

DOGMAS DE ESCOLA: FABULAÇÕES DO CORPO?

SCHOOL'S DOGMA: FABULATIONS OF THE BODY?

Steferson Zanoni Roseiro **1**

Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves **2**

Suzany Goulart Lourenço **3**

Resumo: Esse artigo questiona as relações entre o espaço escolar e a produção de corpos que traçam linhas de fuga capazes de romper com os dogmatismos da aprendizagem. Utiliza-se da fabulação como metodologia ao recorrer a histórias de relatos de experiências vivenciadas nas escolas por professores e alunos, apostando na premissa de que fabular evoca forças vitalistas que ultrapassam a lógica do conhecimento já dado. Parte da discussão de que as docências têm se caracterizado, a partir do dogmatismo da aprendizagem, como forças que diminuem a potência de agir. Assim, usando as fabulações, o artigo problematiza as possibilidades de produção do corpo dentro dos espaços escolares. Indaga, por fim, pelas potências capazes de fazer os dogmas ruírem.

Palavras-chave: Dogmatismo. Corpo. Docência. Aprendizagem. Fabulação.

Abstract: This essay questions the relationship between the school space and the production of bodies that trace lines of flight capable of breaking with the dogmatism of learning. Fabulation is used as a methodology by resorting to stories of reports of experiences lived in schools by teachers and students, betting on the premise that fabling evokes vitalist forces that go beyond the logic of knowledge already given. It starts from the discussion that teaching has been characterized, based on the dogmatism of learning, as forces that reduce the power to act. Thus, using fables, the article problematizes the possibilities of body production within school spaces. Finally, he asks about the powers capable of making dogmas crumble.

Keywords: Dogmatism. Body. Teaching. Learning. Fabulation.

-
- 1** Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professor na Educação Básica da Prefeitura Municipal de Cariacica-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5342221323204014>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1424-2281>. E-mail: zanoniroseiro@hotmail.com
 - 2** Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Atualmente é professor do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Itapina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3445739276954976>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5684-0880>. E-mail: nahunthiaghor@gmail.com
 - 3** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora na Educação Básica da Prefeitura Municipal de Serra-ES e professora da Universidade Vila Velha. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8212599454712113>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4404-772X>. E-mail: suzany.goulart@gmail.com

Existem dogmas em uma escola?

Quando pensamos em *dogmas*, lembramos automaticamente da religião. Há, evidentemente, uma relação direta entre os ensinamentos religiosos e os dogmas, mas não na medida em que uma aprendizagem dogmática – questão aqui discutida – significa um envolvimento com a religião. Não. Antes, dizemos de aprendizagens dogmáticas quando pensamos em regras estritas de funcionamento das aprendizagens.

O dogma mantém com o corpo uma relação de crença infinita, postula uma verdade inquestionável. O dogma conjuga a crença da criação de um mundo e de uma vida nova a partir da fé em uma salvação (AGAMBEN, 2014). Herdamos uma (infeliz) tradição de governar comportamentos e pensamentos para que possamos conviver em uma suposta harmonia. Para tanto, a submissão aos dogmas nos tornaria capazes dessa convivência floreada de servidão. Mas, se os dogmas são inquestionáveis, até que ponto essa relação com eles nos serve para um convívio equilibrado ou para um silenciamento? E o que seria um convívio equilibrado? Quais os efeitos do silenciamento?

Nesse sentido, se se põe a escola e as aprendizagens nessa relação com o dogma, talvez nos seja importante questionar o que, nesse meio, assume a relação dogmática? O que se torna um dogma na escola? Quais dogmas são produzidos a partir das crenças universalizantes do espaço escolar?

Decerto, o primeiro dogma produzido na escola é o funcional. Isto é, a escola em si e seu modo de concebê-la. Cria-se uma imagem dogmática na qual a escola seria, para todos nós, a chave para o futuro (DIAS, 2018). Socialmente, temos visto crescerem os discursos de que a escola é o único meio no qual nós podemos ser alguém na vida. A escola, enquanto instituição de ensino, tem sido afirmada cada vez mais fortemente como uma distorção temporal-espacial na qual o corpo ali dentro se transforma em algo no futuro.

O corpo do estudante parece indicar aquele que só pode existir em seu fim, quando, finalmente, deixa de sê-lo. Ali, na morte do aluno ou da aluna, torna-se, então, uma pessoa livre. Livre para “ser alguém”.

Ao mesmo tempo, conforme a história da educação brasileira tem nos mostrado (FARIA FILHO, 2011), a funcionalidade da escola esteve fortemente atrelada à sua existência geográfica-institucional. Ou seja, se o primeiro dogma tem relação com o papel da escola e de sua aposta para o futuro, o segundo dogma é o do próprio espaço. Qual é, afinal, o espaço propício para a escola efetuar sua obra?

Basta olhar todas as reformas escolares para se perceber que as estratégias políticas ficariam bastante satisfeitas em transformar todos os espaços dessa instituição em salas de aula. Poderiam ser cortados todos os laboratórios, pátios, bibliotecas, refeitórios e quadras para que se aumentassem os números de salas de aula. O dogma da aprendizagem foca a sala de aula como espaço propício, a ponto de enxergar todos os outros ambientes de escola como afronta à aprendizagem. A escola do passado – aquela com biblioteca, laboratório de informática e de ciência, brinquedoteca, sala de música etc. – não existe na memória dos alunos do século XXI. No lugar, surgiram mais salas e os recursos móveis: biblioteca móvel, caixa de ciências, maleta com Chromebooks... Toda experiência que o século XX chamou de extraclasse foi, agora, colonizado pelo dogma da sala de aula como espaço único de aprendizagem.

A desculpa perfeita: a escola deve ser para todos. A ênfase nessa frase está no todos, questão quantitativa. Logo, quanto mais, melhor. Todavia, ao invés de criarem mais escolas como ambientes acolhedores e que possam oferecer diversos *espaçostempos* de aprendizagem, o mais nessa relação está para a superlotação nas salas de aula ou, em muitos casos, para o aumento da carga horária de trabalho sem condições para tal. Ou, ainda, para a designação de novas responsabilidades, como a pandemia da Covid-19 deixou evidente.

Para atender às expectativas governamentais, é preciso jogar a responsabilidade para quem tem o dever de ensinar. Vulgo, professor. Chegamos, então, no terceiro dogma da escola: a figura do professor como mestre detentor de todos os saberes.

Se falamos que as crises econômicas são produzidas como uma estratégia política-financeira para fortalecer os investimentos (e desinvestimentos, obviamente) e gerar com isso maiores riquezas em determinadas áreas (NEGRI; HARDT, 2016), talvez pudéssemos dizer que uma

estratégia parecida foi criada em torno da figura do professor. O conceito de educação bancária parece ter se tornado um discurso vazio. Não dizemos isso como uma crítica a Paulo Freire. Não é nossa intenção. Ao contrário, parece-nos hoje que a explosão das discussões sobre a educação bancária (FREIRE, 2020) produziu, nas políticas públicas educacionais, um investimento em larga escala na afirmação da própria educação bancária.

Muito nos enganamos se acreditarmos que a aposta na educação bancária renasceu das cinzas. Ela nunca se foi, nunca esteve longe. Apenas vinha angariando forças em meio à crise que a atacava. Não seria justamente isso a leitura possível quando vemos aumentarem as salas de aula como espaço único da escola?

Infelizmente, em meio a essa batalha, o professor sofre uma pressão exacerbada vinda de todas as direções. Todos os corpos envolvidos na educação insistem em querer definir como deve ser o seu trabalho. É a família do aluno que insiste em dizer o que seus filhos devem aprender; é o currículo que teima em querer ser seguido; é a diretora (ou a pedagoga) que quer “acompanhar” seu trabalho, mas que na verdade apenas fiscaliza os números; é o sistema que abona monetariamente o professor com melhores índices de aprendizagem etc. O trabalho do professor parece ser definido por todos, menos por ele mesmo.

O dogmatismo da aprendizagem, por fim, produz uma polarização radical entre todos os corpos que vivem na escola.

A escola produzida e engessada por linhas molares, atua como um sistema binário no qual ficam estabelecidas tantas dicotomias quanto for preciso para que cada um seja enquadrado numa ordem classificatória, na qual até mesmo as margens de desvio são estabelecidas (CARVALHO, 2012, p. 29-30).

Linhas molares que nos transformam em marionetes conduzidas por outrem. Por outro lado, acreditamos que há outras linhas sendo traçadas nas escolas e com elas movimentos que arrastam as relações enrijecidas, que evocam a diferenciação.

Desse modo, nossa proposta com esse artigo é questionar as relações entre o espaço escolar e a produção de corpos que traçam linhas de fuga capazes de romper com os dogmatismos da aprendizagem. Metodologicamente, fabulamos¹ histórias a partir de relatos de experiências² vivenciadas nas escolas por professores e alunos. Para tanto, mantivemos contato mensal com os professores e alunos envolvidos na pesquisa ao longo do ano letivo de 2021.

Certamente, todos nós estivemos numa dessas salas de aula. O dogmatismo da aprendizagem não nos poupou. Fez e faz parte de nossas vidas. A questão, todavia, é indagar pelas fugas – “não se trata de *liberdade* por oposição à submissão, mas somente de uma linha de fuga, ou, ainda, de uma simples *saída*” (DELEUZE; GUATTARI, 2021). Quais fugas nos têm sido permitidas? Ou melhor, quais fugas temos traçado ao infinito mesmo quando parecemos já não mais aguentar? Fomos todos devorados pelo dogmatismo?

Que corpo nos resta?

Há uma passagem célebre em Deleuze e Guattari que colocam o ato da docência como uma das mais cruéis ações da linguagem imperativa: o *ensinamento*.

¹ Nossa estratégia metodológica da fabulação se baseia na premissa deleuziana de que fabular evoca forças vitalistas que ultrapassam a lógica do conhecimento já dado (DELEUZE, 2018). Para realizar tais fabulações, foram realizadas conversas com quatro professores da educação básica pública do estado do Espírito Santo. Os professores faziam relatos de experiências que eram gravadas e depois transcritas. A partir dos relatos, começamos a realizar o processo de fabulação, isto é, de ficcionar o real a partir dos possíveis que o atravessam.

² Ao longo do texto, os recortes fabulados serão apresentados em formatação própria, não seguindo o padrão de citação direta da ABNT por acreditarmos que as experiências escolares estão para além e aquém do academicismo. Por isso, demos-lhes um formato único, colocando-as em espaçamento simples, mas com fonte 12 e sem recuo inicial. Nossa aposta jaz justamente na de que outras sensibilidades para com a escola são necessárias.

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela 'ensigna', dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. [...] Mais do que senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir as palavras de ordem (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 11-12).

Nesse contexto da palavra de ordem, deparamo-nos, como já dizíamos, com a lógica do dogmatismo da aprendizagem que, aqui, assume a forma do dogmatismo da docência. Aprender-se-ia quanto mais soubéssemos repetir as palavras ditas, eis a premissa do dogma.

O ensino vira, então, palavra de ordem.

– Bom dia, turma – diz a professora ao entrar na sala – Na aula de hoje vocês podem fazer o que quiserem. Vou avaliar a criatividade de vocês, ok?

– Professora!

O grito estridente na sala quebra o alvoroço e desperta a atenção de todos.

– Eu posso desenhar o que eu quiser mesmo?

– Sim... A ideia é essa – tom monótono – Vocês já estão com o papel e os lápis de cor nas mãos. Aproveitem!

E o olhar para a pauta e os registros se voltam à mesa. Pressas burocráticas.

A sala pipoca e talvez a professora não perceba, do outro lado da sala, um garoto isolado a dobrar e rabiscar seus papéis. Não percebe o anúncio de uma dobradura colorida.

– Turma! TURMAAAA! – jogo de cintura da professora – Hora de entregar a atividade. Cadê os desenhos bonitos de vocês?

– Aqui, fessora! – corre o garoto esbarrando em todos até chegar à mesa e entregar a dobradura.

– Mas não foi isso que eu pedi! Turma, eu pedi desenhos, né? Então depois você vai fazer um desenho bem bonito para mim – diz ela em seu tom condescendente – Toma aqui seu bonequinho de papel.

A partir da lógica do *ensinamento*, essa figura do professor em Deleuze e Guattari assume a postura de uma ordem impensada. O professor, aqui, não precisa entender o que se passa em uma sala de aula, não parece sequer se aperceber dos arredores. Se Deleuze e Guattari (2011a) mantém com a terra e a geografia uma preocupação ímpar sobre as resistências e criações, o professor, para eles, parece ser apenas uma organela, apenas uma parte de maquinaria que mantém funcionando a grande máquina abstrata que sobrecodifica a vida.

Nessa perspectiva, o professor repete as ordens sem sequer se preocupar com quem as recebe. Cria uma relação de transmissor/receptor e segue a aula. Deveras, uma crítica nascida do encontro com as leituras de Nietzsche. Porque, em Nietzsche, o professor é a figura moralizadora. Daí a necessidade, em Deleuze (2020), de criticar o professor que repete ao infinito as lógicas já dadas. O professor, diz Deleuze (2020, p. 24), é um “doutor da lei, cujo discurso de segunda mão procede por *mediação* e tem como fonte moralizante a generalidade dos conceitos”. No limite, o

professor em Deleuze propõe o pensar como solução de falsos problemas.

É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado dessa tarefa qualificado de verdadeiro ou falso por uma autoridade poderosa. E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos propõe resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules (DELEUZE, 2020, p. 213-214).

Em Deleuze e em Deleuze e Guattari, o professor sabe já de antemão todas as respostas e, por isso, fecha-se às rupturas do tempo, prendendo-se ao campo do já sabido.

Próxima a essa discussão, por exemplo, é preciso retomar a discussão de Paulo Freire (2020) sobre a educação bancária. Para o filósofo brasileiro, a educação bancária seria o modo de educação que as pedagogias mais tradicionais produziram ao longo dos séculos de ensino focado unicamente na figura do professor como detentor de todo o saber. Nessa lógica, o aluno seria sempre aquele que adquire o conhecimento a partir do professor, retomando nessa relação a premissa de transmissores (professor) e de receptores (aluno).

Ora, se o professor freireano é quem sabe e quem pode, por meio do ensino, dirimir o não-saber, há, na figura docente, um ar de benevolência quase divina que o colocaria superior a todos os outros seres. Essa, inclusive, é uma crítica quase cômica feita por Paulo Freire: a educação bancária é largamente promovida como humanitarista que, na verdade, é um “egoísmo camuflado de falsa generosidade”, visto que, ao fazer “dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão” (FREIRE, 2020, p. 56).

A educação bancária mantém entre docentes e discentes uma relação de dominação.

Apesar de ser inspirada na análise das pedagogias tradicionais, é importante nos atentarmos que a educação bancária nunca deixou de existir. A relação de opressão e oprimido, terminologias usuais para a filosofia freireana, não é superada pelo conhecimento. Ao contrário, ela parece ser sempre reafirmada quando um corpo se enxerga sabendo *mais*. “Se o educador é o que *sabe* [...], cabe àquele *dar*, entregar, levar, transmitir o seu saber” (FREIRE, 2020, p. 83).

Tudo se passa, nessa crítica freireana e deleuzo-guattariana, como se o professor não pudesse fazer outra coisa senão ordenar que se fizesse isso e aquilo. Ordena tanto em termos de quem *dá ordem* quanto em termos de quem *adapta* os corpos a algo. Ainda que eles conseguissem sair da lógica da repetição insossa, destaca Jacques Rancière (2013), então, que o trabalho do professor se reduziria à explicação.

Analisando o trabalho de Joseph Jacotot, um súbito professor que se vê em uma sala na qual ninguém fala sua língua, Rancière questiona qual seria, efetivamente, o trabalho do professor.

Tecendo uma crítica à lógica da docência como explicação, Rancière ressalta que, nessa concepção explicadora, o professor se coloca acima de tudo e todos. Para ele, esse trabalho de se distanciar dos outros (alunos) para se afirmar como o conhecedor é o efeito mitológico da pedagogia. A pedagogia funcionaria justamente criando uma cisão momentaneamente intransponível entre o que sabe (professor) e o que não (aluno). Assim, o professor *explica* como quem, em um mesmo movimento, impõe a distância entre si mesmo e os alunos (“Aqui está o que devem aprender! Veem quão dessabidos são? Sequer compreendem o que quero dizer?”) para, em seguida, pôr-se a aboli-la (“Não é fácil a tarefa que me cabe de lhes ensinar, saibam bem disso! Cumprí-la-ei, todavia, com orgulho e vigor!”).

– *E quanto ao Prudêncio Gustavo? – pergunta a pedagoga.*

Conselho de Classe. Final do segundo trimestre.

– *Ah, ele já está reprovado, né? – pergunta o professor de inglês – Se ele tiver assistido a três das minhas aulas é muito!*

– Eu não sei nem dizer quem é, de tão pouco que vi ele! – grita a professora de português – E olha que eu dou aula para essa turma desde o início do ano!

– Olha, eu não sei quem é também[...] – diz o professor de matemática – Mas ele tem 10 comigo.

– COMO? – gritam em uníssono as vozes.

A reunião se prolonga. Todos se debatendo se o aluno merece ou não ser aprovado. No segundo trimestre. Reprovado ou não? Eis a questão.

– Olha, para ser honesta, ele também tira boas notas comigo... – a professora de história intervém – Na verdade, em todas as provas que ele fez, sempre tirou nota máxima. Ele não tem nota nenhuma de sala de aula, nota de participação ou até de trabalho em grupo, mas as atividades dele são impecáveis...

– Deve fazer tudo da internet!

– Não sei quanto a você, mas eu leio tudo o que meus alunos me entregam, sabe? – responde a professora de história bem irritada com o colega – Seja trabalho ou prova, eu leio para avaliar. Não é coisa de internet não, o menino sabe!

– Mas como sabe se nem vem à escola?! Ele tem pais professores? Ele é rico? Faz cursinho? Não entend...

– PUTA MERDA! – grita o professor de matemática de repente – O MENINO AINDA FOI CLASSIFICADO PARA A SEGUNDA ETAPA DAS OLIMPÍADAS!

E para realizar tal ponte entre os que não sabem e o saber, é evidente que deve restar ao professor uma benevolência quase sacra! “O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma explicação” (RANCIÈRE, 2013, p. 26).

É então o professor a figura máxima do dogmatismo da aprendizagem?

Quando pensamos no professor como figura que comanda e decide todos os movimentos de uma sala de aula, acaba-se por ressaltar nele um papel autoritário. Desse modo, as três críticas acima não seriam apenas concebíveis como incontestáveis. Afinal, se o professor é quem detém todo o saber e “beneficamente” (por uma bondade quase divina) doa tal conhecimento ao aluno, ele se apresenta como um ser superior e, portanto, é coerente que ele seja a figura máxima das decisões em uma escola. Se o professor é enxergado sob essa perspectiva, é bem possível aproximar então a figura de professor de Paulo Freire com a de Gilles Deleuze e Félix Guattari e a de Jacques Rancière: para as três propostas, o professor parecer-se-ia com esse ser magistral que em nada se afeta pelo mundo terreno da vida. Ele regeria uma aula donde todos os alunos poderiam ser facilmente substituídos por estátuas e nenhuma diferença seria perceptível.

O ato docente, conjugando as três lógicas apresentadas, reduziria o aluno ao nada, a um mero receptor de explicações e ordens. Contudo, sabemos muito bem que essa não é a única concepção possível das docências.

Interessa-nos, justamente, colocar em cheque essa concepção destacando como, ao invés de postularmos a docência como uma imagem dogmática, é preciso ver, nessa união, a reafirmação da aprendizagem como ponto de convergência.

Quando evocamos o professor como aquele que explica, dá ordens, exige o já sabido ou deposita os saberes, acabamos por colocar a figura docente sob suspeição quase cruel, reiniciando o processo de culpabilização docente. A questão, todavia, é não associar esse dogmatismo da aprendizagem a uma culpabilização da docência.

Mas por que dizemos de um dogmatismo da aprendizagem?

Quando pensamos nas relações estabelecidas em uma escola, é inegável que nós, professoras e professores, acabamos por ocupar um lugar vagamente privilegiado nesse espaço. Há uma máxima escolar bem conhecida que afirma que, da porta da sala de aula para dentro, quem manda é o professor.

O professor é continuamente tentado pelos liames do poder e espera apresentar resultados que lhe justifiquem a existência. Paradoxalmente, a própria paixão por fechar a porta para fazer o que se passa dentro da sala algo que lhe seja próprio indica já a insistência de algo que antecede a vontade docente. Afinal, se coubesse somente a ele as decisões de uma sala, ele não precisaria fechar a porta. Faria tudo às claras. Por que fechar, então?

Fica em evidência nessas três discussões que a figura docente não está nessa relação de dominação por um capricho próprio. Se uma *mea culpa* nos é possível, é pela paixão pelo já dado. As três perspectivas parecem nos sugerir que o apego à ordem e ao já sabido são uma questão séria à docência, aos jogos de poder em pleno funcionamento. Em Deleuze (2020), por exemplo, quando uma professora dá ordem cegamente, ela não se dá conta de que ela está cercada de falsos problemas. O inesperado lhe escapa. O problema, na perspectiva deleuziana, só pode nascer no encontro real entre corpos e a eles nenhuma solução prévia é possível; não é formulado para ser resolvido; antes, é formulado no conluio entre os corpos envolvidos não para almejar uma solução, mas para deslocar os corpos. O problema deleuziano é uma questão de *criação*. Em Paulo Freire (2020) há também uma aproximação forte entre o professor da educação bancária e a falta de possibilidade de criação, visto que esta educação “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza” (Ibid., p. 83), chegando ao ápice de dizer não ser possível o “ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda [a educação]” (Ibidem, p. 110). Por sua vez, em Rancière (2013), vemos claramente como o inusitado acaba por abrir, no professor, a própria noção do que lhe é possível. “Ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo o que se ignora” (RANCIÈRE, 2013, p. 53). Uma vez mais, questão de falsos problemas e de criação, questão de dar-se ao não-sabido mesmo em uma sala de aula. “O ignorante pode tudo perguntar” (Ibidem).

Ora, se o problema de docência tende, então, a um problema de criação, também não seríamos nós minados de nossas capacidades criadoras? Como dizer que minamos a criação? Como dizer isso quando somos continuamente bombardeados por avaliações de aprendizagem em larga escala? Quando anualmente passamos por “formações” que nada mais fazem senão nos informar sobre os objetivos a serem alcançados naquele ano? Quando nos encaminham recortes da Base Nacional Comum Curricular a título de lembrete toda vez que fazemos qualquer indagação às secretarias de educação e superintendências de ensino? Como ignorar tudo isso e dizer, então, de um dogmatismo da docência?

Inconcebível.

Ao professor também se dá ordens.

O professor, sim, acaba por tomar parte nesses movimentos, mas não por uma vontade destruidora. Antes, é preciso enxergá-lo como parte de uma maquinaria da qual ele dificilmente consegue escapar.

– Professora – começa a pedagoga em uma reunião de planejamento –, chegou ao meu conhecimento que a senhora se recusa a desenvolver as atividades solicitadas pelo sistema, está correto?

– Sim, corretíssimo.

– Professora, a senhora entende que as atividades solicitadas pela secretaria são obrigatórias?

– Entendo – responde a professora lentamente – Entendo perfeitamente. Mas elas não fazem parte do meu plano de ensino e nem do plano de ação da escola. Você entende isso?

– Olha, eu entendo o que você quer dizer, professora, mas uma

coisa não inibe a outra...

– Inibe. Inibe quando eu passo a ser obrigada a inserir um projeto ou um material didático que desconsidera nosso trabalho coletivo e minha escolha de trabalho com os meus alunos – responde a professora de modo enfático – Não é para isso que a gente preenche o plano de ensino? Para apresentar qual a proposta de trabalho ao longo do ano? E se vamos ser sempre interpelados por ordens da secretaria, para que fazemos o plano de ação todo ano?

– Professora, acho que você está tomando o caminho errado...

– Tomara que eu esteja!

– Professora, por favor! Eu não estou pedindo algo impossível! E se a secretaria bater aqui na escola amanhã e pedir que apresentemos os resultados dos trabalhos encaminhados por eles? O que eu devo fazer?

– Manda direto para a minha sala que eu resolvo isso.

– Professora, você está dizendo que não confia em meu trabalho?

– Nunca disse isso – respondeu a professora – Estou apenas dizendo que a secretaria não conhece as salas de aula para onde ela manda as exigências malucas dela. Semana da consciência negra? Projeto de alimentação saudável? Semana inclusiva? Pura performance. E o resto do ano? O que a gente estuda no dia a dia é que deveria dar margem para isso, não esses blocos de carnavais que eles exigem.

– Professora! Isso já é desacato!

– É sim, cara colega, mas não com você. É desacato ao sistema!

É nesse contexto que os próprios autores que criticam o professor como quem comanda dizem, logo depois, que absolutamente tudo é agenciado por máquinas, por um lado, e por enunciados coletivos do outro (DELEUZE; GUATTARI, 2011b).

A partir desse duplo investimento, vemos que os professores compõem, sim, parte do agenciamento, e, todavia, damos-nos conta de que apesar de serem corpos agindo sobre ações e paixões de outros corpos, eles são agenciados também por atos e enunciados. Por um lado, professores agem sobre outros corpos (alunos), podendo tanto aumentar a potência de agir ou diminuí-la; por outro, é impossível dissociar professores de documentos curriculares, de cobranças e ações dos sistemas educacionais, das empresas de livros didáticos, das expectativas familiares, das circulações midiáticas etc. Há todo um conjunto de discursos e de enunciações que agem paralelamente ao fazer docente.

Em seu aspecto material ou maquínico, um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros. [...] E, da mesma forma, em seu aspecto coletivo ou semiótico, o agenciamento não remete a uma produtividade de linguagem, mas a regimes de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 33).

Seria questão de nos perguntarmos onde o corpo se situa e/ou como livrá-lo desses agenciamentos? Bastaria interrompermos os fluxos maquínicos ou nos desligarmos das enunciações coletivas para que pudéssemos, quiçá, sermos livres?

– *Aula de campo, turma! Arrumem as mochilas! Vamos ao córrego!*

Alvoroço na sala. “Córrego?”, repetem as crianças sem entender. “Aqui tem córrego?”.

A professora só sorri e começa o trajeto.

– *Chegamos em nossa primeira parada!*

– *Mas, fressora, aqui é a cozinha! ‘Cê tá louca?*

– *Olha o elogio, menino! – brinca a professora – Grupo de cinco, entenderam? As tias da cozinha já concordaram que hoje a louça é por nossa conta!*

– *Tá pirando que eu vou lavar prato, né? Que p&\$\$@ é essa?*

– *Só falta ela mandar a gente limpar os banheiros depois! Aí é demais!*

– *Se eu disser que vale nota vocês fazem? – o riso zombeteiro da professora triunfa – Mas não se preocupem, nos banheiros vocês só vão precisar entrar e usar... se quiserem, podem até trocar de banheiro! Que acham? Meninas no de meninos e vice-versa? Pois sim! Sabem essa água toda que a gente usou? Esses detergentes, os barros e os mijos de vocês? Pois é! Quando passarem ali na rua de baixo, conta os canos que se conectam no valão. O quarto cano perto do pé de jamba é o da escola. Aquilo, um dia, foi um córrego. Já pararam para pensar onde vai essa lixaiada toda?*

A liberdade radical é um senso comum. É ilusão comercial. Bem estilo da propaganda de absorvente: “Você tranquila com SempreLivre”. Aqui, não se trata disso. Somos já e sempre fomos parte de agenciamentos maquínicos e de agenciamentos coletivos de enunciação. O mundo é produzido em agenciamentos.

Estendendo a discussão iniciada por Deleuze e Guattari, Maurizio Lazzarato (2014) usa os conceitos de *servidão maquínica* e de *sujeição social* para falar de como nos constituímos no mundo. Vivemos na articulação entre esses dois processos para muito além da relação de *ordem*. Não se trata, em absoluto, de dizer que somos sujeitados ou nos tornamos servis por uma questão de ordem externa, de uma voz superior que nos diz “FAÇA!”. Antes, conforme o autor propõe entrelaçando a discussão com a noção de poder em Foucault, a servidão e a sujeição agem de modo quase imperceptível.

É preciso entender a sujeição social e a servidão maquínica na deixa da sociedade que evita dizer *não*. A maquinaria capitalística é perversa a tal ponto de preferir dizer *sim* a tudo. Um eterno *sim* que apenas abriga mais e mais possibilidades. Interessa-lhe que tudo esteja a seu lado, que tudo esteja em comum acordo com suas estratégias. Daí que a sujeição e a servidão não funcionam por uma imposição brusca do poder, mas um convite, um modo de sedução. Somos seduzidos pelas narrativas midiáticas, pelos romances comerciais, pelos discursos das vitórias e das superações; mas também somos seduzidos por semióticas assignificantes que nada dizem e não precisam dizer, como os fluxos monetários, como os *bits* de navegação, como os *apps* de jogos e de alfabetização.

A professora é tanto seduzida pelo discurso do vendedor de livros quanto pelo índice de alfabetização com as metodologias infinitas que nos apresentam.

Antes de tomar o conceito de sujeição social apenas como a voz que ordena e a servidão maquínica como os corpos que controlam, preferimos entender como um corpo chega ao limite de produzir sobre si uma imagem em comum acordo com as ordens estabelecidas que continuam a minar as potências de vida.

As verdadeiras forças que diminuem a potência de agir não gritam pelos corredores com os alunos. Ainda que para estes últimos o corpo que os despotencialize seja o do professor ou do coordenador que briga com ele, é-nos preciso enxergar também as docências nesse lugar que já assumiram os agenciamentos controladores como desejáveis à vida.

O mais custoso à vida não seriam justamente as forças a se espalharem de modo pretensamente neutro?

O que nos faz ir além dos dogmas?

Pergunta repetida: o que nos faz ir além dos dogmas? Quando um corpo diz não às maquinações e busca estabelecer conexões com outras forças? O que nos coloca a agir diante do intolerável?

Pensemos em cenas corriqueiras. Cena um. Professora grita com o aluno para se sentar direito. Diz que não. Não vai. O corpo é dele. Em que, efetivamente, o corpo altera ou não nossas capacidades cognitivas? Cena dois. Menino chama seu professor e pergunta: “Por que aprendo melhor me mexendo?”. Professor conversa com a turma. Causas biológicas, filosóficas e sociais são debatidas. Nenhuma resposta final é martelada.

O que leva os corpos a procurarem rupturas com o funcionamento em voga?

A educação escolar desapegou-se da lógica dos castigos corporais típicos de pinturas como *La letra con sangre entra*, de Francisco de Goya, ou *A village school*, de William Bromley. Conforme destacava Mary Del Priore (2016, p. 337), por volta de 1870, nas regiões com grande quantidade de jovens, “educar significaria prevenir a criminalidade e ‘desordens sociais’”. Esse cenário escolar da ordem e da imposição, da vigilância e da disciplinarização, acaba por imprimir no corpo uma conduta necessária para a aprendizagem. Só que, curiosamente, desde a formulação do racionalismo idealizado por Descartes, a mente é dissociada do corpo radicalmente. Não é preciso corpo para aprender.

O racionalismo cartesiano e o Iluminismo investiram largamente na consagração da cabeça como local do aprendizado. E, entretanto, bastava que um aluno conjure qualquer indisciplina ou “imoralidade” para que recuperem o corpo como privilégio das aprendizagens. Mesmo na tentativa de superação dos castigos corporais, há sempre o rastro de um modo correto de se comportar durante as aulas, um modo ideal a qual o corpo deve respeitar se quiser permanecer na escola.

Nas duas cenas do corpo, o intolerável foi o próprio corpo. Isto é, foi a partir de experiências com o corpo que algo passou a ser um ponto de ruptura. Conforme destaca Lourenço (2015, p. 104-105), há um espaço predefinido para o corpo e suas aprendizagens, um espaço que não é definido pelos praticantes do cotidiano escolar.

Assim, vemos uma escola com tempos e espaços demarcados para aprender, brincar, conversar, planejar, ensinar, avaliar, que não foram produzidos pelos sujeitos do cotidiano escolar. [...] Desse modo, compreendemos a necessidade de romper com o dogmatismo que reduz a experiência nos *espaçostempos* da escola, haja vista a intensidade de estar na escola em movimentos de devires, dando abertura a novos possíveis. Porém, de modo geral, as crianças nos alegam que aprendem na EMEF “escutando a professora”, “copiando dever do quadro”, “prestando atenção”, “sentando na cadeira”, “tomando ocorrência”.

Todavia, uma questão precisa ser lançada: a simples conduta de quebrar regras, no caso, seria ir além do dogma?

- Olha, Carlos Luan, já estou perdendo a paciência com você...
- E você acha que eu já não cansei de ver sua cara, tia?
- O QUE VOCÊ DISSE?
- Ué, você é só professora. Vai lá. Me manda pra coordenação – debocha o menino – Não sabe mais o que fazer comigo, né? Manda lá pra baixo, ué. Melhor ainda! Manda pra direção porque nem coordenação manda em nada na escola. Quero é bater um papo reto com a diretora! Vai, manda, manda!

A cena acima nos leva a questões (im)pertinentes: há, aí, um dogmatismo da aprendizagem? Ou, melhor, como o dogma da aprendizagem atua nos contextos de sala?

Seria o caso, como propunha Celso Antunes (2015), de pensar nas indisciplinas dos professores e dos alunos e tentar solucioná-las? Estereotipar alunos e professores em perfis enquadrados para padronizar soluções? A ideia é seguir 30 mandamentos pedagogizados do que fazer ou não em uma escola para estabelecer a disciplina?

Conhecer diferentes estratégias de ensino, jogos operatórios, técnicas de ensino e de aprendizagem – a chave de fenda é ótima ferramenta, mas o bom mecânico necessita de outras para consertos específicos.

Organizar de forma eficaz, na medida do possível, em consenso com os alunos, o espaço da aula e a disposição dos lugares de cada um – ensine-lhes que em uma equipe de futebol, vôlei ou basquete cada atleta tem sua posição e a dinâmica de suas relações forma o conjunto, caracteriza a “orquestra” (ANTUNES, 2015, p. 57; 59).

Basta termos, em mãos, um guia de receitas para conseguirmos conduzir uma sala de aula e chegarmos, então, a resultados bem definidos? Não seriam os resultados já o princípio do dogma? O que, então, se torna intolerável nessa relação com as fórmulas e receitas?

Pensemos, por um momento, na professora em sua ótica de limite do tolerável. Talvez o menino atrapalhe as aulas a todo o momento, talvez ele não se aguarde parado, talvez ele interrompa as aulas, talvez ele perturbe os colegas. Os talvezes são infinitos. Para a professora, talvez ela já tenha tentado conversar com ele, talvez ela prefira evitar chamar a família do aluno por desconfiar de contextos piores, talvez ela precise se afirmar em sala. Noutro sentido, o aluno poderia estar enfrentando a professora por enxergar nela uma ameaça à turma, às formas de existir dos alunos. Seria isso? Interessa-nos dizer isso ou aquilo? Talvez... uma vez mais, os talvezes...

Poderíamos levantar afirmações em torno dessa curta fabulação. Poderíamos defender a professora, defender o aluno ou defender nenhum dos dois. Todavia, não é nosso interesse. A eles, resta-nos o campo dos possíveis.

Não podemos deixar de pensar, entretanto, nas questões do próprio dogmatismo da aprendizagem envolvidos nessa cena. Há um dogma clássico em voga: quem manda na escola é a direção. Em um só movimento, o aluno se dá conta que o professor não é essa figura toda poderosa. Professor não é onipotente. Ao mesmo tempo, coloca em voga a própria hierarquia. Poder-se-ia dizer que ele reafirma a hierarquia ao falar que quem manda na escola é a direção. Seu tom, contudo, parece questionar mesmo isso. Ele questiona a hierarquia, questiona a professora, mas também a diretora. “Quero bater um papo reto com a diretora!”, diz o menino. Não há, aí, a brecha para um questionamento?

O dogma produz, no espaço escolar, uma sedimentarização das figuras, escava nos corpos uma *rostidade* que parece inalterável. E a rostidade, conforme sugerem Carvalho e Ferraço (2014), tem relação explícita com o que é imutável em uma escola, em um corpo. O imutável não é o

clássico, o que permanece, mas o que não consegue se afetar, o que não produz em sua superfície qualquer movimentação. A rostidade da figura do professor é a corporificação dos dogmas da aprendizagem. E, logo vemos, sua rostidade imprime nos outros corpos um modo de existir em conformidade com seus dogmas.

– Cara, até quando você vai ficar nessa?

Silêncio.

Dois meninos, dois moleques. Um muito mais moleque. Moleque vivo. Outro, um promissor alguém na vida.

– A mãe já está chateada contigo, cara! Presta atenção em mim! – grita o futuro promissor – Você não larga esse troço aí. Vai fazer carrinho de rolimã o resto da vida, é? E seus estudos? Já me falaram que tu tá quase reprovando! A mãe já sabe?

Outro silêncio.

– Você matou a aula da nossa tia, cara. Da nossa tia. Acha que ela não vai ligar para a mãe? E para quê? Para ficar aí lixando essa porcaria de rolimã escondido na arquibancada? Pra merda, cara, pra merda!

Quando o futuro promissor se vai, o silêncio é enfim quebrado.

– Dá nada não...

Talvez justamente porque a aprendizagem é a parte mais praticável de ser quantificada pelas políticas públicas e estratégias de governo é que a maquinaria capitalística conseguiu transformá-la em um dogma. Os dogmas precisam ser controlados, vigiados e avaliados. Avaliados, obviamente, no sentido de sentir seus efeitos.

As escolas produzidas em larga escala na atualidade assumem em sua estrutura inúmeras salas de aula e inúmeros professores capazes de romper ou reproduzir os dogmas. A questão que cabe envolver o pensamento é se tais transformações serão servis ou insurrectas. Do ponto de vista freireano, para que se consiga amar a vida e enxergar nela suas belezuras, é preciso um momento de raiva (FREIRE, 2020a, p. 59) – “A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”. Brigar sempre com o outro. Há na briga um ato de valorização de todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar. Logo, se faz coletiva. Já que, para romper com o dogma, seria necessário fazer o sistema ruir.

A questão, todavia, é se estamos cientes de nossas dosagens diárias de dogmas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. Criação e salvação. In: AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, Janete Magalhães.(Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade da figura do professor e do aluno por Entre os Muros da Escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.

14, n. 3, p. 143-159, set./dez, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 10.000 a.C. – A geologia da moral (quem a Terra pensa que é?). In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. Tradução de Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 20 de novembro de 1923: postulados da linguística. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, volume 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DIAS, Danilo Borges. **Educação, migrações e sociabilidades juvenis bolivianas em São Paulo e Buenos Aires**. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 231, 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

LOURENÇO, Suzany Goulart. **A força-invenção da docência e da infância nos processos de aprenderensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Declaração – Isto não é um manifesto**. Tradução de Carlos Szlak. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Recebido em 23 de abril de 2022.
Aceito em 29 de agosto de 2022.