ele se deu ao mesmo tempo em que a discussão e buscou não fazer nenhuma edição do que foi dito, mas funcionar como uma superfície capaz de marcar as diferentes ideias que apareceram. Desse modo, foi possível complementar algumas questões com as falas dos participantes sem necessariamente compor um jogo de perguntas e respostas, mas ativando um campo com diferentes percepções. Seguindo o movimento dos grupos, é possível distinguir aspectos que pontuam a relação da escola com o mundo, a marcação de posicionamentos políticos e a necessidade de abertura para a discussão dos temas que aparecem.

O grupo inicia a problematização a partir da questão da formação crítica do aluno: *“essa discussão lembra o que consta em qualquer Projeto Político-pedagógico que é o objetivo de qualquer escola – formar um aluno ou até mesmo um cidadão crítico.”* A questão é atravessada pelo pensamento de Paulo Freire quando um dos gestores marca que o educador *“diz que é preciso saber ler o mundo. Precisamos ajudar nossos alunos a fazer isso e não restringir ou censurar assuntos que são do mundo.”* Pensar em como se faz isso não se apresenta como uma ação imediata, mas se relaciona com o campo da discussão evocada no artigo: *“certamente não é proibindo a discussão política nas escolas.”* Nota-se, neste momento da discussão, um esforço em utilizar a provocação do artigo para movimentar algo na escola. *“Proibir um assunto na escola é um retrocesso”, “esse é um modo de não aceitar a diferença e não considerá-la.”*

Com a discussão colocada em relação à problemática da escola e a formação de alunos críticos, os participantes chegam a uma definição importante: *“a escola não tem como barrar um ou outro assunto.”* E avançam em um campo que é característico do processo de aprendizagem, em geral, e do funcionamento escolar, em particular: *“na verdade cada assunto abre uma oportunidade de discussão. Aí reside uma das potências da sala de aula.”*

Após chegar na especificidade da sala de aula, surgem falas norteadoras ou que funcionam como princípios, contudo, após a conversa, tais falas carregam amplitude maior e tom mais propositivo: *“aprender a ler o mundo significa não separar escola e mundo”, “negar a ideologia é uma ideologia”, “parece importante lembrar que partidário é diferente de político.”* Em seguida, algumas falas indicam um processo de complexificação da questão

66 Disponível em: <<http://www.amambainoticias.com.br/artigos/paulo-freire>>.

inicial: “a produção de diálogo pressupõe diferença, conflito, disputa”, “a formação em educação implica uma certa orientação filosófica. É importante saber qual nossa concepção, pois ela tem efeitos em nossa prática na escola.”

Após a colocação dessas questões no coletivo, a fala de uma gestora funcionou como um posicionamento de fechamento, naquele momento, para alguns impasses explicitados, e conseguiu trazer o foco para uma das características de proposições pautadas pela educação integral.

Essa proposta parece estar na contramão da proposta de Educação Integral em discussão aqui. O que estamos discutindo aqui já é uma espécie de resposta para esse tipo de movimento que quer impor uma ideologia. Estamos falando de ampliar o atendimento com atividades variadas, olhar para os alunos e considerar suas especificidades. Isso já tem uma filosofia, uma política que nos orienta, no sentido de abrir nosso olhar, e não de restringi-lo como querem esses outros movimentos.⁶⁷

A fala destacada funcionou como um movimento que restituiu ao grupo a potência de agir diante de questões que parecem fora do alcance, mas que repercutem nas escolas. A colocação da gestora mostra, com simplicidade, que a organização de uma proposta curricular atravessada por linhas que têm como horizonte a educação integral dos estudantes é um vetor capaz de enfrentar modos de fazer educacionais aprisionadores.

Sobre os dispositivos formativos

Uma parte importante dos encontros com os gestores se refere à escolha dos dispositivos formativos e ao modo pelo qual foram apresentados para e trabalhados pelos participantes. Assim, foram selecionados textos, fragmentos de textos, falas ou imagens que podiam trazer questões para o que se pretendia trabalhar e para provocar conversas com as práticas de gestão em funcionamento nas escolas. Nesta perspectiva, o primeiro disparador trazido para o grupo foi uma entrevista em vídeo com o educador Vitor Paro⁶⁸. Trata-se de uma fala polêmica, já que, em um dado momento da entrevista, questiona-se a necessidade de haver um diretor na escola, em favor do trabalho da coordenação pedagógica e da tomada de decisões horizontais e não reguladas por uma figura de autoridade. A escolha dessa fala como um disparador formativo se conectou com a possibilidade dos gestores se confrontarem com uma perspectiva que considere outras formas de organizar a escola e, com isso, poderem

⁶⁷ Gestora da rede municipal de Itabira, 3º encontro de formação.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-TG1rfDVq_A>.

afirmar o que fazem ou questionar práticas que já não respondem às necessidades de sua escola e sim a um modo escolar que não necessariamente coincide com as questões apresentadas por eles.

É importante ressaltar que os diferentes dispositivos formativos funcionaram como disparadores da produção dos participantes. Por isso, eles foram utilizados de forma a serem questionados, amplificados, aproveitados em sua totalidade ou em partes e, até mesmo, abandonados. A partir do segundo encontro, a produção do grupo foi considerada como um dispositivo formativo de dupla função, a saber, o registro de experiências formativas e o disparador de outras questões para o processo. Assim, ao ser retrabalhada nos encontros, a produção do grupo ocupou o mesmo lugar dos outros disparadores, que variaram da fala de especialistas sobre os temas em questão, artigos de jornal, falas recolhidas nos grupos de escuta dos alunos e outros mais. Com isso, pretendeu-se provocar um campo de produção que considerou diversas fontes sem uma hierarquia anterior à elaboração dos participantes.

A produção coletiva como dispositivo formativo

Além do trabalho com diferentes tipos de dispositivos formativos, a produção dos gestores cadenciou os encontros de formação e orientou a organização das atividades. Durante um encontro eram experimentadas diferentes maneiras de produzir: a partir de algum disparador, da experiência nas escolas ou de alguma observação solicitada na formação, reunidos em grupo escola ou por função e, ainda, individualmente. A plenária foi o único formato que se repetiu em todos os encontros, por se tratar de uma estratégia de produção do comum.

No quarto encontro, houve um momento para pensar e avaliar coletivamente a organização das atividades do dia. Como já apresentado anteriormente, o quarto encontro propôs a elaboração de questões curriculares a partir do contato com diferentes disparadores formativos. Os participantes se agruparam de modo a misturar as escolas presentes e tiveram um tempo para leitura e conversa sobre os disparadores, seguidas da elaboração de um registro da discussão de seu grupo. Vale mencionar que foi solicitado que cada subgrupo discutisse uma questão, mas os disparadores eram os mesmos para todos.

Em seguida, uma pessoa de cada grupo, chamada de redatora, visitou um outro subgrupo para compartilhar o momento anterior de discussão e ouvir os apontamentos dos outros. Esse procedimento se repetiu até que todos os subgrupos tiveram contato com a discussão dos demais. Ao longo dos encontros, o modo pelo qual o dispositivo formativo foi

experimentado interessava tanto do ponto de vista das compreensões que disparava como da percepção de um funcionamento que pode repercutir em outras situações nas escolas. Assim, também foram propostas, em alguns momentos, conversas sobre os efeitos da experiência formativa. Alguns destaques dessa conversa indicam como o modo de organização de uma atividade pode se desdobrar em diferentes percepções do corpo-do-gestor, assim como sinalizar a correspondência entre proposição de atividades e princípios educacionais. Este movimento sinaliza a homologia dos processos que atravessou todos os encontros de formação e afirma a importância de se colocar à escuta deste processo.

A conversa sobre a realização desta atividade foi interessante, por trazer percepções que não se limitam ao tema discutido e tocam em pontos sutis do trabalho da gestão, como a necessidade de abertura a muitos pontos de vista e a implicação disso na experiência de si: *“esse exercício mostra que todas as subjetividades são bem vindas. São diferentes e quando eu excluo alguém, também excluo uma possibilidade minha”, “cada grupo era diferente e, por isso, eu também era diferente em cada grupo. Pensei que o corpo muda de acordo com o encontro com cada subgrupo”*.

Outros participantes marcaram a importância de circular e perceber algumas similaridades que retornavam como uma sensação de vínculo a um campo comum maior do que sua unidade escolar: *“circular pelos grupos trouxe a sensação dos temas estarem entrelaçados e ampliou ideias/pontos de vista”, “foi um momento interessante de troca, pois acrescentou, não teve discordância. Isso me deu uma ideia de como a realidade das escolas é parecida, mesmo se o cotidiano é diferente”*.

Um componente forte dos encontros formativos se refere ao trabalho de percepção do outro como uma força ativa no processo de pensamento. Por isso, lançou-se mão de diferentes modos de interferência na produção, em subgrupo ou individual. Assim, quando uma ideia discutida a partir das situações formativas chegava a uma forma que podia ser compartilhada, ela era aberta para interferência do outro. Algumas vezes, essa interferência se dava somente pela escuta de tal ideia, de onde se diz que escutar é interferir, pois, quando algo é dito, sai da espacialidade do papel ou dos acordos que garantem seu contorno para ganhar reverberação no espaço e nos corpos. Ou perceber que minha fala tem efeito no outro e é considerada pelos formadores, além de tornar-se insumo para produção de materiais que eram novamente legitimados pelo coletivo, dava um lugar para a produção do grupo que não é um lugar pessoal, mas o de um ponto de vista ou de uma perspectiva. Há uma diversidade de pontos de vista e de posicionamentos. Uma outra fala chama atenção por marcar uma posição que amplia a percepção do outro para uma dimensão vital: *“perceber que os grupos e as*

discussões são diversas dá a ideia de um sistema vivo e pulsante, percepção muitas vezes latente”.

Houve ainda algumas falas que indicam uma apropriação interessante da proposição da atividade, ajudando a caracterizar um certo modo de trabalho com grupos: *“foi ruim, mas bom, no sentido que a gente teve que sair de uma zona de conforto, que era o acordo ou a discussão feita no subgrupo. Já estávamos no meio do caminho e a discussão se adensava, tudo junto e misturado”, “é importante lembrar que tinha um repertório comum, pois os textos eram os mesmos para os diferentes grupos/temas”, “eu achei que passar pelos grupos foi uma possibilidade de experimentar o que estava sendo discutido nos diferentes textos: experimentar outros pontos de vista, poder afirmar uma discussão, abrir mão de algo depois de ouvir uma ideia melhor”, “parece que tem uma coisa de repetir até ficar diferente e a gente vai descobrindo qual é o nosso pensamento, lapidando, refletindo. E fica mais claro o que se quer falar”.*

Repetir até ficar diferente

A prática de repetir, ou ainda, rever textos e falas produzidas pelos participantes foi recorrente e aconteceu de diferentes maneiras ao longo dos encontros. Tal prática se conectou com a ideia de que a repetição ajuda a qualificar e adensar a experiência. Por isso, o exercício constante de ler a produção do encontro anterior ou de apresentar no coletivo a discussão em subgrupos. Uma das gestoras diz que, com a repetição, foi possível descobrir “qual é o nosso pensamento”. A ideia da repetição de um mesmo tema de jeitos diferentes foi utilizada como uma estratégia de evocar uma repetição que não busca exatidão, mas a possibilidade de abrir um campo em que os assuntos da formação ganhem espaço, afirmem sua relevância ou atestem dissonâncias. Assim, a percepção da gestora que detectou um modo acessado pela repetição com vistas à diferença foi precisa no sentido de marcar que a atenção em relação ao que se repetia não se voltava para a utilização dos mesmos termos ou de um mesmo ritmo. Repetir era fazer uma ideia ganhar mundo, poder reformulá-la, rasurar o papel, escolher uma palavra mais adequada ou associar alguma cena vivida na escola à conversa. Repetir era poder experimentar e qualificar a própria produção.

Houve também reclamações e queixas sobre rever o que já foi produzido quando isso era solicitado. A isso se seguia uma insistência na proposição, por parte dos formadores, e um silêncio na sala que não se sabia se produtivo ou resistente. Esses momentos eram de grande exigência, momentos em que os formadores adotavam um tom rigoroso. Este rigor se

colocava em relação à valorização do grupo como produtor de pensamento. As ideias poderiam ser inacabadas, mas havia a solicitação de que os gestores se colocassem no jogo.

Deixar o silêncio acontecer, experimentá-lo sem a necessidade de ocupá-lo ou preenchê-lo com uma fala qualquer também foi uma estratégia para esperar ter algo para falar ou escrever; para perceber que produzir não coincide necessariamente com discussão, conversa, ruído. Mas foram raros e pontuaram muitos momentos de conversa.

Tudo junto e misturado

Outra ideia retratada por uma gestora com a expressão “tudo junto e misturado” diz de um modo de conduzir a formação que considera as misturas, composições e conexões diversas presentes em um certo tipo de produção do pensamento. Isso porque sabe-se do esforço escolar de separação dos saberes e conhecimentos, mas sabe-se, igualmente, que há um outro tipo de produção que se dá em meio a ruídos e arranjos ainda sem acabamento, com diferentes misturas, texturas e temperaturas. Valorizou-se esse tipo de produção nos encontros como uma possibilidade de acessar ideias que ainda não estavam prontas, que guardavam espaços de hesitação ou pontos de inquietação. As ideias prontas, dessa perspectiva, funcionavam como um marco a ser questionado ou reafirmado, mas não como um ponto de chegada.

Esse tipo de pensamento influencia diretamente a forma de organizar os encontros de formação, no sentido de não restringir os disparadores somente àqueles que discutem diretamente questões educacionais. Materiais que apresentam possibilidades de conexão com questões que os gestores possam considerar pertinentes foram oferecidos, e solicitou-se aos participantes experimentar tais materiais e explicitar de que modo eles se conectariam com a questão considerada importante para a discussão coletiva.

Apesar desse funcionamento estar presente ao longo do processo, o quarto encontro de formação radicaliza essa proposta, ao oferecer trechos de diversos materiais e autores para serem experimentados, tais como: passagens de um texto sobre currículo e educação integral de Claudia Galian, fragmentos da publicação *A batalha do vivo* do coletivo Contrafilé, partes do vídeo sobre autonomia de Constance Kamii, trechos do Plano de Educação Integral elaborado pelos técnicos de Itabira, bem como partes da produção do terceiro encontro de gestores. notas

A mistura entre especialistas de diferentes campos, falas de estudantes e dos próprios gestores buscou colocar todos os discursos em um mesmo plano, ou, dito de outro modo,

suspender a lógica de uma hierarquia intelectual e operar por conexão entre a questão considerada importante e a busca de palavras e matérias de expressão para lhe dar consistência.

Algumas gestoras explicitaram o desconforto em lidar com trechos e fragmentos de textos, pois isso dava a sensação de “ideias soltas, a gente precisa de algo certo”. Foi percebida a necessidade de compartilhar os princípios que orientavam essa escolha, além de lembrar que as publicações originais de onde foram destacados os fragmentos estavam à disposição do grupo em uma espécie de mesa esquizo, coberta de livros e imagens. Para isso, foi retomada a primeira atividade realizada no encontro de formação, quando dispôs-se pela sala um conjunto de cartões postais com imagens de trabalhos expostos na 30ª Bienal de Arte de São Paulo⁶⁹. Naquela ocasião, os gestores foram convidados a escolher uma imagem que se conectasse com a função que desempenham na escola. O que interessava mobilizar nesse momento era a possibilidade de produção de conexões entre partes díspares, o que traria para um plano discursivo perspectivas da experiência de gestão nas escolas.

Uma das gestoras escolheu a imagem de uma paisagem campestre e disse que ser gestora de uma escola rural se relaciona com *“uma paisagem... significa estender a mão para a comunidade, alunos, professores, diretor...”*. Outra marcou a surpresa de cada dia de trabalho a partir da imagem de um pequeno portão de madeira *“no dia a dia, vemos um arvoredo e um portãozinho, mas nunca se sabe o que vamos encontrar em um novo dia na escola.”* Nessa mesma direção, uma gestora escolheu a imagem de um mapa e assim se apresentou: *“e quando o nosso planejamento se depara com coisas que não estavam previstas? Como acolher o imprevisível?”*. Um gestor escolheu a imagem de uma máquina de marcar ponto e foi literal em sua apresentação: *“tenho que estar na escola, marcar ponto: presente”*. Outras falas, menos literais, indicaram a experiência da gestão como algo que produz junções, o gestor como alguém que marca ritmos e não segue por caminhos retos: *“eu sou essa fissura, ou melhor, sou o cimento tampa buraco da unidade”*, *“o gestor é uma máquina de música, uma banda inteira, pois desempenha uma diversidade de papéis: sou um instrumento, sou um maestro...”*, *“estão vendo essa estrada cheia de curvas? Nosso trabalho não é um caminho reto, são curvas, uma curvinha aqui, outra ali”*. Esta proposição foi colocada no sentido de falar da gestão de um modo não padronizado ou organizado, a partir de imagens soltas e que não se relacionavam com o campo da gestão escolar *a priori*. Interessava para a conversa o tipo de conexão que cada gestor produziu a partir daí.

⁶⁹ Material elaborado pelo Educativo da Bienal.

Desse modo, foi reafirmada a intenção de oferecer fragmentos que não necessariamente se conectassem diretamente com práticas de gestão, e diferentes entre si – alguns textos continham ideias que poderiam ser consideradas conflitantes se cotejadas, caso do fragmento retirado do texto de Larossa e das passagens destacadas do vídeo de Constance Kamii. O primeiro texto radicaliza a ideia da não existência da infância e sim de um encontro com uma infância. O outro é bastante prescritivo e sugere atividades e modos de trabalhar que desenvolvam crianças autônomas a partir do referencial teórico de Piaget. Não interessava, para o desenvolvimento do processo, esgotar as ideias trazidas pelos diferentes autores, mas utilizá-las como disparadores de falas sobre a experiência de gestão e modos de torná-la mais atenta às diversas aprendizagens presentes no contexto escolar.

Neste sentido, a formação é pensada como um meio de ativar as experiências do campo da gestão escolar e de estabelecer relações de ressonância entre tais experiências e a vida. Assim, dá-se preferência à experimentação de múltiplos disparadores, ora em blocos, ora fragmentados, para que se explicitem lacunas e espaços em branco que convidem os participantes à produção de um discurso singular e que não se restrinja ao que já se sabe sobre gestão escolar.

A descrição feita por Deligny da jangada se aproxima desse modo de funcionar na formação. Ao invés da proposição de um referencial imenso e estável como um transatlântico ou, ainda, um material pronto – seja ele apostilado ou elaborado com um projeto gráfico atraente –, cada encontro pretendeu evocar a ideia de uma pequena embarcação capaz de fazer uma certa travessia, ainda que de maneira pouco confortável e instável. Os trancos e os impasses que o encontro com diferentes disparadores, com outras escolas ou com a fala dos estudantes traziam interessam na produção de recomendações – ou seria uma carta de aviso aos navegantes? – de uma gestão viva e atenta aos diferentes movimentos que atravessam a escola. A jangada, aparentemente frágil, possibilita o acesso a caminhos estreitos e dificilmente seu peso e força esmagam partes menores que possa encontrar. Seu porte também permite que seja afetada pelo movimento das correntes, algo pouco perceptível para os tripulantes de uma grande embarcação.

Uma jangada, sabem como é feita: há troncos de madeira ligados entre si de maneira bastante frouxa de modo que quando se abatem nas montanhas de água, a água passa através dos troncos afastados. Dito de outro modo: não retemos as questões. Nossa liberdade relativa vem dessa estrutura rudimentar, e os que a conceberam assim – quero dizer, a jangada – fizeram o melhor que puderam, mesmo que não estivessem em condições de construir uma embarcação. Quando as questões se abatem, não cerramos

fileiras – não juntamos os troncos – para construir uma plataforma concertada. Justo o contrário. Só mantemos do projeto aquilo que nos liga. Vocês veem a importância primordial dos liames e dos modos de amarração, e da distância mesma que os troncos podem ter entre eles. É preciso que o liame seja suficientemente frouxo e que ele não se solte. (DELIGNY, 2013, p. 90).

O trabalho com fragmentos e passagens de diferentes materiais pretendeu sustentar e intensificar deslocamentos em relação a formas acabadas do que se entende por escola, aluno, aprendizagem, gestão; sair de relações objetivas de causa e efeito e abrir espaço para falas sensíveis, localizadas e singulares. Foi uma tentativa de provocar a irrupção de percepções coletivas que não corroboram formas estanques de educação pública, mas que podem apresentar dissonâncias, diferenças ou singularidades e, assim, alargar o campo de possibilidades educacionais para além do lugar de baixo investimento que ele ocupa na atual configuração cultural.

Contudo, essa não foi a única lógica utilizada na proposição de disparadores. Também foram utilizados disparadores mais estruturados e relacionados diretamente com a prática da gestão educacional. No segundo encontro, por exemplo, foi proposto o estudo coletivo de um caderno sobre gestão escolar, elaborado de forma participativa, por gestores de escolas públicas do estado de Goiás. O estudo teve o objetivo de entrar em contato com outra rede pública de educação e pensar princípios que caracterizam a gestão escolar de Itabira. Ele foi orientado por questões do tipo: olhando para uma outra experiência de gestão, o que se pode dizer sobre o funcionamento da gestão em Itabira? Do que a gestão escolar de Itabira não abre mão? O documento elaborado pelos gestores indica o percurso deste encontro:

O que quer dizer priorizar a gestão pedagógica? A principal função da gestão é sustentar e ampliar o campo pedagógico. Todas as outras ações precisam estar em função do pedagógico, ou seja, da aprendizagem dos alunos.

A gestão precisa ser criada, ou seja, não existe a priori. O gestor precisa perceber quem são as lideranças dos processos. A liderança se conecta com sustentar a proposta pedagógica.

Trabalho pedagógico rende quando há espaço de conversa estabelecido formalmente, como horários de planejamento coletivo.

Necessidade de preparar a escola: repensar tempos e espaços da escola de modo criativo, em função da proposta do Projeto.

Preparar o ambiente em que acontecerá a atividade, experimentar novos formatos e arranjos – sementeira de outras experiências. Gestão precisa apoiar as mudanças.

É possível pensar que, ao olhar para uma outra experiência de gestão, o grupo afirmou alguns liames de seu estilo de trabalho. As falas indicam questões relativas ao campo do trabalho da gestão – um campo ampliado, como descrito pelo grupo no primeiro encontro. Mas, neste momento da produção, as ideias aparecem de modo mais detalhado e complexo. Conectam tempo e espaço como algo a ser pensado a partir da aprendizagem, com o estabelecimento de um espaço de conversa formalizado, e atentam para a capacidade de perceber as pessoas de modo a arranjar as relações para potencializar a aprendizagem. Fabricam pedaços de funcionamentos de uma gestão escolar.

Houve um momento importante, durante este encontro, quando a equipe de formação foi questionada acerca de questões relativas ao Programa Aprender Mais. Os gestores mostraram-se preocupados com a possibilidade de iniciar o Projeto sem as condições ideais para isso, apresentaram dúvidas quanto ao funcionamento das atividades e fizeram muitas perguntas que indicavam pouca apropriação do Programa. A postura do grupo foi percebida com surpresa pelos organizadores, já que grande parte do encontro anterior havia sido destinada para apresentação do Programa. Entretanto, foi entendida como necessária para o seguimento das ações. Desse modo, a pauta prevista foi alterada e dedicou-se um momento para entender quais eram as questões e pensar como encaminhá-las.

Ficou decidido que as questões seriam elaboradas coletivamente e enviadas para a Secretaria Municipal de Educação. A presença de uma das técnicas da Secretaria foi fundamental neste momento, tanto para dar legitimidade para esse processo como para responder questões simples. O exercício coletivo de elaboração das questões também se mostrou produtivo do ponto de vista da ativação de um campo de escuta entre as escolas e de um território conceitual comum para a Rede. Diante das questões levantadas, escolas que já tinham experiência com outras modalidades de Educação Integral (como o programa do governo federal Mais Educação) falaram sobre sua prática e expuseram questões, tecnologias e soluções já desenvolvidas por elas. Todas as dúvidas foram registradas e apresentadas para os outros grupos, com o intuito de colher outras dúvidas e produzir uma afinação comum.

Além do efeito direto de encaminhamento das dúvidas, esse momento também teve como efeito a explicitação de um campo de escuta que estava posto para os encontros de formação, mas que nem sempre se torna perceptível. Algumas falas de avaliação do dia indicam o processo descrito:

Não estamos sendo podados, percebemos que tem uma pauta, mas que há espaço para a gente falar.

*Fiquei com uma sensação de que acabou a fase de angústia. E fico mais segura porque sei que teremos respostas para nossas perguntas.
Fiquei com uma sensação produtiva. Faço uma auto-avaliação, acho que desabafei demais, mas foi importante.
O desabafo não foi negativo, mas não podemos ficar nele.
O que a gente viveu aqui dá pistas para nosso trabalho na escola, pistas de que precisamos ouvir o que aparece.
Foi um encontro positivo, pois quando chegamos no momento exato do texto paramos e discutimos como fazer isso acontecer, não se pode simplesmente virar a página.
Antes o rebuliço do que o silêncio que boicota. Ouvir quem não concorda é importante. Viva a dissonância.*

Grupo-sujeito: uma passagem

Chama atenção que o disparador mais citado e utilizado pelos gestores sejam os trechos de Constance Kamii sobre autonomia. Trata-se, dentre os disparadores oferecidos, do mais estruturado e prescritivo. Nele, a pesquisadora cita condutas que se deve seguir para desenvolver a autonomia nas escolas e apresenta exemplos de situações cotidianas. Ainda que este texto se destaque por seu caráter prescritivo, ele possibilitou uma discussão interessante no momento de sua apresentação, no início do encontro. Uma gestora disse “*implicar com a palavra autonomia*”, por ela ser “*relativa*”. Disse, ainda, observar na escola que “*autonomia pode servir para abandonar alunos em seu processo de aprendizagem para que eles desenvolvam sua autonomia*”, “*ou usar apenas quando convém para a escola*”. Essa colocação possibilitou uma discussão do termo e sua necessidade de adequação em relação à faixa etária e ao processo educacional em questão. Dessa fala, seguiram-se outras que demonstravam como a ideia de autonomia pode funcionar tanto para emancipar como para culpar os alunos.

O desdobramento da discussão aponta um amadurecimento do grupo, expresso pela não aceitação de todo e qualquer disparador trazido pela coordenação da formação, pela capacidade de expor discordâncias e, principalmente, pela possibilidade de nuançar, a partir da experiência escolar de que o grupo dispõe, o que foi trazido por uma especialista. Além disso, a discussão deu conta de apresentar a complexidade da questão da autonomia nas escolas. Não se trata de entendê-la como uma palavra de ordem, mas de utilizá-la como um modo possível de desenvolver a aprendizagem e de considerar o modo de funcionamento dos estudantes. É possível pensar que, neste momento, o grupo atuou como um *grupo-sujeito*, já que pôde se colocar criticamente diante da equipe formativa, assim como analisar sua prática pedagógica de modo a complexificar sua atuação.

Sobre a presença e sua relação com a produção nos encontros

O fato de a escrita dos encontros de formação de gestores não ser cronológica, mas seguir um encadeamento que busca mostrar o desdobramento metodológico e a interferência da escuta ao longo do trabalho, também se relaciona com a maneira de compreender cada encontro formativo. Essa maneira afirma cada encontro como único, mesmo que ressoem linhas e investimentos formativos que se ligam no conjunto dos cinco encontros. Em termos práticos, isso significou que os grupos estiveram sempre abertos para novas participações, o que aconteceu até último encontro.

Afirmar isso não significa abrir mão da presença contínua nos encontros, como exigido (e controlado via lista de presença) pelas Secretarias de Educação nos projetos formativos. Pelo contrário, significa valorizar a presença, na medida em que cada pessoa que chega seja considerada e possa interferir na produção do grupo. A consistência que o grupo ganha ao produzir conteúdos coletivamente, analisá-los repetidamente, para deles extrair posicionamentos consoantes com a discussão, certamente é afetada e varia de acordo com a presença nos encontros; entretanto, esta variação não é quantitativa, mas intensiva, ou seja, estar presente em todos os encontros não significa necessariamente ser tocado ou mobilizado pela produção do grupo. Ao passo que uma única participação pode abrir uma possibilidade de deslocamento da percepção do funcionamento da gestão escolar e desdobrar-se de múltiplas formas na escola, além de trazer para o grupo uma outra perspectiva.

A presença foi, portanto, exigida do ponto de vista da produção: estar presente nos encontros significava estar exposto aos disparadores selecionados para cada dia e produzir pensamento a partir do encontro entre eles e a experiência. A aposta se deu no sentido de que, ao explicitar que todos são considerados, estar presente se desdobra em exercer e marcar posicionamentos. Estar ausente é abrir mão de interferir e se colocar fora da produção, que só tem sentido como coletiva e múltipla.

Ao mesmo tempo em que a produção implica um tipo de presença, a questão da presença marca a produção. Tal relação se expressa na importância de produzir registros dos encontros formativos que correspondam às discussões e sejam capazes de fazê-las ressoar em quem não está presente e nos demais envolvidos no processo escolar. Apesar desta preocupação com os registros ter perpassado todos os encontros, ela fica mais evidente no último, que se organizou em torno de um importante instrumento de registro e regulação do funcionamento escolar: o Projeto Político-Pedagógico.

Debruçar-se sobre ele passa pela ideia de qualificar e contaminar com a experiência formativa um instrumento tradicional da organização escolar. Desse modo, no último encontro, a produção de registros não foi somente uma estratégia, mas um conteúdo a ser problematizado. Algumas falas destacam o caráter da problematização feita pelo grupo:

E se a gente escrevesse o que realmente acontece na escola? Uma espécie de retrato... por outro lado, acho que o que escrevemos é onde queremos chegar....

O PPP é uma base até para ser transformada. A nossa prática anda mais devagar... O tempo da escrita é diferente do tempo da prática.

Como publicar o que é real sem destruir? Um exercício seria olhar para o que está escrito e perguntar se é assim que acontece. E olhar para o que acontece e perguntar como se pode escrever isso.

Percebo que tem escuta e acolhimento na nossa escola. Mas o que se escuta não é sistematizado para estar no PPP, ser compartilhado e poder se enraizar. Pensar nessas práticas como estratégias que se mantêm.

A partir destas falas, é perceptível a tensão entre o que se experimenta e o que se registra. Ou ainda a distância entre o que se planeja e o que se realiza. Para brincar um pouco com essas noções, conversamos, em roda, sobre como seria elaborar um documento que contivesse tudo o que acontece na escola – ativar uma espécie de *Funes, o memorioso*⁷⁰. Isso fez pensar na produção do Projeto Político-Pedagógico como um documento que contém intenções e traços do funcionamento de *uma escola*, sem visar uma generalidade desprovida do jeito de fazer de cada escola ou com um excesso de detalhes a ponto de tornar impossível seu contorno.

Foi proposto um estudo coletivo do Projeto Político-Pedagógico segundo algumas de suas dimensões conceituais⁷¹ que afirmam a importância de sua elaboração coletiva e apontam o caráter aberto deste documento para o que acontece na escola e se deseja e intenciona que venha a acontecer. Além disso, foi destacada a correlação entre os campos político e pedagógico ao atentar para o modo pelo qual o político se expressa na escola, a saber, pelas ações pedagógicas – como formalizou um grupo de gestoras: “*o que temos a oferecer como gestoras e educadoras é a conexão com o conhecimento, por isso nossas ações devem passar por aí*”.

⁷⁰ Personagem de Jorge Luis Borges com uma gigantesca capacidade de memória, mas pouca aptidão para a elaboração.

⁷¹ A partir da leitura coletiva dos textos “Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?”, de Ilma Passos, e “Projeto Político-pedagógico: dimensões conceituais”, sistematizado e disponibilizado pelo Ministério da Educação.

Essa correlação parece introduzir uma percepção quase microscópica para cada ação escolar e para a necessidade de especificar, para cada escola, o trabalho possível. Entretanto, essa especificação só pode ser feita segundo uma proposição pedagógico-clínica, uma ideia prévia, injetando no campo pedagógico (entendido como a organização das ações voltadas à aprendizagem), seu caráter político – pensado como uma componente do funcionamento de uma ação pedagógica que pode se distribuir, gradualmente, entre aquelas que consideram aspectos subjetivos e ampliam a autonomia e as que desconsideram a subjetividade (ou a consideram somente para controlá-la) e reduzem o campo de ação e liberdade como um efeito do processo de aprendizagem.

Dito assim parece algo complicado. Mas conseguir atentar para a potência de uma atividade pedagógica é afirmar a importância de oferecer possibilidades de escolha para crianças em uma atividade que envolva a experimentação com livros, brinquedos de montar, jogos de raciocínio e outros; ou acolher as queixas e reclamações dos alunos em relação à coordenação e desdobrá-las tanto do ponto de vista do conteúdo da aula como do relacional – ambas situações concretas, a primeira registrada em um dos encontros com gestores e, a segunda, registrada no acompanhamento das aulas de filosofia.

A discussão sobre Projeto Político-Pedagógico foi importante, pois tornou clara uma questão que o atravessa, como atesta a fala de uma gestora: *“A questão não é tanto o PPP, mas a participação, pois ele é um instrumento coletivo e muitas vezes não é feito de forma participativa e o professor não sabe como acompanhar ou participar”*.

Pensar sobre o Projeto Político-Pedagógico não significa somente discutir os termos de um documento regulador da escola. Mas debruçar-se sobre o funcionamento da escola em termos da participação da comunidade escolar, do estabelecimento de metas mais ou menos coletivas, da concepção de aprendizagem que se faz operar. Pois ele é um documento pensado para o registro de operações e arranjos da escola, ou seja, algo que registra o funcionamento ao mesmo tempo em que pode expressar investimentos desejantes que atravessam o processo escolar.

Na discussão, ficou evidente que, na maioria das escolas, o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento exclusivo da gestão, e isso é sintoma de um funcionamento que atravessa a escola, no que concerne a pouca participação nas diferentes camadas ativadas no processo de aprendizagem, como sugerem algumas falas:

Posturas cotidianas sustentam (ou não) o PPP – às vezes, tem uma coisa escrita no Projeto e uma atitude destrói isso.

Vivência democrática é o maior desafio da escola. Como garantir que todos possam participar? É algo que precisamos aprender. Até mesmo um cronograma, algo simples, que podíamos levar para o professor escolher, nós levamos pronto.

O PPP segue um formulário, não há um momento de discussão com a comunidade escolar. É preciso pensar em espaços de participação, no caso do professor, um espaço remunerado, ou seja, precisa estar no planejamento.

Na maioria das vezes, não é construído coletivamente, é um trabalho da direção. Se a elaboração do PPP não for democrática, o documento e a prática não serão.

À percepção de que discutir o Projeto Político-Pedagógico significa pensar como funciona a participação nas escolas, somaram-se questões relativas ao desafio de promover e sustentar situações democráticas e participativas no contexto escolar. O primeiro movimento foi na direção de qualificar algo tão amplo como o tema democracia na escola: “*ser democrático não significa abrir tudo para todo mundo a todo momento. Mas perguntar-se, em cada situação, como lidar com cada questão, com cada pessoa/público*”, “*por isso precisamos estudar para lidar com questões específicas como inclusão ou analfabetismo. Para ser realmente democrático, não adianta falar da mesma forma com todo mundo – pais, alunos, funcionários...*”.

Esse momento da discussão abriu espaço para falar sobre um princípio que atravessa os encontros da formação no sentido de afirmar a presença e considerar qualquer participação como potencial disparadora de pensamento. Esse princípio se relaciona com o fato de ninguém ser analfabeto de sentido (BAUJOUR, 2012), dito de outro modo, qualquer coisa pode produzir efeitos de sentido capazes de interferir no campo problematizado na formação. Para que isso ganhe campo e sirva como um disparador de elaboração pedagógica, é preciso investir na produção coletiva e agenciar presença/participação/produção “como um sujeito analisante que não coincide com um indivíduo”. (GUATTARI, 2004, p. 68). Isso significa não pessoalizar a experiência de formação, tendo sempre em vista a produção de um *comum*.

A conversa seguiu por relatos de encontros com pais nas escolas. Um destes relatos trouxe uma percepção importante para se pensar um trabalho que efetivamente considere as famílias como produtoras de sentido e não as restrinja ao campo diretamente relacionado as dificuldades e questões de seus filhos:

A escuta não precisa ser planejada, mas ainda assim requer trabalho, não é algo espontâneo. Resolvi fazer uma escuta das famílias e já tinha pensado em algumas questões que queria trabalhar – quer dizer, eu não estava escutando, né? Eles queriam discutir outras coisas e eu precisei me reorganizar.

A fala desta gestora traz um traço importante da prática da escuta no campo da gestão escolar. Dizer que “a escuta não precisa ser planejada” indica uma atitude ou postura atravessada pela escuta. Afinal, não se sabe de antemão quando algo será dito. A gestora atenta também para um outro detalhe: a possibilidade de escutar efetivamente o outro, o que, neste caso, significou abrir um espaço de conversa e pensar junto. Levar ideias prontas e apenas aplicá-las ou implantá-las no encontro com as famílias não caracteriza um movimento de escuta.

O movimento do grupo indica um início de discussão sobre a participação nas escolas que, por um lado, aponta o caráter incipiente da temática e, por outro, uma abertura para pensá-la. Ao refletir coletivamente sobre o Projeto Político-Pedagógico e a participação nas escolas, os gestores apontaram uma outra camada relativa a este campo que se relaciona à sua própria participação nas decisões e orientações educacionais, como indica a fala de uma gestora:

Há um encantamento com a inovação emancipatória, mas nossa autonomia como gestão é relativa. Um exemplo disso é a enturmação com turmas heterogêneas. É algo que a gente precisa lidar, independente de qualquer outra organização pensada na escola.

Neste sentido, apontaram o fato de terem “autonomia relativa” sobre muitas das decisões que chegam nas escolas por determinação da Secretaria Municipal de Educação. Esse foi um momento importante, pois o grupo discutiu uma sutileza que se refere à questão de que autonomia relativa não impede o desenvolvimento de um trabalho crítico e que visa à autonomia.

O que se coloca em questão é a produção da autonomia, ou seja, as condições de possibilidade de situações de autonomia. Além disso, questionar e posicionar-se diante de regras que são estabelecidas pela Secretaria, por exemplo, é lidar com elas de forma emancipatória e não apenas obedecer uma regra. Produzir sentidos comuns não significa necessariamente produzir consenso, mas pensar a partir do que me convoca e lembrar que todos estamos na cena.

Com isso, foi possível deslocar a percepção da autonomia como algo objetivo e ampliar a questão para a produção de autonomia – um efeito de situações que consideram singularidade, participação e multiplicidade.

*

Há ainda outras duas estratégias adotadas durante os encontros de formação que podem ser pensadas a partir de sua conexão com meios de operacionalizar a escuta da produção ou do processo formativo. Uma delas foi a simples distribuição e apresentação da pauta planejada para o dia de trabalho. Isso dava a possibilidade de o grupo acompanhar o andamento do encontro e explicitava o planejamento das atividades. O mais importante, no entanto, não eram as razões já mencionadas, mas a possibilidade dos gestores acompanharem os desvios que ocasionalmente aconteciam durante os encontros. Tais desvios aconteciam sempre na direção de seguir o movimento do grupo e deixar de lado alguma questão que havia sido planejada, mas que se mostrava inoperante para aquele encontro.

Vale destacar uma segunda estratégia utilizada para dar ainda mais visibilidade para os desvios necessários, chamada de “*making of* ao vivo”. Esta estratégia consistia na abertura do processo de tomada de decisão em relação a uma determinada mudança no planejamento do encontro. A dupla de formadores se colocava no centro da sala e, em voz alta, conversava sobre a necessidade de uma mudança, como se um bastidor acessível e amplificado se instalasse e permitisse que todos acompanhassem o movimento da percepção de algo que não estava funcionando para o objetivo do encontro e seu possível encaminhamento.

Em alguns casos, a decisão era aberta e estendida para coletivo; em outros, ficava a cargo somente dos formadores, sendo que ambas escolhas estavam sempre explicitadas.

A escuta do espaço de formação faz dele um dispositivo formativo

O espaço onde aconteceram os encontros com os gestores das escolas municipais de Itabira é um lugar emblemático e que merece ser pensado como um possível intercessor de práticas educativas singulares e abertas ao fora.

Para isso, interessa atentar para algumas informações sobre Itabira, uma cidade mineradora do estado de Minas Gerais. Interessa porque a mineração é uma presença marcante na cidade – desde os postos de trabalho que oferece, as interferências na paisagem deflagradas pelo trem de carga que a corta “pelo menos seis vezes ao dia”, segundo os participantes do grupo de escuta de alunos; pelos enormes lagos de rejeito que margeiam a cidade e causam um entrecruzamento de sensações – pois, à primeira vista, chamam atenção pela beleza para, em seguida, dar lugar à lembrança (ou informação) de que são lagos tóxicos, formados pelo resíduo do processo de mineração –; pela presença de crateras imensas que

lembram uma paisagem infértil – há algo de desolador ao se perceber, por exemplo, que um dos antigos pontos marcantes da cidade, o Morro do Cauê, após a exploração de minérios, tornou-se o Buraco do Cauê.

Apesar da presença marcante da mineração na cidade, entrecruzando paisagens concretas e simbólicas, é digno de nota o fato de os efeitos desta presença não serem problematizados nos encontros de formação ou no currículo escolar.

Se compreendermos o currículo escolar conectado à produção social mais ampla, como o faz Veiga-Neto quando diz que “*currículo e mundo social e da cultura guardam íntimas e mútuas relações de interdependência*”, ou seja, é permeável e intimamente marcado pela produção cultural, a não problematização pedagógica do fato de Itabira ser uma cidade mineradora é ainda mais inquietante. Veiga-Neto (2004, p. 157) continua:

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.

De volta ao espaço onde ocorrem os encontros de formação, logo se entenderá o motivo desse pequeno desvio, já que eles acontecem na Fazenda do Pontal⁷². Trata-se da fazenda que pertenceu à família do poeta Carlos Drummond de Andrade, local onde ele passou parte de sua infância. No ano de 1973, a casa principal da Fazenda foi desmontada para dar lugar a uma barragem para lavagem de minério. A Vale⁷³ a estocou desmontada por trinta anos. No ano de 2004, reconstruiu a casa com as peças originais e “entregou à comunidade essa importante parte da história da infância de Drummond.”⁷⁴

Hoje, a Fazenda do Pontal está situada há alguns quilômetros de sua localização original e dá vista para os lagos de lavagem de minério ou, simplesmente, *rejeitos*⁷⁵.

⁷² Disponível em: <<http://vivaitabira.com.br/2014/fazenda-do-pontal-2/>>.

⁷³ Uma das maiores mineradoras do mundo, fundada em 1942 em Itabira. Privatizada em 1997 em uma operação pouco transparente, quando ainda chamava Vale do Rio Doce. Em 2015 foi uma das responsáveis pelo crime ambiental decorrente do rompimento de uma barragem de lavagem de minério em Mariana, MG, que resultou na contaminação do Rio Doce.

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.fccda.mg.gov.br/index.php/2013-03-08-00-07-21/fazenda-do-pontal>>.

⁷⁵ Cabe acrescentar que há, em Itabira, cerca de 30 barragens similares à que se rompeu em Mariana.

Um poema de Drummond – “Confidência do Itabirano” – apresenta um pouco desta paisagem, funcionando como um registro de ressonâncias de outros tempos e de forças ainda presentes:

*Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.
[...]
De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil,
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...
Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na parede.
Mas como dói!*

Interessa notar a maneira com que Drummond mistura seu ponto de vista, acentuado por um tom confessional em primeira pessoa, ao que poderia ser considerando um *ponto de vista da cidade*, como nos versos destacados. É possível reconhecer neles os diversos ciclos que atravessaram Minas Gerais e Itabira, riquezas que parecem habitar o passado. Também se faz notar a possibilidade que restou para o presente, ligada ao funcionalismo público.

No entanto, as possibilidades presentes de Itabira parecem se relacionar com o futuro de outro modo, atualmente. As ofertas de trabalho se colocam entre o já mencionado funcionalismo público e a empresa mineradora – ainda que essa possibilidade seja tangenciada pelo iminente esgotamento do minério. A universidade da região (Universidade Federal de Itajubá – Unifei) é uma parceria público-privada e oferece cursos voltados à engenharia, ou seja, oferece somente formação para o trabalho desenvolvido direta ou indiretamente na área de atuação da empresa. Essa parece uma maneira bastante efetiva de sequestrar o futuro de jovens em idade escolar e conectar vidas ao funcionamento da mineração, em uma equação complexa que envolve corpos, lucro de poucos, degradação do ambiente e ofertas educativas de ensino superior.

Em uma fala que integrou o lançamento do livro *Crise e insurreição*, em São Paulo, Vladimir Safatle afirma que “perdemos a capacidade de estabelecer ressonâncias entre as coisas”. É possível questionar se essa capacidade foi perdida ou se é interdita via múltiplos investimento de silenciamento (culturais e curriculares). Chama atenção também o fato de a

Fazenda do Pontal ser entregue à cidade trinta anos após dar lugar à lavagem de minério. Segundo Suely Rolnik, este é o tempo necessário para que um trauma de dimensões sociais retorne e possa ser elaborado. O tempo de uma geração. Por outro lado, faz pensar quanto tempo é necessário para produzir um silenciamento. Ou quanto tempo é preciso para que a aquisição de um patrimônio histórico seguida da reocupação deste território por lagos tóxicos em uma versão reconstruída se torne “um presente” para a cidade.

O que cabe fazer, no registro de um processo educativo, é restabelecer a possibilidade de se pôr em ressonância; propiciar situações de escuta em que as pessoas se percebam em um campo de forças e traçar linhas que conectam e dão visibilidade, simultaneamente, àquilo que aprisiona e ao que impulsiona a vida; retomar nossa capacidade de estabelecer ressonâncias e apostar que isso pode fazer o corpo reverberar de modo a romper silenciamentos e criar possibilidades consoantes aos processos vitais.

Esta capacidade foi ativada muito sutilmente na formação, a fim de explicitar que tudo o que toca o encontro formativo é importante para o desenvolvimento de possibilidades que podem se desdobrar em aprendizagem. E que existem, pelo menos, duas frentes concomitantes de atuação. Uma delas se conecta com a organização de um campo de reivindicações e de interlocução em fóruns que possam encaminhar tais questões. A outra diz respeito a atuar imediatamente com o que se tem e de onde se está.

As atividades aconteceram em uma sala ampla, rodeada de grandes janelas. Havia um número de cadeiras móveis, adequadas para o tipo de funcionamento dos encontros, que ora propõe pequenos agrupamentos, ora uma grande roda de conversa. As paredes, entretanto, não serviam como suporte para a produção do grupo, pois eram cobertas com uma textura áspera que impedia a fixação de qualquer fita adesiva. Decidiu-se dispor as produções no chão, no centro da roda de conversa – formato mais utilizado durante os encontros. Usar o chão como suporte, contudo, não teve o mesmo princípio e nem o mesmo efeito dessa estratégia quando utilizada nos grupos de escuta com os alunos. Para eles, a escolha do chão como suporte aconteceu como um modo de explicitar o caráter processual e aberto de uma produção coletiva, como já descrito anteriormente; teve como princípio registrar ideias ainda inacabadas, esboços, permitir rasuras, funcionar como um registro vivo de sua experiência. No caso do encontro com os gestores, o uso do chão foi pensado a partir de uma aparente limitação do espaço. Isso mostra de forma clara que os dispositivos formativos precisam ser acionados de acordo com o tipo de proposição que se quer disparar e com os envolvidos no processo.

Rapidamente, essa escolha se mostrou ineficiente, pois houve muitas reclamações de participantes que não se sentiam confortáveis para acessar ou modificar a produção, já que esse gesto envolvia abaixar-se ou permanecer sentado no chão por algum tempo.

Assim, por conta da restrição corporal expressa pelo grupo, ficou claro que o espaço físico precisaria ser utilizado de outra forma. Foram necessários dois encontros para que fosse percebida a possibilidade de fazer grandes varais de barbante que atravessavam os ângulos da sala e permitiam uma organização acessível de todo o conteúdo produzido no encontro.

Além disso, os participantes perceberam a necessidade de mudar a forma de escrita e comunicação das ideias, que até aquele momento recebera pouca atenção no que concerne à disposição visual dos conteúdos, adquirindo comumente o formato de um relatório ou de uma ata. A necessidade de estabelecer um modo de escrita mais adequado para ser visualizado por diferentes pessoas foi rapidamente notada pelo grupo, que passou a utilizar canetas de traço mais forte e marcado, diferentes tamanhos de letras, bem como uma disposição distribuída de modo a aproveitar todo o papel.

Estar atento ao modo como os corpos produzem e acessam a produção coletiva foi uma maneira encontrada de dar suporte para o exercício da produção. Isso significa poder interferir no espaço para torná-lo parte do que se entende como necessário para o desenvolvimento de situações de aprendizagem singulares, ou seja, que respondam às necessidades, caminhos e desejos dos participantes. Com isso, também se pretendeu ativar a percepção para as relações entre corpo, espaço e educação, criar conexões e ressonâncias entre o espaço escolar e os tipos de experiência educativa e amplificar tais conexões, questionando o espaço onde se inserem as proposições educativas, seja a escola ou a cidade.

Os silêncios e os limites da formação

Durante os encontros com os gestores foram recolhidos, aleatoriamente, pedaços de falas e de conversas do grupo. As gravações fazem parte de uma prática de registro em áudio que busca guardar alguns silêncios, ou ainda, reter paisagens sonoras que amplifiquem as situações registradas. Tal prática, iniciada sem nenhuma pretensão metodológica, inspira-se diretamente no trabalho da artista e pesquisadora de processos acústicos e experiências sonoras Raquel Stolf⁷⁶. Um de seus trabalhos, chamado *Assonâncias de silêncio*, registra em *compact disc* um inventário com cinquenta silêncios diversos – silêncio com grilo, com vento,

⁷⁶ Disponível em: <<http://www.raquelstolf.com>>.

com muitos passarinhos, com vazio e insetos, com geladeira ligada, com uma falha, silêncio grave, silêncios empilhados, entre outras situações sonoras gravadas ou apropriadas pela pesquisadora.

O contato com o álbum leva, imediatamente, a uma questão que interessa para pensar a escuta, no que se refere à possibilidade de ouvir e registrar o silêncio e à questão sobre o que se escuta do silêncio. A experiência de escuta dos silêncios, proposta pela artista, é uma experiência sonora. A qual silêncio ela se refere, então, já que há registros de diferentes sons? Uma aproximação possível dessa questão reside no fato de que não há registro de voz, respiração ou qualquer outro indício da presença da artista nas gravações. A partir disso, talvez seja possível pensar em um tipo de silêncio relativo, em que o sujeito desaparece a não ser pelo registro sonoro do que se passa à sua volta. Entretanto, a radicalidade da compreensão do sujeito como aquilo que nele ressoa, proposta por Nancy, ressaltaria a presença subjetiva nos silêncios registrados, entendendo o inventário de silêncios registrados pela artista como uma apreensão daquilo que nela ressoou como silêncio. Isso leva a pensar a relação entre silêncio e escuta para além do campo do sujeito fundado na razão.

Na apresentação do álbum, surge uma pista para a discussão do silêncio quando desatrelado de sua relação com o sujeito. Stolf relaciona o silêncio à “interrupção de sentido”, ao “ruído incessante” e “a uma espécie de silêncio acústico”. A partir dessa afirmação e da organização do álbum, o silêncio pode ser capturado como uma abertura para outras experiências sensoriais e carrega a possibilidade de interromper o que se encadeia como sentido. *Assonâncias de silêncios* é o título do trabalho, o que permite ainda outras possibilidades de desdobramento. Pelo dicionário, o termo assonância define um “tipo de rima imperfeita, na qual só há coincidência das vogais: lágrima, pálida; boca, boa”. Esta definição traz a pergunta sobre como seria possível uma assonância de silêncios. Assim, fica claro que a proposição de Stolf é atravessada por uma certa experiência de escuta. Segundo a pesquisadora,

[...] o conceito de assonância propõe perceber um som que ressoa no outro, o contexto sonoro que ressoa na escuta e vice-versa, desencadeando um processo de reenvio, que implica uma escuta atenta e porosa. (STOLF, 2010, encarte do CD).

Da operação de estabelecer relações de assonância entre silêncios decorre, portanto, a possibilidade de se pôr à escuta de interrupções de sentido e da produção, via ressonância, de um plano de reenvios que constituem uma experiência sonora.

Assim como o silêncio acerca da atividade mineradora se fez notar na formação, mobilizando uma série de questões sobre o espaço, a cidade e a educação, o modo de compreender o silêncio acionado por Stolf atenta para a mobilização da escuta para o que não está dito ou está ausente.

John Cage afirma, a partir de seu trabalho 4'33, de 1952, a impossibilidade de capturar o silêncio – se fosse possível encontrá-lo, não seria possível ouvi-lo, já que o som da nossa própria respiração, dos batimentos cardíacos ou do funcionamento orgânico seria perceptível. Pensado após a visita a uma câmara anecoica (um dispositivo capaz de isolar todo e qualquer ruído externo), a peça de Cage consiste na cena que se constitui entre um músico, um instrumento e o público. O músico se coloca diante do instrumento, sem tocá-lo, durante 4 minutos e 33 segundos. Percebem-se os sons e ruídos que fazem parte do lugar, e dessa música aleatória, singular e irrepetível se constitui o trabalho. Já que o silêncio absoluto não existe ou não é acessível, todo e qualquer silêncio pode ser pensado como relativo.

Silêncio relativo e música aleatória podem contribuir para a definição de um regime de escuta atento àquilo que acontece e às possibilidades que anuncia. Entretanto, aleatório não quer dizer desprovido de sentido. Dessa perspectiva, a ideia de uma *paisagem sonora*⁷⁷ ajuda a acessar como a música aleatória resultante de um determinado conjunto de relações ganha volume e certa configuração a ponto de ser capaz de distinguir e delimitar um território.

De volta à experiência de formação dos gestores de Itabira, é possível dizer que alguns silêncios que lá se repetiram começaram a soar como ruídos difíceis de evitar tanto quanto de enfrentar.

Durante o quarto encontro, uma gestora me chamou de canto, quase em confidência. Não era a primeira vez que o fazia. Suas observações, sempre delicadas, contrastavam com sua presença corpulenta. “*são 42 anos de escola.*”, “*eu estou impressionada esses dias com a canseira que eu estou pra tentar entender uma coisa que para eles é tão natural*”⁷⁸. Em meio a essa conversa, aparentemente trivial, surgiu uma fala nada banal sobre a cidade: “*você sabia que Itabira é a cidade com maior número de suicídios do Brasil?*”. Surpreendeu o fato desse dado só ter chegado de canto, em quase confissão, depois de quase dois anos de trabalho na cidade.

⁷⁷ Conceito introduzido pelo compositor canadense R. Murray Schafer que abre um campo interpretativo e de apreensão do mundo a partir de múltiplas sonoridades.

⁷⁸ Referindo-se à relação dos alunos com o aplicativo que leva o nome de *pokemon go* – uma interface de realidade expandida que indica, por sistema de geolocalização, a presença dos personagens animados *pokemons* e permite sua captura via aplicativo. Apesar de sua presença nos locais, eles só podem ser acessados pelo aplicativo. Sem ele, os personagens são invisíveis.

No campo da saúde pública, é conhecida a política de não divulgação pela mídia de dados de suicídio, por seu alto potencial de contágio, o que significa que a não divulgação de mortes por suicídio evita que outras tentativas ocorram. Trata-se de uma conduta de segurança e prevenção para o público em geral. Entretanto, é algo compartilhado entre especialistas e gestores de políticas públicas para viabilizar cuidados mais efetivos na prevenção de outros suicídios. Por isso a surpresa do não compartilhamento desse índice em uma relação de parceria com a Prefeitura e com a Secretaria de Educação pela promoção da Educação Integral na cidade. Por que razão esse dado foi considerado desimportante?

Isso faz lembrar o desconforto e o tom reativo perceptíveis durante a conversa, geralmente amigável e confiante, com as representantes da Secretaria quando se falava sobre a presença da mineração na cidade – algo que parece tocar na complexa relação entre educação e capital, bem como no modo como os interesses privados afetam e regulam vidas.

Contudo, o desaparecimento de paisagens tradicionais para dar lugar a enormes crateras na cidade anunciam um futuro esburacado, infértil e tóxico, ao menos em termos ambientais. Cabe questionar quais são as expressões subjetivas do atravessamento de uma empresa de mineração em uma cidade e se o alto índice de tentativas de suicídio não se avizinha delas. Cabe, também, questionar como a tarefa educacional se coloca diante disso, ou seja, quais os efeitos disso do ponto de vista da proposição de um currículo das escolas públicas.

Essa questão aponta para a potência da educação no que se refere à possibilidade de perceber atravessamentos do fora, ser afetada por ele e trabalhar de modo a ressoar tais questões do ponto de vista da organização de conteúdos e de situações de aprendizagem, isto é, do currículo. Perceber esta especificidade parece dar força para as ações educativas que trabalhem com horizontes de ampliação da experiência dos estudantes e apostar que oferecer atividades que consideram as singularidades e atuam no sentido de ampliar a liberdade e de produzir empoderamento significa combater ações restritas ao crivo do lucro.

Diante do que foi apresentado, parece possível mapear uma espécie de regime de silenciamento, parcialmente ferido pelo rompimento de barragens de rejeito⁷⁹, pelo alto índice de suicídio em Itabira e pela devastação da paisagem local. Assim, importa diferenciar silêncio de silenciamento. O silêncio no trabalho de Stolf é afirmativo e produtor, pois, a partir dele, é possível perceber desde sua impossibilidade absoluta até o acesso a espaços sonoros que podem disparar encadeamentos de sentido múltiplos. Já o silêncio em torno das

⁷⁹ Referência ao rompimento das barragens no município de Mariana no ano de 2015, assunto abordado com técnicos da Secretaria.

questões relativas ao alto índice de suicídio e ao enfrentamento dos efeitos da presença da mineração em Itabira pode ser compreendido como um silenciamento de questões do fora e de suas possíveis conexões com o currículo.

O entrelaçamento entre o sustento econômico do passado e do presente e as perspectivas de futuro em torno das atividades mineradoras configura uma relação de dependência que restringe o campo de possíveis na cidade. Por um lado, isso mostra como o modo de funcionamento capitalista se infiltra na vida, algo perceptível no movimento das grandes máquinas que carregam toneladas de minério por ano, pelo som do trem que atravessa a cidade ou pela cor ferrosa dos fios d'água no pequeno vilarejo da zona rural; ou seja, não se pode passar ao largo do funcionamento capitalístico. Por outro lado, é precisamente este entrelaçamento que sugere a possibilidade de resistir, refutar, bloquear ou não compactuar com os fluxos capitalistas, entendidos, de forma ampla, a partir do princípio de sobrepor o lucro à vida. Se é por aqui que o rio corre, é justamente aqui que é possível se banhar, construir uma barragem ou iniciar uma travessia. A percepção de que cada processo, seja ele existencial, curricular, técnico ou de qualquer outro tipo, se conecta com a produção de subjetividade como um todo, ainda que isso não se dê de forma visível em todo e qualquer nível, pode sufocar ou, ao contrário, aventar a potência de agir.

Tal potência também está colocada no campo educacional. Pois a tarefa educacional movimenta todo um campo de forças que não podem se restringir às áreas do conhecimento. Durante os encontros, os gestores afirmaram que a função da escola é “promover a aprendizagem”. O pesquisador Alfredo Veiga-Neto (2004, p. 157) afirma que o currículo é “o artefato próprio da educação escolarizada” e caracteriza como indissociáveis currículo e cultura. O que talvez signifique entender que o currículo é produtor de subjetividade na mesma medida em que é afetado pelo processo de subjetivação. Estar atento às ressonâncias a que o processo educacional está sujeito se mostra uma tarefa da educação, quando esta é pensada a partir da vida e de suas circunstâncias.

*

Os encontros de formação funcionaram para acessar como pode operar uma prática de escuta em um processo educacional. Entretanto, é importante que não se entenda, por isso, que este é o espaço privilegiado da escuta. É possível ativar a escuta de onde se está e sempre que se consegue perceber ressonâncias entre modos ou campos diversos a partir de reverberações, ruídos, chiados. Tanto melhor se daí (daqui ou de lá) for possível a produção

de singularidades – tons, timbres. Com isso, quer se afirmar qualquer lugar e qualquer um como possíveis disparadores de escuta.

8 CONVERSAS EXTRA-VAGANTES

Vou me apresentar assim: eu sou Hermeto Pascoal e eu to tocando aqui com os sapos, fazendo um som aqui na beira do lago. [...] Eu senti muito o sapo dizendo: pode ir, pode tocar. E eu tocava, tocava. E, de repente, ele dizia: para, que eu vou continuar. E eu parava. Mas pra tudo isso teve que ter uma preparação, pra dizer pra eles também: olha, eu cheguei, pra depois eles dizerem para mim: olha, mas o dono da festa aqui sou eu, eu to na lagoa, a lagoa é minha, você tá aqui e pra tocar você tem que entrar na nossa. Aí quando ele esquentava mesmo, você precisa tomar cuidado, porque tem horas que eu apanho deles, que eles ganham de mim. Em termos de rapidez mental eu perco até pro sapo. To tentando aí e pá... e não consigo, né. E, de repente, eu faço um lance e ele espera. Quando ele espera que eu faça o lance, ele me desafia.⁸⁰

Durante um tempo, imaginei constituir um demérito ser uma educadora que não tinha experiência prévia com escola ou da área psi. Aos poucos percebi que ser “de fora” era um trunfo: cada caso me interessava, mesmo o mais banal ou cotidiano; estava autorizada a dizer besteiras, estranhar ações cotidianas, fazer perguntas óbvias, precisamente por ser de fora.

Ao final desta escrita, percebo outra coisa: ser de fora não significa não compartilhar uma rotina ou ser proveniente de outro lugar. Ser de fora é uma postura que se sustenta a cada encontro, uma certa atitude extravagante diante de cada detalhe – do mais singelo ao mais assustador. Algo que se leva no corpo em constante tônus de escuta – não está em nenhuma situação específica, não se restringe a um lugar. É uma qualidade de presença, às vezes silenciosa, outras marcando posições claras. Percebi, ainda que o que me dava este posicionamento era estar à escuta (herança clínica) ao do que se passava no momento e dos movimentos que se faziam presentes ou apenas se insinuavam possíveis. Pois o que se escuta não é propriamente sonoro, são movimentos, coisas estranhas, o que se diz, claro, mas especialmente o que vai junto com o que se diz. Assim, a presença que a atitude de escuta engendra é singular e localizada, e, portanto, pode acontecer em qualquer situação e não acontecer nos momentos destinados a ela. A distinção entre esta escuta e a escuta formal ou pedagógica é clínica.

⁸⁰ Trecho do documentário *Hermeto, Campeão* de Thomas Farkas, 1981. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iFGTQDDo9sc>>.

Os primeiros grupos que realizei com os alunos me trouxeram uma surpresa: as coisas maravilhosas que eu ouvia deles, tão diferente daquilo que os professores diziam sobre eles. Mas por que os alunos diziam maravilhas somente para mim? Por que somente eu escutava?

Comecei a buscar elementos que poderiam explicar o que acontecia: o clima descontraído, informal, aberto a brincadeiras, o enfrentamento de perguntas cabeludas, a não culpabilização de nenhum comportamento, a consideração de absolutamente tudo o que era dito, os silêncios, os gestos. Parecia necessário, então, defender os estudantes dos professores, das aulas maçantes, das diretoras bravas, do funcionamento institucional. Mas não é preciso defendê-los, basta deixá-los falar, ocupar de modo singular espaços, posições, corpos. O que os alunos dizem encanta quando não é mediado por palavras estéreis, escolarizadas no pior sentido do termo, adequadas, conformadas, quando pode ser acompanhado – e não calculado ou valorado. E uma prática de escuta pode criar campo para que essas falas e possibilidades vitais se inscrevam.

Ao nos aproximarmos de quem quer que seja não se escutam falas somente, escutam-se mundos. As situações trabalhadas na tese são as circunstâncias de onde extraí o necessário para pensar que escuta é essa, elas estavam à mão, foram os encontros que aconteceram durante a escrita da tese. Mas poderiam ser outras, não importa o lugar, o encontro. Podem ser gestores, professores, alunos, um funcionário, uma Secretária de Educação. Qualquer pessoa, em qualquer lugar, a qualquer momento, desde que se ponha em estado de escuta e se permita ocupar uma posição desejante –atenção às singularidades e ao movimento do desejo, produção de palavras correspondentes ao que acontece. Um jogo que se escuta.

Era notável a distinção de um trabalho atravessado pela escuta, radicalizado por ela a ponto de parar o andamento quando ela não acontecia. Seria um trabalho clínico? Mas não se faz clínica sozinho, a clínica é sempre encontro, encontro de mundos, diplomacia, criação de uma língua comum, ocupação de terras devastadas. Uma pista: considerar o outro a partir de seu posicionamento desejante.

A experiência escolar, por sua vez, é coletiva, arbitrária, violentamente bela. Como não soterrá-la pela empreitada político institucional? Como sentir os ventos que só a perspectiva do outro traz? E afinal, como se mantém a mesma velha escola se a cada ano milhares de alunos pisam pela primeira vez em uma sala de aula?

Não tem mágica, não tem preparação; tem presença, negociação, jogo de corpo, puxada de tapete, trapaça, surpresa, embate, respiro, escuta constante, falas escolhidas e direcionadas – tal qual a lagoa de sapos de Hermeto.

Assim, após o exercício de pôr-se à escuta, de realizar uma extravagância clínica pelo território educacional, importa o que se revela nesse encontro – compreendendo por revelação as marcas que o encontro com o mundo registra em uma superfície sensível. De saída, revelam-se múltiplas conversas que inscrevem a possibilidade de afirmar impasses e negociar saídas possíveis: a impossibilidade de educar paralela ao encontro com alunos sensíveis ao seu processo educacional; a interdição dos investimentos desejantes no processo de aprendizagem que coexiste com as ocupações das escolas pelos estudantes; uma proposição formativa com gestores que percebe o questionamento de suas escolhas como uma efetivação possível, um efeito formativo. Conversas, tais como propostas por Deleuze (1996) – um encontro entre díspares que provoca movimentos, combinações, arranjos que só podem se produzir a partir de um outro. Algo que não é mais uma coisa ou outra, mas uma coisa outra que só pode se enunciar a partir desta conversa.

Trata-se de uma conversa que ativa um campo que não se restringe ao entendimento, ao processo de conscientização, capaz, portanto, de sustentar o que está por vir, pois se despe da arrogância de quem tudo sabe e se põe à disposição para produzir algo considerando as diferentes forças em jogo, não havendo, desta maneira, “nada a compreender, nada a interpretar.” (DELEUZE, 1996, p. 14). Uma conversa que não se opõe ou busca uma resposta, diferente de um diálogo que visa o entendimento. Importam as ideias que se apanha, uma ocasião, captação de ondas – extra-ondas. Uma possibilidade de se colocar em ressonância, como Hermeto e os sapos, de capturar sutilezas.

Se o modo escolar esmaga os enunciados dos estudantes ou do professor que cria desvios controlando-os, autorizando-os ou os sequestrando, ao fazê-lo não apenas desconsidera o que é possível dizer sobre uma experiência escolar, atropela inclinações e escolhas singulares, mas destitui a possibilidade de pensar ao distribuir papéis previamente localizados e responder perguntas pré-formuladas e calculadas de acordo com as significações hegemônicas. Desse modo, produz uma grade perceptiva que acusa a presença do que nela se encaixa e impossibilita materialmente a percepção da diferença. Por essa razão, importa dizer que essa conversa à qual nos referimos não é desinteressada: ela visa tornar perceptíveis os movimentos que são soterrados pelo funcionamento institucional, cujo efeito é o assujeitamento, bem como as pequenas inclinações que se insinuam.

Escutar é posicionar-se

A escuta clínica-educacional é sobretudo uma atitude que permeia encontros que consideram o outro como produtor ou disparador de pensamento. Nesse sentido, permite a instauração de um campo de conversa e exige posicionamentos e desdobramentos. O que se faz com o que se escuta importa para que não se perca a potência da escuta como intercessora de possibilidades vitais, sob o risco de torná-la inócua, um instrumento de controle ou um mero falatório. A conversa que a escuta engendra, uma vez que ela é encontro entre díspares, exige não subjugar ou ser subjugado pelo outro, mas afetar e ser por ele afetado – *estar* em conversa. Implica aceitar incompletudes e aberturas e afirmar o encontro como produtor de diferença. Assim, escutar os estudantes é produzir conversas com a escola no sentido de afetar seu funcionamento a partir dos posicionamentos desejantes que eles afirmam, o que não significa aceitar tudo o que se ouve, abrir mão de apostas pedagógicas e da experiência escolar, mas criar aberturas em um sistema que regula, avalia e distribui percursos e comportamentos. Desse modo, escutar os desvios é permitir desvios.

Uma atitude de escuta não hierarquiza ou pré-determina o que será escutado. Por não saber de antemão quais serão os encontros e conversas possíveis, afirma-se a importância de uma escuta constante que não seja vigilante – um estado de escuta e de atenção aos desvios, ruídos e timbres do que é vivo, apesar da cristalização institucional. A ideia de uma atitude constante não significa que não haja pausas, descompassos e arritmias – a impossibilidade do silêncio total indica variações e qualidades de silêncios que podem ser acompanhadas ou apenas experimentadas.

A escuta é operada, portanto, como uma diplomacia, tanto no sentido de uma negociação ou tradução de mundos, uma atitude que considera a diferença e produz possíveis a partir de encontros singulares, quanto no sentido de reconhecer os aspectos disciplinadores que regulam a vida escolar por meio de avaliações e categorizações que, ao se espalharem, têm efeitos na vida não escolar. Isso significa não ignorar tais linhas e posicionar-se diante delas de maneira singular. Trata-se, portanto, de uma diplomacia em favor das linhas de força ativadas pelo pensamento dos alunos, por interpelações do fora, pelos desvios – visto tais linhas serem propulsoras de pensamento e detentoras de uma potência outra, desregulada e transformadora. Um modo de abordar os alunos, o fora e o que desvia para além daquilo que deve ser controlado. Uma diplomacia que reconhece a escola não como lugar de harmonia, mas de conflito, ruído, diferença, vida. Um lugar de subjetivação coletiva que traz a

possibilidade de elaboração pedagógico-clínica das questões relativas à vida escolar e que ressoam para além dela.

Tal elaboração exige uma escuta constante e apurada dos sintomas, conflitos e interpelações que emergem, um posicionamento institucional diante deles e o manejo coletivo dos encaminhamentos necessários. Desse processo, resultam experiências com efeitos de aprendizagens, sempre múltiplas e variáveis.

Uma atitude de escuta se faz potente nesse tipo de abordagem, já que não se sabe de antemão quais investimentos se desdobram em reivindicações afirmativas e quais outros podem engendrar funcionamentos repressivos ou moralizantes. Guattari fala em uma “escuta constante” daquilo que pode ser uma posição desejante ou anunciar possibilidades de vida singulares. Muitas vezes, essa posição aparece como algo *fora de lugar* ou *fora do assunto*, sendo rapidamente reprimida para garantir a normalidade das coisas.

Esse ponto é importante para pensar práticas de escuta em escolas ou contextos educacionais. Estar à escuta dos estudantes, por exemplo, é sustentar um campo de conversa no qual o que emerge não se refere ao sujeito, mas a um campo de forças. Ter essa clareza é fundamental para que as falas não sejam culpabilizadas e inviabilizem ou interditem a escuta, pois é muito comum que iniciativas de conversa e participação resultem na perseguição de uma ou outra pessoa. Nesse ponto, uma diferenciação se faz necessária, pois, quando isso acontece, a escuta funciona como controle e disciplina, e a ideia de escuta constante é revertida em vigilância permanente e numa consequente restrição do campo vital.

Assim, a ideia de uma escuta constante associada ao acompanhamento do desejo se coloca como uma atitude de abertura para o que se anuncia de múltiplo e singular nos gestos e processos cotidianos, o que pode levar à produção de horizontes afinados com aquilo que é imanente. Não se alinha, portanto, a uma escuta em “regime 24/7”, no qual constância não passa de efetividade. Novamente, importa dizer que a constância que se exige da escuta se relaciona com uma abertura para o funcionamento desejante abrindo espaço para a vida, apreendida como diferença ou singularidade. Uma conversa contínua ou o acompanhamento de movimentos que afirmam o caráter processual da vida. Tal acompanhamento pressupõe a produção diferencial, no sentido de depender de outrem para se realizar.

A partir disso, é fundamental a mobilização de uma percepção atenta e sensível às lutas concretas, capaz de escutar o que se enuncia no horizonte cultural. Uma escuta capaz de registrar movimentos pudes de possíveis ou de realidades sociais não pergunta quem é o dono do movimento, pois sabe que o movimento é aquele que atravessa e arrasta consigo signos e práticas, não se trata, portanto, de uma figura específica; volta-se, assim, para o modo

de funcionamento de um movimento qualquer que ganha consistência ao tocar em questões sensíveis, e questiona: este movimento funciona para abrir possibilidades de vida, desfazer modos de aprisionamento e exploração ou para assegurar privilégios e poderes referendados por normas e regras que não correspondem às configurações desejantes atuais? Dessa perspectiva, destaca-se uma característica neutra do movimento, ou seja, ele não é bom ou ruim de saída, mas as forças que ele mobiliza ou imobiliza, as questões que traz à tona e aquilo que enuncia podem, entretanto, funcionar negando ou afirmando a vida. Essa componente neutra do movimento indica a importância de uma escuta que o sustente e possibilite uma avaliação não moral, mas vital, da qualidade de tal movimento para o desdobramento de cada realidade.

Educação como uma aposta de subjetivação coletiva

Aquilo que se pode capturar de ruídos e interferências clínicas em diferentes contextos educacionais indica uma qualidade dos processos educacionais que tocam a ideia de um coletivo, no sentido de que “há apenas nós e o conjunto de laços, de amizades, de inimizades, de proximidades e de distâncias efetivas que experimentamos.” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 231). Se é necessário um trabalho de elaboração ou um *trabalho de si* para que se possa dar ouvidos ao processo inconsciente do outro, cabe questionar sobre esse trabalho de afinação que depende de outrem para acolher um outro: qual o lugar dele na escola? Por ser um empreendimento político que envolve um coletivo e arranja diversas funções num mesmo lugar, é necessário que as escolas criem espaços coletivos de elaboração pedagógica⁸¹. Um trabalho efetivamente educativo em âmbito escolar requer a problematização institucional e coletiva destas funções, ou seja, a elaboração pedagógica dos funcionamentos, impasses e desejos que atravessam a escola cotidianamente. Implica a constituição e sustentação pedagógico-clínica (e não moral) de um campo de conversa em que essas questões possam aparecer, incomodar, forçar a invenção de outros formatos, mudar alguns funcionamentos, reafirmar outros. Um espaço de encontro sistemático para elaborar, do ponto de vista pedagógico, o que aparece como questão, sem a necessidade de buscar culpados – deslocando a pergunta acusatória *quem fez isso?* para *como isso aconteceu?*, *como acontece?*, *como revirar essa situação?*. Uma conversa onde se possa colocar as questões de que não se abre

⁸¹ Nesse sentido, vale mencionar os HTPCs (horários de trabalho pedagógico coletivo) como uma iniciativa importante de formalizar e remunerar um tipo de trabalho que requer elaboração coletiva.

mão e ouvir outras, negociar e assumir os impasses presentes no processo complexo envolvido na proposição de educar quem quer que seja.

Caracterizar esse espaço de escuta, contudo, é demarcar um não espaço ou um espaço entre, pois a escuta na instituição nem sempre acontece no espaço destinado a ela. Por isso se afirma a potência de um *estado de escuta* ou de uma atitude ampliada de atenção aos diversos sintomas que não param de se colocar no cotidiano escolar e a constituição de um espaço que possa desdobrar estas questões e produzir sentidos coletivos para o processo escolar.

Escuta enunciação

É possível pensar na necessidade de delinear um outro modo de escuta que não se esgota nas modalidades descritas anteriormente como *escuta alerta*, *escuta decifração* e *escuta do inconsciente*.

Esse outro modo se engendra na complexidade dos processos atuais de subjetivação e na urgência de afirmação de modos de vida outros, consoantes a uma multiplicidade desejante e, portanto, contra-hegemônicos. Assim como a escuta alerta, esta escuta se relaciona com o fora, mas não se limita a organizar os sinais que podem representar perigo, por um lado, e os que podem produzir abrigo, alimento ou proteção da vida, de outro.

Nessa escuta outra que se esboça, a relação com o fora se dá pela intensidade, ou seja, pelas vibrações e pelos signos que indicam coeficientes variados de potência e podem rearranjar o real. Trata-se sem dúvida de uma decifração, como na escuta que leva o mesmo nome, porém não apenas da linguagem conhecida, mas de uma linguagem por vir, de vocabulários e gestos que indicam desvios relevantes, tanto por evidenciar o padrão quanto por atestar a possibilidade de desviar. Muito embora ela não se diga escuta do inconsciente, é atravessada por ele, se compreendermos como inconsciente a camada produtiva e desejante, plena de possíveis e além/aquém do concreto, do prático e do explicável por relações do tipo causa e efeito. Será denominada *escuta anunciação* por conter novos enunciados possíveis e anunciar novas possibilidades de resistência a impasses e violências atuais, de um lado, e espreitar possibilidades de vida, de outro.

A educação de uma perspectiva clínica

A partir das interferências clínicas em contextos educacionais, a prática da escuta pode ser pensada como uma linha que tensiona estes dois campos, no sentido de atuar precisamente

na fronteira entre a clínica e um fazer educacional que considera a produção da subjetividade como parte de seu processo.

Assim, a educação, quando atravessada pela escuta como uma prática constante de acompanhamento da vida – impasses, questões, possibilidades que se apresentam de múltiplas maneiras – pode oferecer um espaço de inscrição vital para o processo pedagógico. Oferece a possibilidade de uma conversa em que o outro ocupa posição de sujeito e não é objetificado em generalizações ou lugares fixos, resultando em processos móveis e singulares. Este acompanhamento pode ter desdobramentos clínico-pedagógicos se compreendidos em seu caráter processual, servindo para a elaboração coletiva de propostas educacionais singulares e funcionando para ampliar o campo vital das pessoas afetadas pela escola. Pôr-se à escuta das pessoas envolvidas no processo educacional implica abrir mão das formas hegemônicas de percepção e se deparar com múltiplos timbres, tons, ritmos e estilos que caracterizam uma aluna, um professor, aquela sala de aula, uma certa escola. Diz respeito a descobrir funcionamentos, capturar ruídos que indiciam possibilidades de encontro, de aprendizagem ou de conflito. Relaciona-se com a capacidade de estar à altura do que se passa na escola, compreendida como um lugar de vida.

A educação, de uma perspectiva clínica, pode afirmar posições desejantes e considerá-las na proposição educacional ao escutar o que acontece na escola. Pode constituir espaços formalizados para escuta, mas sem perder de vista que nem tudo que nele aparece precisa de desdobramento pedagógico-clínico, assim como muito do que precisa deste tipo de elaboração aparece nas frestas, portas de banheiro, gestos cotidianos, intervalos, cantos – um encontro qualquer. Mas mais importante: para que tais espaços configurem-se como um espaço de escuta é necessário sobretudo que estejam abertos a questionamentos diversos, sendo o principal deles: como e em proveito de quê funciona este espaço?

Permitir e sustentar processos educacionais não regulados unicamente pelo entendimento e, por outro lado, capazes de acolher disparidades e questões transversais ao processo exige pensar a aprendizagem de modo amplo e múltiplo – um desafio para o funcionamento institucional que não considera o que de vital salta dos encontros que têm a aprendizagem como um efeito. Nesse sentido, a escuta apresenta-se como um dispositivo de atenção à vida, compreendida como prática ética que abre para um processo de subjetivação e não de sujeição.

Se o poder institucional ou escolar muitas vezes é percebido como algo que separa experiência e desejo, produzindo sensação de impotência e impossibilidade de ocupar posições singulares, estar à escuta produz outra coisa. A primeira delas talvez seja a

percepção de que o funcionamento institucional é uma relação de forças móvel, com aberturas que podem forçar a produção de reversibilidades e a necessidade de reconfigurar o jogo, reiterando seu grau de indeterminação. Assim funcionaram as ocupações. Ainda que tenham disparado um revés disciplinador bastante rígido, elas inscreveram a possibilidade radical de um posicionamento desejante estudantil, com isso evocaram a possibilidade de revirar situações aparentemente cristalizadas.

Se escutar estudantes, atentar para desvios, acompanhar linhas extravagantes, que se estendem da proposição da polinização de uma escola a uma conversa inédita com a coordenação, oferecer a possibilidade de gestores escolares se posicionarem diante da impossibilidade de educar e, com isso, afirmar uma educação (im)possível não funciona para reverter completamente o tipo de funcionamento escolar estabelecido, a expansão de uma potência, às vezes mínima, outras, ensurdecadora, se faz notar desequilibrando o jogo, forçando a coexistência de diferenças e, quem sabe, abrindo caminho para uma possível mudança das regras do jogo, de modo a, mesmo que momentaneamente, suscitar regras pautadas pela vida, sua expansão e multiplicação.

A educação, pensada de uma perspectiva clínica, como um encontro entre múltiplos mundos, pode contribuir para afirmar uma polifonia ao mesmo tempo em que afina pontos coletivos de encontro e subjetivação. Esse encontro pode produzir superfície de contato desde que não se reaja a uma interpelação como uma ameaça fatal, mas como uma possibilidade de afirmação de diferenças e prática de uma diplomacia radical. Para isso, é imprescindível não sequestrar vozes, mas, ao contrário, sustentar e emprestar palavras que ajudem a dar contorno para a experiência atual, que guarda nexos com o passado ao mesmo tempo em que produz futuros. Uma atitude simultânea de alargamento e recolhimento – alargamento para captar uma variedade de vozes ou até micromovimentos de corpos-garganta, recolhimento para perceber como isso ressoa. Uma abertura para o mundo ao mesmo tempo em que constitui um si, um modo de se pôr à escuta de...

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. **Serafim Ponte Grande**. São Paulo: Globo, 1990.

BARTHES, R. A escuta. In: **O óbvio e o obtuso – ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música**. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.

BAUJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas. O valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BEIGUELMAN, G. Mapas diagramáticos como dispositivos críticos da hiperlocatividade. **V!RUS**, São Carlos, n. 8, dezembro 2012. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus/virus08/?sec=3&item=1&lang=pt>>. Acesso em: 14 jun.2015.

CHIEFFI, P. **Políticas outras**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CITRON, P. O ouvido ubíquo: escutar de outro modo. Trad. Silvio Ferraz. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, ano 9, n. 14, p. 53-61, 2012.

COMITÊ INVISÍVEL. **Crise e insurreição**. Trad. Edições Antipáticas. São Paulo: n-1, 2016.

CRARY, J. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu, 2016.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. O que as crianças dizem. In: **Crítica e clínica**. Trad. Peter P. Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Diferença e repetição**. Trad. Luis B. Orlandi. Rio de Janeiro: Graal 2006.

_____. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Proust e os signos**. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Response to a question on the subject. In: **Two Regimes of Madness**. Texts and interviews 1975-1995. Trad. Ames Hodges and Mike Taormina. Cambridge: MIT Press, 2008.

DELEUZE, G.; FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: **A ilha deserta e outros textos**. Edição preparada por David Lapoujade. Organização da tradução Luis B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka Por uma literatura menor**. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. Coord. da trad. Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **O anti-Édipo**. Trad. Luis B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

DELIGNY, F. Jangada. **Cadernos de subjetividade**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 89-90, 2013.

_____. **O aracniano e outros textos**. Trad. Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1, 2015.

DIDI-HUBERMAN, G. A imanência estética. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 118-147, jan./jul. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2003000100009>.

Acesso em: 7.jan.2016

DOLTO, F. **Psicanálise e pediatria**. Trad. A. Telles. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1988.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **O governo de si e dos outros**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Trad. Antônio Fernando Cascais; Eduardo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega (Passagens), 1992.

FREIRE, P. **À sombra dessa Mangueira**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 10. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREUD, S. Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn (1925). In: **Obras Completas**. Vol. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. Análise terminável e interminável (1937). In: **Obras Completas**. Vol. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. Recordar, repetir e elaborar (1914). In: **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia**: (“O caso Schreber”): artigos sobre técnica e outros textos (1911 – 1913). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

GIACÓIA JR., O. **Nietzsche como psicólogo**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2000.

GRINDON, G.; JORDAN, J. **Guia para exigir o impossível** – A user's guide to demanding the impossible. Trad. Agência Transitiva. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://issuu.com/agenciaintransitiva/docs/guia_impossivel

GRUPO CONTRAFILÉ, Secundaristas de luta e amigos. **A batalha do vivo**. Caderno publicado por ocasião da exposição Playgrounds 2016, realizada no Museu de Arte de São Paulo (MASP) e no SESC Interlagos. São Paulo, 2016.

GUATTARI, F. **Caosmose. Um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Cartografias esquizoanalíticas**. Buenos Aires: Manatíal, 2000.

_____. **Psicanálise e transversalidade. Ensaio de análise institucional**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

_____. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica. Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

KAFKA, F. Durante a construção da Muralha da China. In: **Narrativas do Espólio** (1914 – 1924). Trad. Modesto Carone. São Paulo: Cia das Letras. 2002.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J-B. **Vocabulário de Psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAPOUJADE, D. **Potências do tempo**. Trad. Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: n-1, 2013.

_____. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1, 2015.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo GH**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MANNONI, M. **A criança, sua “doença” e os outros**. Trad. Monica Seincman. São Paulo: Via Lettera, 1999.

_____. **A teoria como ficção**. Trad. Roberto Cortes de Lacerda e Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1982.

_____. **De um impossível a outro**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Educação impossível**. Trad. A. Cabral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MATTOS DE CASTRO, E. M. **O Perspectivismo em Deleuze**. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

<https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.25466>

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo**. Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

NANCY, J.-L. **À escuta**. Trad. Fernanda Bernardo. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2014.

_____. Après le sujet quien vien? **Cahiers Confrontation**, n. 20, 1989.

NIETZSCHE, F. **Nietzsche contra Wagner**. Dossiê de um psicólogo. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

PELBART, P. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

RAMOS DO Ó, J. O governo do aluno na modernidade. In: **Foucault pensa a Educação**, São Paulo: Segmento, 2007.

RANCIERE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RIBEIRO, M.; CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental. Transformações contemporâneas do desejo**, Porto Alegre: Sulina, 2007.

ROLNIK, S. Subjetividade Antropofágica. In: HERKENHOFF, P.; PEDROSA, A. (ed.). **Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s**, XXIV^a Bienal Internacional de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998. p. 128-147. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Subjantropof.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

ROLNIK, S. Memória do corpo contamina museu. **EIPCP**, 01/2007. Disponível em: <<http://eipcp.net/transversal/0507/rolnik/pt>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

ROLNIK, S. Desentranhando Futuros. **ComCiência** [online], Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=36&id=423>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

_____. Memória do Corpo Contamina Museu. **EIPCP**, 01/2007. Disponível em: <<http://eipcp.net/transversal/0507/rolnik/pt>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

ROSE, N. **Governing the soul**. The shape of the private self. Londres: Routledge. 1989.

_____. Cérebro, self e sociedade: uma conversa com Nikolas Rose. **Physis**, Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 301-324, 2010.

RUIZ, A. Que importa o sentido se tudo vibra? Disponível em: <<http://www.aliceruiz.mpbnet.com.br/discografia/musica.propria.brasileira/sentido.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

SAFOUAN, M. **Seminário: angústia, sintoma, inibição**. Trad. Marta Prada Silva. Campinas: Papirus, 1989.

SISSIÄINEN, L. **Foucault and the politics of hearing**. New York: Routledge, 2013.

STOLF, M. R. Entre a palavra pênsil e a escuta porosa [investigações sob proposições sonoras] Tese (Doutorado em Artes Visuais), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://pct.capes.gov.br/teses/2011/42001013055P8/TES.PDF>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

TORRES, F. R. Travessias do beco: a educação pelas quebradas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-111748/pt-br.php>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA-NETO, A. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, v. 5, n. 9, p. 157-171, 2004. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

ZOURABICHVILI, F. Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política). Trad. Maria Cristina Franco Ferraz. In: ALLIÉZ, E. (Ed.). In: **Deleuze, uma vida filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

Reportagens e sites consultados

ARAÚJO, G. Professores de SP anunciam fim de greve após 3 meses de paralisação. **Portal G1**, 12/06/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/professores-estaduais-parados-ha-3-meses-decidem-pelo-fim-de-greve.html>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

ARAÚJO, T. #OcupaEscola: Professores de SP denunciam 'reorganização silenciosa', enquanto Alckmin anuncia youtubers e exalta Idesp. **Huffpost Brasil**, 05/02/2016. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2016/02/05/reorganizacao-youtubers-sp_n_9167778.html>. Acesso em: 5 fev. 2015.

ARRAES, J. Deixa o cabelo da menina no mundo! **Questão de Gênero**, 10 de junho de 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/questaoodegenero/2015/06/10/deixa-o-cabelo-da-menina-mundo/>>. Acesso em: 9 ago. 2015.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. **Família, Escola, território vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2013. Disponível em: <<http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Fam%C3%ADlia,%20Escola,%20Territ%C3%B3rio%20Vulner%C3%A1vel.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA - CENPEC. Posicionamento do Cenpec sobre reforma do sistema de ensino paulista. **Cenpec**, 10/11/2015. Disponível em:

<<http://www.cenpec.org.br/2015/11/10/posicionamento-do-cenpec-sobre-reforma-do-sistema-de-ensino-paulista/>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CONGREGAÇÃO da Faculdade de Educação da USP se posiciona contra a Reorganização escolar de Alckmin. **Esquerda Diário**, 18 de novembro de 2015. Disponível em:

<<http://esquerdadiario.org/Congregacao-da-Faculdade-de-Educacao-da-USP-se-posiciona-contra-a-Reorganizacao-escolar-de-Alckmin>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

DECLARAÇÃO dos estudantes secundaristas contra a "reorganização" das escolas de SP. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=imLzIjnrneU>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

FAZENDA do Pontal. Disponível em: <<http://vivaitabira.com.br/2014/fazenda-do-pontal-2/>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

FERRARI, M. Alfabetização para valer. **Fapesp Pesquisa**, n. 237, nov. 2015. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/11/17/alfabetizacao-para-valer/>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

FORBES, G. A psicanalista, a mulher, a interpretação: Françoise Dolto. **Instituto de Psicanálise Lacaniana**, 06/12/2012. Disponível em: <<http://www.ipla.com.br/editorias/acontece/psicanalise-francoise-dolto.html>>. Acesso em: 9 ago. 2015.

FREIXO, M. Paulo Freire. **Folha de S. Paulo**, 09/06/2016. Disponível em: <<http://www.amambainoticias.com.br/artigos/paulo-freire>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

FUNDAÇÃO CARLOS DRUMOND DE ANDRADE. **Fazenda do Pontal**. Disponível em: <<http://www.fccda.mg.gov.br/index.php/2013-03-08-00-07-21/fazenda-do-pontal>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

LEITÃO, M. Silenciosos, os Awá se confundem com a mata. **O Globo**, 04/08/2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/silenciosos-os-awa-se-confundem-com-mata-9338221>>. Acesso em: 7 out. 2014.

LIMA, D. Deixa o Cabelo da Menina no Mundo. **TDEx São Paulo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C4KHFTJh70k>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

MOTA, J. Para os Awá-Guajá, trem da Vale é o “barulho do terror”. **A Pública**, 28 de fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://apublica.org/2013/02/awa-guaja-trem-vale-carajas/>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

O GLOBO. População tem mais acesso a celulares que a banheiros, diz ONU. 22/03/2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/tecnologia/populacao-tem-mais-acesso-celulares-que-banheiros-diz-onu-7923065>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

PARO, V. H. **Gestão Escolar Democrática** - Resumo da entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-TG1rfDVq_A>. Acesso em: 9 jan. 2017.

POSICIONAMENTO Público contra a “reorganização escolar” proposta pelo governo de SP. **Gelêdes**, 02/12/2015. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/posicionamento-publico-contr-a-reorganizacao-escolar-proposta-pelo-governo-de-sp/>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

RAQUEL STOLF. Disponível em: <<http://www.raquelstolf.com>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

ROSSI, M. A vida em uma escola ocupada que resiste a fechar as portas em São Paulo. **El País**, 20/11/2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/18/politica/1447880834_214816.html>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (Governo do Estado de São Paulo). **Reorganização**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. **Secretário reafirma que está aberto ao diálogo com pais, alunos e professores**. 17/11/15. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretario-herman-voorwald-reafirma-que-esta-aberto-ao-dialogo-com-pais-e-alunos>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN. Governo de São Paulo promove “reorganização silenciosa” em mais de mil escolas. 19/02/2016. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7999>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

VIEIRA, V.; SALDAÑA, P. Governo de SP permite ampliar em até 10% a lotação das salas. **O Estado de S. Paulo**, 12/01/2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-de-sp-permite-ampliar-em-ate-10-a-lotacao-das-salas,10000006812>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

ANEXO A – Pauta dos encontros com alunos

1. Pauta detalhada encontro 1 – 10 e 11/06/15

1. **Apresentação dos participantes** – Solicitar que falem o nome e um livro ou uma música ou um filme ou um lugar que estejam muito interessados no momento. (30 min)
2. **Apresentação do contexto do encontro de escuta** – os educadores estão elaborando um Plano para criar um novo jeito de funcionamento da escola. Isso inclui atividades no horário alternativo ao escolar. Para produzir este Plano, a Secretaria Municipal de Educação, junto com os gestores das escolas, decidiu que é preciso ouvir os alunos. O que vocês pensam da escola? Que sonhos e projeções têm para esta escola? Que espaços imaginam? Que ideias tem sobre as relações nesta escola – com os colegas, com os professores, há outras pessoas? O que vocês têm vontade de conversar, aprender, saber? Teremos três encontros para pensar isso juntos. E também gostaríamos de envolver os colegas de vocês nesta investigação.
3. **Apresentação do encontro** - exploração de diferentes dispositivos de escuta: (30min)
 - Estetoscópio
 - Fone de ouvido
 - Caixa de música
 - Concha
 - Vidro com sementes
4. **Qual a Educação Integral que temos e qual queremos? (1h30min)**
 - **Primeiro Movimento – O que temos?** Dispor uma folha de flip chart no chão e solicitar aos alunos que desenhem, escrevam, grafitem etc a escola que eles experimentam hoje. Exposição desse painel no coletivo.
 - **Segundo Movimento - A escola/educação que queremos.** Dividir a sala em 5 subgrupos para pensar como será a esta educação. Distribuir envelopes com instruções para pensar o cenário e as propostas que esta educação oferece. Um outro pedido para caracterizar esta ideia é: surpreendam-me, ou seja, coloquem coisas que não foram pedidas, uma ideia descabida, sei lá....
5. Reunir alunos por escola para conversar sobre o que ouviram e pensaram no momento anterior. Distribuição de cadernos para que registrem o que escutaram durante o dia e o que vão escutar dos colegas.

6. Ouvir colegas da escola: como? (40min)

- Organizar por escola quem ficará em qual função para colher os depoimentos dos colegas (4 de cada série, incluindo meninos e meninas. Cada depoimento deverá ter, no máximo, 2 minutos). Organizar um gravador e uma máquina fotográfica por escola (pode ser celular). **Funções:** convidar colegas, gravar os depoimentos (somente áudio), marcar o tempo, tirar fotos.
- Roteiro para os depoimentos:
 - explicação inicial – lembrem da apresentação em nosso encontro, consultem seus cadernos. As perguntas seguintes formam um roteiro, ou seja, servem para ajudá-los na colheita dos depoimentos. Não são obrigatórias e não precisam ser feitas em sua totalidade ou seguir a sequência sugerida abaixo.
 - Que sonhos e projeções você tem para esta escola?
 - Que espaços imagina que podem ser ocupados?
 - Que ideias tem para as relações nesta escola – com os colegas, com os professores, há outras pessoas?
 - O que dá vontade de conversar/aprender /saber nesta escola?
 - Lembrete: os depoimentos devem ser de, no máximo, 2 minutos.
- Os depoimentos serão material de análise no próximo encontro.

2. Pauta detalhada encontro 2 - 30/06 e 01/07/2015

1. Primeiro movimento: apresentação do encontro. Recepção dos alunos e apresentação da proposta do dia.

2. Segundo Movimento: composição entre a produção realizada no encontro anterior e os depoimentos colhidos na escola.

- Organizar os alunos por escola e pedir que montem pequenas notícias com coisas engraçadas, estranhas ou surpreendentes que ocorreram durante a coleta dos depoimentos. Apresentar estas notícias em plenária.
- Solicitar que eles leiam, ouçam e conversem sobre os depoimentos que colheram nas escolas. O que vocês acham destes depoimentos? O que se destaca? O que precisa ser contado para o resto do grupo?
- Solicitar que os grupos elaborem uma notícia a partir da conversa sobre os depoimentos colhidos nas escolas.

3. Terceiro Movimento: produção de um programa com as notícias da escola

- Cada subgrupo vai gravar a notícia elaborada no momento anterior

4. Quarto movimento: avaliação coletiva

- Como foi a experiência de colher os depoimentos na escola?
- Como foi fazer o programa com as notícias sobre a escola?

3. Pauta detalhada encontro 3 – 16 e 17/09/15

1. **Chegada – telefone sem fio** – atividade que aborda de forma lúdica a questão da escuta. Proposta de frase inicial: toda vez que dou um passo o mundo muda de lugar.
2. **Apresentação do encontro** – Descrição: este é nosso último encontro e queremos relembrar que nosso objetivo é ouvir vocês para que suas ideias entrem no Plano de Educação de Itabira. As coisas que vocês falaram nos dois primeiros encontros foram apresentadas para o grupo de professores de vocês. Hoje nós queremos validar com vocês o que já foi dito, registrar o que ainda querem dizer e produzir um painel para vocês fixarem em suas escolas.
3. **Pergunta para ser discutida em roda de conversa:** teve alguma situação na sua escola em que os alunos foram escutados? Como foi? Discussão coletiva.
4. **Sugestões de como continuar com a escuta.** Reunidos por escola, os alunos vão sugerir maneiras de dar continuidade ao momento de escuta experimentado durante os encontros. As sugestões serão apresentadas para o coletivo que poderá acrescentar e alterar o que foi proposto.

ANEXO B – Pauta dos encontros com gestores e gestoras da rede municipal de Itabira

1. Primeiro Encontro com gestores – Itabira abril/2016

Objetivos

- Sensibilizar os gestores quanto à proposta de assessoria em curso.
- Mapear as práticas de gestão existentes | função e funcionamento.
- Lançar mão do conceito de gestão da educação e indicar contribuições em torno dele a partir da identificação das práticas de gestão existentes.

1º movimento | apresentação

- apresentação institucional | representante da SME Itabira introduz o encontro e a proposta geral da Assessoria.
- apresentação da proposta formativa | representantes do CENPEC apresentam o ciclo formativo e os elementos principais da assessoria.

2º movimento | mapeamento das práticas de gestão

| leitura de imagens

- a. Serão disponibilizadas aleatoriamente várias imagens pela sala. Cada participante deverá escolher uma imagem que, para ele, tenha mais afinidade com a sua função na escola.
- b. Cada participante se apresenta ao grupo já evidenciando a imagem escolhida e a relação dela com a sua função.

| levantamento descritivo da função

- a. Cada participante será convidado a descrever numa folha como é sua semana de trabalho, tendo como referência o que é feito desde quando se chega na escola até o momento da saída do expediente, atribuindo um tempo médio dispensado para cada etapa de trabalho.
- b. As ações serão classificadas segundo categorias pré-determinadas pela equipe de formação. Essas categorias devem ser mensuradas em porcentagem e servem de base para a elaboração de um gráfico tipo pizza.
- c. Os gráficos serão agrupados por função. Cada segmento irá descrever o que os gráficos apresentam, fazer uma análise das informações - como foi possível chegar a configuração que o gráfico apresenta? Apresentar em plenária.
- d. O produto será um mapeamento das funções.

3º movimento | qualificação das práticas de gestão

- a. exibição do vídeo do Vitor Paro (https://www.youtube.com/watch?v=-TG1rfDVq_A). Gestores devem anotar o que conversa com seu trabalho. O que se destaca. (distribuir filipetas)
- b. Gestores se agrupam em pares escola/equipamento ou por escola. São distribuídos trecho do Plano de Educação Integral de Itabira e lista com sugestões dos alunos. Os disparadores devem ser lidos a partir da questão: qual a conversa que se estabelece

com sua função, com seu trabalho. Quais perguntas surgem sobre a função que você pratica (voltar ao mapeamento das funções).

- c. Apresentação em plenária dos indicadores de gestão da educação.

2. Segundo Encontro com gestores maio/2016

Objetivos

- qualificar as práticas de gestão educacional no horizonte de implementação do Programa Aprender Mais.
- Planejar ações para o início do Programa em sua unidade escolar.

1º movimento | compartilhamento da tarefa

- Cada gestor vai registrar em uma filipeta o que se destaca da observação que realizou. Explicitar qual foi a situação observada.
- Colar na parede seu registro e montar um painel dos registros, agrupando-os pelo tipo de situação observada.
- Momento para leitura individual do painel, com anotações do que acharem importante para a gestão.
- Em plenária, solicitar o compartilhamento de uma experiência por situação observada.

2º movimento | devolutiva do encontro anterior e apresentação do dia de trabalho

- Apresentação da formadora Meyri: parceira no Cenpec, onde atua desde que se afastou da rede municipal de ensino de São Paulo. Trabalho na gestão do Paulo Freire da SME – SP. Coordenou processo de reorientação curricular participativo no estado de Goiás.
- Devolutiva dos destaques da produção dos gestores: nuvem de tags e frases/ideias que mais apareceram. (ainda em produção) (Meyri apresenta)
- Relação dos conteúdos com a função social da escola (Meyri)

3º movimento | a gestão e o Programa Aprender Mais

- Agrupar gestores por escola.
- Leitura coletiva da Introdução do Caderno de gestores do Projeto Aceleração.
- Leitura em grupo-escola do restante do texto.
- As leituras devem seguir as seguintes recomendações
 - ❖ grifar o que serve para o seu trabalho;
 - ❖ riscar o que não se adequa ao seu trabalho;
 - ❖ complementar o texto com sugestões, questões e o que mais um gestor(a) precisa fazer para iniciar um projeto em sua escola.

Tarefa para o próximo encontro

Por escola: elaborar um relato do que aconteceu em sua escola para iniciar a implementação do Programa Aprender Mais.

3. Terceiro Encontro com gestores junho/2016

Objetivo

- qualificar as práticas de gestão educacional no campo da gestão participativa e da perspectiva de implementação do Programa Aprender

1º movimento | Acolhimento

- Apresentar atividades dos eixos temáticos da formação de educadores. Sugestão: adaptação livre de uma atividade do Ed – E se Paulo Freire viesse conhecer a sua escola, o que lhe mostraria? O que você não lhe mostraria? 4 voluntários apresentam.
- Leitura coletiva de trechos do Paulo Freire. Plenária e flip chart.

2º movimento | compartilhamento da tarefa

- notícias do Programa Aprender Mais na sua escola. Cada escola elabora a manchete de uma notícia para compartilhar o andamento do Programa Aprender Mais. Expor em varal.

3º movimento | Devolutiva do encontro anterior.

- Olhar a produção e destacar elementos que qualificam a função social da escola e a gestão participativa. Dividir de acordo com os itens da produção. Destaque e anotação individual.

4º movimento | Discussão sobre gestão participativa

- como mobilizar os diferentes sujeitos da comunidade escolar para a função social da escola. Disparador para qualificar gestão democrática – recortes Paulo Freire.
 - descrever individualmente um momento que você considera que houve a gestão democrática, ou seja, aquela que houve participação de um ou mais segmentos da comunidade escolar na sua escola.
 - Conversar em subgrupos sobre as práticas de gestão democrática. Nova pergunta: como foi possível produzir as situações descritas? Compartilhamento em plenária.

Tarefa para o encontro de agosto: ampliar o documento de como foi possível produzir as situações por eles descritas a partir dos eixos da função social da escola e da gestão democrática. Trazer produção das escolas no próximo encontro – 16 e 17 de agosto.

4. Quarto Encontro com gestores agosto/2016

Objetivo

- qualificar as práticas de gestão do processo de aprendizagem a partir de diversos dispositivos formativos.

1º movimento | Acolhimento

- Projeção do primeiro esboço do Caderno dos Gestores – orientações para a implementação de um programa de educação integral.

2º movimento | Devolutiva do encontro anterior.

- Temas levantados a partir da produção apontam o tema do currículo da educação integral de diferentes pontos de vista:
 - Mobilização e engajamento dos atores (escuta da comunidade escolar)

- Inovação das ações educativas (tudo o que diz respeito ao aprendizado: acolhimento, entrada e saída, intervalo, aulas, oficinas) – como isso chega na gestão? Como apoiar a inovação dos educadores?
- Ouvir e incluir estudantes – Como as crianças podem se apropriar de espaços já prontos ou consagrados?
- Recursos

3º movimento | Discussão sobre gestão da aprendizagem

- Fazer uma breve apresentação dos disparadores utilizados no encontro. Disparadores são os mesmos para todos os grupos. Os temas de cada subgrupo se diferenciam e conectam com os disparadores de acordo com a percepção de cada gestor/gestora.

Larossa: você nasce no momento que você entra na experiência.

Autonomia, Constance Kamii

Reggio Emilia - Livro

A batalha do vivo

Caramba Carambola

Trechos da produção e do PEI

Textos currículo

Vídeo Vitor Paro

- Montagem de mesas com todos os disparadores propostos. Todos os gestores irão experimentar e manusear o mesmo conjunto de materiais e escolher os que dão elementos para discutir a questão ou desenvolver o tema que se refere ao seu subgrupo.
- **O que do material escolhido te convocou para a escrita/discussão desse tema?** Discutir no subgrupo o material e produzir um registro escrito da discussão.
- Fazer um painel ou uma colagem com os trechos que se conectam com o seu tema. (folha flip com destaques do tema). A partir do painel/colagem elaborar um texto por subgrupo: quais contribuições dos/das gestores/as de Itabira no que se refere ao currículo escolar, especialmente nos seguintes campos: mobilização da comunidade escolar; inovação das ações educativas; escuta e participação dos/das estudantes; gestão de recursos para educação integral.

5. Quinto Encontro com gestores setembro/2016

Objetivos

- Estudo sobre projeto político-pedagógico.
- Planejamento e registro de questões importantes da Educação Integral no planejamento escolar.

1º movimento | Acolhimento (30min)

Retomada coletiva de questões marcantes dos quatro encontros formativos – memória afetiva. Registro em flip chart.

2º movimento | Estudo sobre Projeto Político-Pedagógico (60min)

- Apontar a lógica que nos leva a estudar o ppp: existem documentos reguladores do MEC (LDB e PNE), da cidade (PME e PEI), da gestão (Caderno de recomendações) e da escola (PPP). O encontro de hoje pretende apontar o PPP como um instrumento de autonomia da escola além de iniciar a elaboração do planejamento do próximo ano letivo considerando as discussões formativas.
- Exposição dos textos: Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória e Dimensões conceituais do PPP.
- Distribuição dos quadros explicativos. Conversa rápida em plenária.

3º movimento | Mesas de trabalho (60min)

- Cada mesa terá o mesmo conjunto de materiais: Caderno com recomendações dos gestores para a implementação do Aprender Mais, produção organizada do 4 Encontro de formação e o sumário de um Projeto Político Pedagógico de uma escola do município.
- Cada subgrupo será convidado a ler e manusear os documentos e fazer destaques que precisam estar presentes no planejamento do próximo ano letivo.

4º movimento | Exercício e discussão: como um plano vira ação? (60min)

- Distribuir trechos do material Raízes e Asas sobre Projeto de Escola sobre: do discurso à prática e como enfrentar os problemas que atrapalham o alcance das grandes metas?
- Leitura e discussão coletiva.
- Conversa por escolas: produção de um texto com indicações para PPP de sua escola.