

FOUCAULT E AS TELAS-ESCOLAS: ENTRE DISCIPLINA E ILEGALISMOS

FOUCAULT E PANTALLAS ESCOLARES: ENTRE DISCIPLINA E ILEGALISMOS

FOUCAULT AND THE SCHOOLS-CANVAS: BETWEEN DISCIPLINE AND ILLEGALISM

Steferson Zanoni Roseiro*

Universidade Federal do Espírito Santo

Alexandre Filordi de Carvalho**

Universidade Federal de Lavras

RESUMO: O ensaio propõe esburacar a terra das escolas, a fim de explodir as noções comuns de escola tomadas mediante a obra foucaultiana que, tantas vezes, a aprisionam em uma lógica de regulação e infinito exercício do poder. Aposta na importância de mostrar um desencontro radical entre os discursos e as imagens de escola. Para tanto, a escrita usa o pensamento de Foucault como uma caixa de ferramentas e realiza o trabalho de um artífice, explodindo as imagens de escola com base em pinturas que ponham, no centro de suas experimentações, o questionamento de seus limites constituídos como molduras, obrigando seus sujeitos a uma adaptação violenta e forçada. Se Foucault pintou em seus escritos genealógicos as escolas do poder, é possível encontrar, em paralelo, uma segunda e curiosa pintura na qual as tecnologias de controle falham em imprimir sobre os corpos suas maquinações totalizantes. Surge um Foucault a pintar telas-escolas entre a disciplina e os ilegalismos. Por fim, afirma que os buracos nas imagens de escola convocam mais disputas nos diagramas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Disciplina. Ilegalismos. Imagem. Pintura.

RESUMEN: El ensayo propone cavar hoyos en el suelo de la escuela, para hacer estallar la noción común de escuela tomada de la obra foucaultiana que, tantas veces, la aprisiona en una lógica de regulación y en un ejercicio infinito del poder. Apuesta por la importancia de mostrar un desencuentro radical entre los discursos y las imágenes escolares. Por tanto, la escritura utiliza el pensamiento de Foucault como caja de herramientas y realiza el trabajo de un artesano, explotando imágenes escolares a partir de pinturas que sitúan, en el centro de sus experimentos, el cuestionamiento de sus límites constituidos como marcos, obligando a sus sujetos a una violenta y forzada adaptación. Si Foucault pintó en su genealogía las escuelas del poder, es posible encontrar, paralelamente, un curioso segundo cuadro en el que las tecnologías de control no logran imprimir en los cuerpos sus maquinações

* Professor da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Cariacica-ES e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: dinno_sauro@hotmail.com.

** Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Coordenador do GT de Filosofia da Educação da ANPED. E-mail: afilordi@gmail.com.

totalizadoras. Emerge uma escola-lienzo de pintura de Foucault entre a disciplina e los ilegalismos. Finalmente, afirma que los agujeros en las imágenes escolares convocan más disputas en los diagramas escolares.

PALABRAS CLAVE: Escuela. Disciplina. Ilegalismo. Imagen. Pintura.

ABSTRACT: The essay proposes to dig holes in the school's ground, in order to explode the common notion of school taken from the Foucaultian work that, so often, imprison it in a regulation logic and in an infinite exercise of power. It bets on the importance of showing a radical mismatch between discourses and school images. Therefore, the writing uses Foucault's thought as a toolbox and performs the work of a craftsman, exploding school images from paintings that place, at the center of their experiments, the questioning of their limits constituted as frames, forcing its subjects to a violent and forced adaptation. If Foucault painted in his genealogical writing the schools of power, it is possible to find, in parallel, a curious second painting in which the control technologies fail to imprint their totalizing machinations on the bodies. Emerges a Foucault painting school-canvas between discipline and illegalisms. Finally, it states that holes in school images summon more disputes in school diagrams.

KEYWORDS: School. Discipline. Illegalisms. Image. Painting.

1 PERDURAM AS DORES OU AS CORES?



Imagem 1: *Education*, de Arkadiusz Świdorski (2015)

Fonte: Arkadiusz Świdorski

Telas de escola. De escolas. Telas-escolas; escolas-telas: variações no tempo entre o presente e suas potências. Potências do que já se passou? Do que vai se passar? Potências de outragora? Potências de um tempo que perdura? O que perdura em nossos encontros com as imagens de escola? Perdura a docência impositiva? O que perdura sob a aldrava das regras escolares? O que transita sob os

umbrais carcomidos da rotina escolar? O bom comportamento servil ou as insurreições, as discórdias, as bagunças, os gritos; um sedentarismo paralisante ou um nomadismo experimental? Perduram as dores ou as cores?

O que morde você numa pintura em que a criança pende a cabeça e uma figura segura uma pipa às costas? Como essa imagem a(o) afeta? Que escola você enxerga quando depara com a *Education*, do pintor polonês Arkadiusz Swiderski? São as escolas do poder que o(a) assaltam? As escolas que tomam a pipa da criança e a deixam cabisbaixa? Onde está a boca professoral, às vezes semelhante a Cronos, devorando seus filhos? Enxerga-a como um rasgo no meio do preto se deliciando da tristeza do menino? Ou, antes, está deslocada um pouco mais acima? Onde um sorriso triste acompanha os olhos pesados, marcas de um cansaço que não mais aguenta ver o sofrimento? Nessa outra dinâmica do olhar, de uma escola atravessada por pura vontade, veríamos, quiçá, uma docência a tomar a pipa ou a dá-la ao menino; ou uma docência que, tal como a pipa, voa junto, se descola do aterramento das convicções e das certezas ortodoxas? Que imagem tem a escola que você afirma? Que tela-escola você pinta? Ou a tela-escola está desde sempre acabada?

Repetição: perduram as dores ou as cores?

Michel Foucault foi um filósofo que, em dado momento da vida, se deu conta de não enxergar nada mais além das dores. As dores estão nos arquivos de nossa ocidentalização, espécie de visibilidade tão brutal, que se normaliza na superfície de cada gesto. Anunciar as dores é fazer história para Foucault (2016). Quando ele tinha começado a escrita de sua última coleção, *História da sexualidade*, logo depois de ter concluído o primeiro volume, rasurou um segundo que logo pôs em suspense. Na introdução do segundo volume, *O uso dos prazeres*, Foucault (2014a) menciona essa pausa. Tratava-se de uma necessidade de reverter o próprio movimento de pesquisa, para que conseguisse se afastar das formas de operação do poder na produção dos discursos sobre a sexualidade. Foucault é o primeiro a reconhecer que não é possível pensar as práticas de liberdade, pensando apenas por meio dos jogos de poder consolidados pelas dores de nossa ocidentalização moderna.

Não para menos, Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013, p. 103) evoca uma figura de Foucault que pratica uma “[...] gaia história, uma alegre história, para nos devolver a capacidade de rir e viver levemente”. Talvez aqui precisaríamos também indagar: Que *uso dos prazeres* a escola põe em tela? Suas bordas permitem o anúncio de horizontes de uma “alegre história”? Quem experimenta a escola desenvolve a “capacidade de rir e viver levemente”?

As dores ou as cores? Reindagar, aqui, não é vencer por cansado ou girar em falso. Trata-se de lembrar possibilidades de entradas e de saídas nas telas-escolas. É uma lição de Foucault: o que foi produzido historicamente pode historicamente ser produzido de outra maneira.

Quando questionado sobre como gostaria que seus escritos fossem lidos, Foucault respondeu a Roger Pol-Droit (2008) querer que se recordassem dele como um artifice sempre pronto a explodir a terra e atacar a geologia estável da vida. A nosso ver, o ataque à terra não é ocasional. Não há, ali, uma metáfora vazia. Não ao acaso, também nominaram Deleuze e Guattari (2011) a terra como um risco. É muito fácil sermos compactados pela sedimentarização das dores e dos monocromatismos processos de subjetivação que nos destinam aos mesmos territórios existenciais. A terra, assim, pode lançar-nos na geologia das cristalizações não só perceptivas, afetivas, racionais, gestuais, senão políticas, relacionais, morais. A terra, aqui, apresenta-se como o plano em que as forças se espalham para exercer sobre nós suas práticas de controle.

A terra seria, com efeito, uma superfície infinita por onde as práticas de governmento poderiam exercer igualmente sobre nós uma incidência de estriamento. Governar é conduzir até os mínimos gestos (FOUCAULT, 2004); é situar bordas, desvios, canais, fossos, trincheiras, bloqueios, cancelas, passagens obrigatórias e conexões impositivas para levar a bom termo a finalidade pretendida do comportamento, do gesto, da ação, do sentir, do poder desejar, do reconhecer-se nos mapeamentos dos rituais das relações de poder. Governar é uma experiência de estriamento que começa desde a infância. Talvez não seja por isso mesmo que a educação é tarefa obrigatória? Carvalho (2021, p. 11) nos auxilia nesta compreensão:

É próprio do estriado ser limitado e limitante. Em primeiro lugar, porque o estriado concerne à própria micropolítica que institucionaliza o cotidiano da criança, quase que em sua totalidade. Entre o que a autoriza a fazer ou não, a ir ou não, a pegar ou não, a experimentar ou não, o que se delinea são opções excludentes: ou isto ou aquilo. O estriado, assim, está para uma política de trajetos absolutamente controlados. Entretanto, em segundo lugar, tais ocorrências são planos de aderência ao espaço homogêneo maior, cuja representação global é o Estado. Se “[...] uma das tarefas fundamentais do Estado é estriar o espaço sobre o qual reina” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 63), toda instituição, estrutura social, codificação legal ou epistemológica, além de planos subjetivos autorizados, convergirão para os fluxos do poder do estriamento a reconhecer somente o que se é proposto pelo Estado.

O trabalho do artífice proposto por Foucault esburaca a terra para encontrar os fósseis que se reproduzem nas políticas de condução por estriamentos. Mas, ao esburacar a terra, também se estão produzindo passagens para a fuga, desvios impensados, procuras intuitivas, movimentos imperceptíveis de escapes da visibilidade reinante. Nas escavações, parece-nos, também se produzem forças de fuga contraestriares a traçar rotas subterrâneas, para que outros vetores se lancem sobre a superfície. Uma fuga não para um fora inalcançável; antes, uma fuga que verte para certo fora um diagrama de forças que resistem aos limites da estriagem. Passar os limites é movimentar-se para aquilo que não tem representação sedimentada; logo, as regras não estão dadas, exceto a da própria experimentação de uma atitude-limite.

Assim, propomos aqui um ensaio que esburaque a terra das escolas, exploda as noções comuns de escola tomadas ante uma obra foucaultiana que, tantas vezes, a aprisionam em uma lógica de regulação e infinito exercício do poder da interpretação repetitiva. Ao modo de Foucault, fazemos de seu pensamento uma caixa de ferramentas. Na escolha dessas ferramentas, privilegiamos aquelas a nos possibilitar um trabalho semelhante ao do artífice: queremos justamente criar vazios pelos quais vazem forças inusitadas às imagens das escolas de poder e às telas-escolas sedimentadas. Metodologicamente propomos explodir imagens de escola por meio de pinturas que ponham, no centro de suas experimentações, o questionamento de seus limites constituídos como molduras que funcionam como o leito de Procrusto, obrigando seus sujeitos a uma adaptação violenta e forçada.

Aos modos dos infinitos questionamentos que Foucault (2008) fez com base em uma obra do Magritte ou aos de como recepcionou *Las Meninas* de Velázquez para assim ressaltar: “[...] o que olha e o que é olhado permutam-se incessantemente” entre continuidades e descontinuidades de representação histórica (FOUCAULT, 1999, p. 5); ou ainda, próximo ao uso que Foucault (1994a) fez de sucessivas imagens que, em “*Sans titre*”, texto de 1964, publicado como posfácio à obra de Flaubert *As tentações de Santo Antônio*, cavoucam a própria letra de Flaubert. Pensamos ser importante, para nossos tempos, fazer se desvencilharem os discursos e as imagens que fazemos das escolas. Ou melhor, parece-nos preciso mostrar como há um desencontro radical entre ambos os elementos para, então, seguindo a deixa de um belíssimo ensaio intitulado *A força de fugir* (FOUCAULT, 2013a), propor forças em fuga nas pinturas que nos permitam enxergar e produzir outras imagens de escolas.

Afinal, que imagens de escola se espalham sobre a terra sedimentada? Mas que imagens podem transbordar para além dos limites de suas telas?

2 A MAIS CÉLEBRE ESCOLA PINTADA POR FOUCAULT

A mais célebre imagem de escola feita por Foucault (2014c) é, para nosso infortúnio, a da escola-prisão. Em *Vigiar e punir*, Michel Foucault começava por dizer que, com o advento da burguesia, as exposições públicas dos exercícios de poder coercivo começavam a ser um risco. Assim, desde o século XIX, o Ocidente passou a conhecer os primeiros desenhos de táticas e estratégias de contenção ao que essa mesma burguesia considerava como ilegalismos. O receio era a perda de controle dos corpos populares, capazes de se interpor ante a própria demanda de controle desses mesmos corpos. Corpos regulares, bem equipados, bem disciplinados, bem munidos para o trabalho eram imprescindíveis para mitigar as sublevações, greves e formação de coletivos organizados.

A emersão da escola, nesse contexto, funcionou como institucionalização dos preceitos necessários de ser inculcados para untar a funcionalidade dessa sociedade em construção. Como filtragem dos ilegalismos, a escola desempenhou rito de passagem fundamental para a consolidação no aparato administrativo e policial burguês e na a demanda por formação contra toda “[...] forma de faltas, atrasos, preguiça, festas, devassidão, nomadismo” (FOUCAULT, 2016, p. 174). É a ampla análise dessa conjuntura,

concebida sob o registro dos mecanismos de relações de poder que surgiam e Foucault nomeou *poder disciplinar*: uma nova estratégia que se exercia de modo difuso na sociedade, incidindo no governo dos corpos dos indivíduos a extração de uma função-sujeito.

Para Foucault (2006, p. 69), “[...] no poder disciplinar a função-sujeito vem se ajustar exatamente à singularidade somática: o corpo, seus gestos, seu lugar, suas mudanças, sua força, seu tempo de vida, seus discursos, é em tudo isso que vem se aplicar e se exercer a função-sujeito do poder disciplinar.

Ora, a tela-escola dispõe para a miríade de seus indivíduos uma função-sujeito pressuposta na vigilância singular de cada corpo, para demandar, no entanto, uma virtualidade respondente conforme a eficiência pressuposta como finalidade a ser atingida. Não à toa, as relações de poder aí circunscritas precisam operar na capilaridade, pois nenhum detalhe lhes pode escapar. Mediante essa capilaridade do poder, por exemplo, não mais se requisitava que o público presenciasse os rituais sangrentos e os exercícios do poder coercivo para que tivessem consciência de seus limites. O poder disciplinar antes se espalhava por entre as instituições, espalhando-se indistintamente para todos que circulassem entre elas. Por isso mesmo, ele se modula como dispositivo disciplinar, justamente por se constituir como espécie de novelo com fios soltos, porém abrangentemente presente por onde qualquer irregularidade dos corpos ou ilegalismos pudessem aventar passagem. O dispositivo disciplinar parasitou-se nas escolas, casernas, prisões, hospitais, quartéis, sanatórios, famílias, ou seja, ao longo das instituições modelares do tecido social.

Um dos efeitos globais do dispositivo disciplinar pode ser encontrado no panóptico. Sob a utopia dos utilitaristas, o século XIX herdou o gosto pela busca da eficiência controlada e controladora. Afinal, qualquer desperdício de capital humano deveria estar afinado com o controle dos ilegalismos. Sem dúvida, a escola foi, desde cedo, uma extensão incontornável da arquitetura do dispositivo disciplinar na luta contra os ilegalismos. Nos dizeres de Foucault (2016, p. 235): “Um sistema geral de vigilância-reclusão penetrou toda a espessura da sociedade, assumindo formas que iam desde as grandes prisões construídas com base no modelo do Panóptico até as sociedades de patrocínio cujas ações estavam voltadas não só aos delinquentes, mas também a crianças abandonadas, órfãos, aprendizes, colegiais, operário etc”.

Nesse contexto de permanente vigilância, Foucault concebe a análise dos corpos dóceis. Para o autor, os corpos dóceis eram justamente os corpos que, circulando pela sociedade, eram colocados obrigatoriamente sob a lógica de uma ameaça, e, portanto, precisavam ser fragilizados. O mecanismo do panóptico, ao imprimir uma vigilância infinita, funcionava então como essa ameaça constante aos corpos que, de um momento para o outro, poderiam ser vistos como corpos indisciplinados e, portanto, passíveis de punição corretiva, para evitar qualquer ilegalismo. Curiosa coincidência com o espírito durkheimiano do fim do século XIX, cujo enlevo procurava saber como a sociedade podia criar coesão, em grande parte sendo respondida pela demanda da condenação do infrator.

Impossível não enxergar a escola no eixo das instituições disciplinares: “Logo que nasciam, [os sujeitos] eram colocados numa creche; na infância, enviados à escola” (FOUCAULT, 2016, p. 188), ficando lado a lado com o sistema carcerário que ganhava força à época, desde as plantas panópticas. O *tópos* escolar é marcado pela filigrana dos dispositivos disciplinares; a tela-escola gira em cores e formas bem ordenadas, concatenadas, cristalizadas e pouco afeitas às fugas possíveis de suas táticas de controle.

Parece-nos claro, hoje, que, apesar da escrita direta e das imagens que atravessam *Vigiar e punir*, Foucault delineava a complexa noção específica de escola e o seu correlato modo de funcionamento. Conforme temos noção, a escola analisada por Foucault era em grande medida a escola francesa ou, no limite, a europeia. Em nada se aproximava, por exemplo, da estrutura das escolas brasileiras, que ora se assentavam nos interiores das igrejas, com a típica figura do mestre próxima à representação da cruz; ora aconteciam em um cômodo de uma casa que funcionava como escola para as crianças da casa e, às vezes, para outras crianças das proximidades (SCHWARTZ; SIMÕES, 2013; FARIA FILHO, 2011).

As imagens de escola não batem, não se aproximam. Apesar de tudo, ao se constituir por aqui, é nítido como os dispositivos disciplinares perpassaram a escola brasileira, não apenas pela inegável presença da herança disciplinar jesuítica, mas por um Estado corrompido por um *positivismo* imposto como aparador disciplinar de certa *ordem* conveniente a uma elite mal esclarecida.

Quando pensamos em termos de pinturas, vê-se, claramente, um distinto modo de habitar a escola. Ao olharmos para a pintura *Família reunida*, de Almeida Júnior, a tela *A Dame's School*, do Thomas Webster, e para a gravura disponibilizada pelo Foucault sobre o interior da escola de ensino mútuo de Hippolite Lecomte, vemos que, de modo nenhum, do ponto de vista da idiossincrasia, falamos de uma mesma escola.

A pintura de Thomas Webster, um pintor britânico, parece sugerir que nem mesmo a Europa viu, para todos os lados, a escola disciplinar se desenvolver tal qual o prelúdio discutido em *Vigiar e punir*. Ainda assim, os detalhes prenunciam os lugares-comuns do dispositivo disciplinar. A professora representada empunha uma varinha, nitidamente com a função punitiva; a criança que chora denota a tensão de algum ilegalismo em desconformidade; a ergonomia dos bancos recunha a função-sujeito das (im)possibilidade de como se deve sentar-se em sala de aula.

Todavia, parecemos, ainda hoje, viver alguns dos efeitos dessa imagem de escola disciplinar. Ainda que, após o momento de ruptura com o próprio movimento de escrita, Foucault tenha convocado sua filosofia para uma guinada mais ética e estética, debatemo-nos inegavelmente com as imagens do poder disciplinar, quando pensamos na escola em sua relação com Foucault.

Se Foucault fosse um artista, talvez pudéssemos dizer que a primeira pintura de escola feita por ele teria sido a de uma instituição repleta de corpos cerceados de viver fora dos limites impostos às suas funções-sujeito. Ela espreme de maneira enrijecida no dispositivo disciplinar, tais corpos vão-se fossilizando na proporção que a escola segue sendo uma instituição fossilizada.

Aqui poderíamos usar a terminologia criada por Alvim, Mação e Roseiro (2020) para dizer que se trata de uma *escola do poder*. Mas o que querem as escolas de poder? Talvez pudéssemos dizer com o próprio Foucault (2006, p. 68): elas querem um remanejamento em profundidade cujo “[...] poder disciplinar tem a dupla propriedade de ser anomizante, isto é, de sempre pôr de lado certo número de indivíduos, de ressaltar a anomia, o irredutível, e de ser sempre normalizador, de sempre inventar novos sistemas recuperadores, de sempre restabelecer a regra”.

Se retomamos a pintura que abre nossa escrita, *Education*, podemos fazer um exercício de acompanhar as pinceladas e dar à pintura diferentes modos de enxergá-la. Fizemos a provocação inicial de perguntar se perduram as dores ou as cores, e, para esse momento, para pensar as escolas do poder, é preciso intensificar o exercício: aqui, apenas as dores são cabíveis. Aqui, quando olhamos para a pintura, vemos uma bocarra que se escancara como se fosse engolir a criança no alto da banquetta. A bocarra, ao mesmo tempo, parece sorrir, parece debochar do menino encolhido. Ela discorre em um sermão? Ela bufa de raiva? Que som sai de sua boca? E o menino, por que está em um banco tão alto? Por que o banco é tão frágil? Espera derrubá-lo da altura? Espera, talvez, que o menino não possa descer dele? Por que o menino se torce? Por que sua cabeça está em posição tão baixa, quase sumindo no próprio corpo? Por que do vermelho para pintá-lo? E seu rosto? Por que ainda mais intenso na cor escarlate? Estaria ele envergonhado? Enraivecido? E quanto ao azul no fundo? Por que o azul acima de sua cabeça é tão cinzento?

No artigo de Alvim, Mação e Roseiro (2020), a definição das escolas de poder está alinhada com alguns escritos da filosofia que enxergam na escola apenas um caráter reprodutor e/ou que veem nela apenas os exercícios do poder, não atentando para as minuciosas resistências dos corpos em composição com esse espaço. Em suas discussões, a escola do poder funciona tal qual a operação Grande Irmão de 1984: diante das investidas, ainda que tentemos nos escusar e disseminar ataques contra a instituição, no fim, o modo de sobrevivência é o de declarar seu amor pelo Grande Irmão. Não se trata apenas de dizer que as escolas do poder não veem alternativa e afirmar que, por isso, reproduzem a sociedade, conforme fez Demerval Saviani (1999) em *Escola e democracia*. As escolas do poder, no limite, declaram seus inimigos e travam combates em um campo de luta fixo. Pensam bastar evocar suas lutas aqui e acolá, para conseguirem se livrar do inimigo nominado.

Entretanto, é preciso considerar que nenhum embate se encerra de modo nominal; nenhum campo de batalha predefine seus resultados. No dispositivo disciplinar, as relações de poder também possibilitam lutas. Não é sem sentido que, nas prisões, túneis são cavados para as fugas; nas escolas, a indisciplina reinventa a si mesma como sabotagem ao previsto. Em que medida, então, na

tela-escola, fugir é uma estratégia de produção de outra escola? Tal qual lembram Hardt e Negri (2016, p. 99), “[...] por paradoxal que pareça, a resistência é anterior ao poder”.

No mesmo diapasão, como disse o próprio Foucault (2014b, p. 131), a disciplinarização das sociedades não implica “[...] que os indivíduos que dela fazem parte se tornem cada vez mais obedientes”. Almejava-se uma economia e uma racionalidade do controle, é certo; contudo, os corpos continuavam a viver em intensidades exigentes de outras funções-sujeito. Só há poder porque a liberdade o antecede, ou, como ainda reforçou Foucault (2014b, p. 134), “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’”.

Em *Education*, pode até ser que o professor tome a pipa da criança. Mas nem por isso ela está destinada a se enfiar na sujeição imposta. Ela pode muito bem sentar no banco em posição fetal como quem espera uma ventania brusca, para derrubar no ar a pipa e com ela o professor. Ali, o cinzento sobre a cabeça da criança torna-se uma nuvem de ventos pesados pronta para derrubar as forças indizíveis.

3 PINTAR A ESCOLA COM FORÇAS EM FUGA

Se não há exercício do poder sem a existência de corpos livres, para onde olhamos, nas imagens de escola, em busca das liberdades que sombreiam os corpos em cena? Como procurar nelas pavios prontos para explodir, causando buracos suficientes para vazarem mais forças no diagrama que traçam?

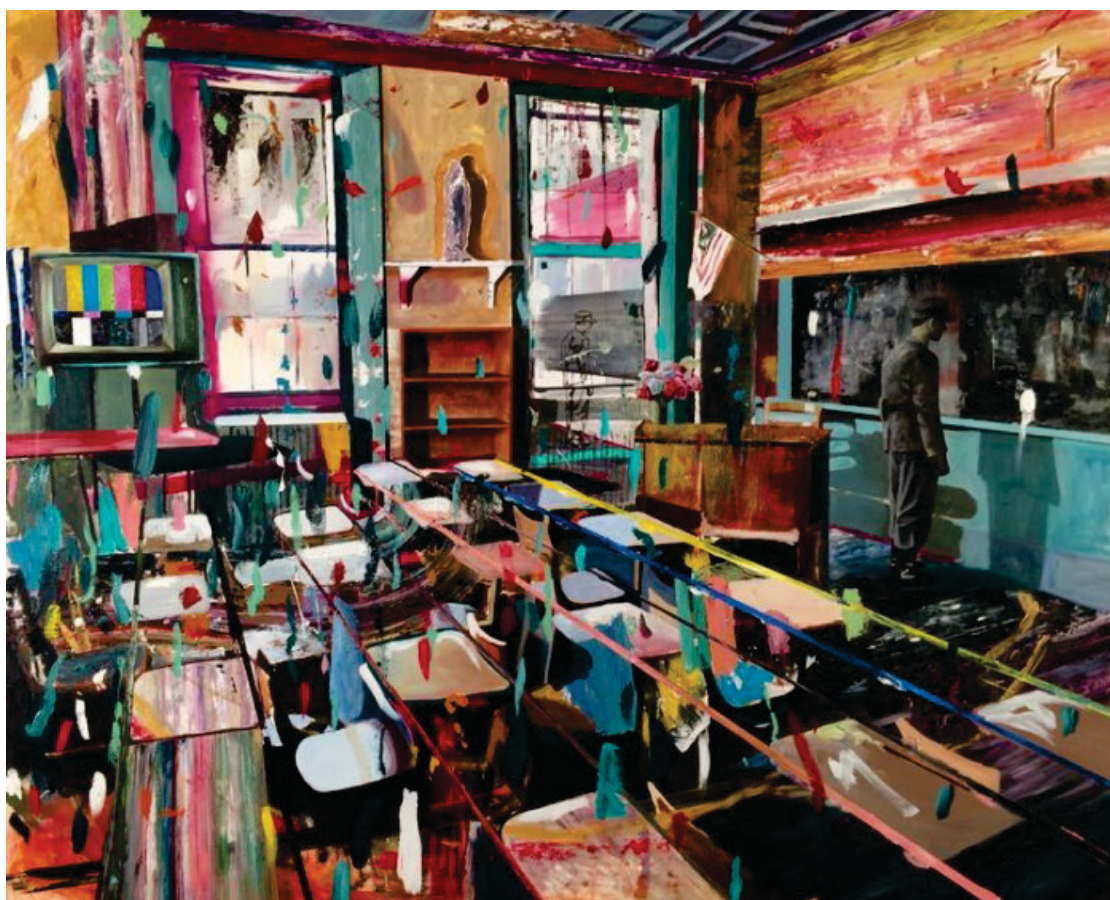


Imagem 2: *Classroom with Soldier*, de Carlisle Bell

Fonte: de Carlisle Bell

Diagramatizar é recusar o estriamento. “A linha de fuga faz parte do diagramatismo”, asseverou Guattari (2012, p. 529). Toda linha de fuga adota a estratégia do alisamento, no lugar do estriamento. Pode haver uma escola de estratégia lisa; uma arte lisa; uma função-

sujeito lisa; uma tela-escola lisa; uma infância lisa. Nos termos de Carvalho (2021, p. 22), o alisamento emerge “[...] como trajeto de turbilhão de passagens para romper com as cadeias e com os circuitos estriados do utilitarismo, do funcionalismo, das redundâncias dominantes, das matrizes simbólicas e dos trajetos reiterados na educação. Os circuitos fechados com suas codificações e sobrecodificações se desorientam no diagramatismo”.

A arte de esburacar as imagens demanda a arte lisa ou diagramática. Por onde se começa? Lançamos o olhar sobre a pintura acima e o que primeiro vemos? Pergunta retomada: as cores ou as dores? Por um lado, um plano todo colorido; clima festivo e vívido; claramente, uma escola com condições econômicas talvez não das mais favoráveis, e, ainda assim, cheia de vida mesmo vazia. Preenche a sala tudo o que diariamente produzem os currículos escolares: telas em cores numa televisão, uma figura religiosa, prateleiras de livros vazias, lousa carcomida. Mas, quando percorremos o canto às sombras, somos assaltados por uma figura militar mais evidente. O que faz ali o soldado? Vocifera *ordem e progresso*? Adentra a escola para dominá-la? É a figura profética de uma docência dogmática? Por que ele se destaca? Ou sua postura nos diz outra coisa? Corpo curvado, virado de costas para a classe e encarando a lousa? Estaria a figura militar de castigo? Envergonhado? Ele foi posto de castigo? Ele é o castigo? Estaria fazendo vistoria dos rastros curriculares deixados no quadro? Ou, quem sabe, apenas fiscaliza o buraco na parede ali onde o quadro fica, de repente, branco?

Mas o que dizer da representação da outra figura ao fundo da sala, na mesma direção do soldado. É um/a aluno/a? É um/a professor/a? Por que ela se confunde com as matizes da tela, como se fundisse com a totalidade? Estratégia de fuga por invisibilidade? Ou teria sido ela já capturada pelas regras do jogo da tela-escola? Será que está de castigo? Será que o soldado está de costas para ela porque sabe de sua suficiente introjeção de autocontrole disciplinar? O soldado se dá conta de sua existência? Percebe as cores na sala? Percebe os movimentos ainda intensivos dos corpos que ali estiveram? Para onde foram as crianças? Fugiram diante do soldado? Fugiram tornando-se soldado? Que dizer, então, do corpo que resta? Observa-o? Resiste? Perdura? Inventa? Foge? Que trajetos são possíveis de percorrer entre esta figura sentada e o soldado? Que estriamentos pulsam nesses circuitos? Que diagramas?

Explodir um buraco numa imagem, a arte de um artífice, implica em dar a cada imagem pontos de indecisão, desvios e bifurcações. Insistimos, antes, na pergunta “Perduram as dores ou as cores?” e, de modo algum, podemos desconsiderar um elemento ou outro. Assim como o poder só existe em relação com a liberdade, fazer circular outras imagens de escola requer também saber quais enfrentamentos a atravessam. Prefiramos as cores sem, contudo, intencionarmos o fim das dores. “Não há, pois, um face a face do poder e da liberdade, com uma relação de exclusão entre eles [...], a liberdade vai aparecer como condição de existência do poder” (FOUCAULT, 2014b, p. 134).

O que clamamos então? Talvez atitudes-experimentais e atitudes-limite. Podemos definir por atitude, nos termos de Foucault (1994 b, p. 568), “[...] um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa”.

Desse modo, a atitude-experimental é toda aquela capaz de se abrir para a experimentação da própria atitude, no sentido de resistir aos circuitos programados da função-sujeito. Para tanto, é necessário ir além dos limites. A atitude-limite evoca a possibilidade de todo para além das margens sedimentadas nas expectativas das eficiências anomizantes e normalizadoras. Enquanto a primeira indaga a si mesma e seus lugares na tela-escola, a atitude-limite interpõe-se ao grande *Outro*: a lei, as sujeições, o acatamento subserviente, o silêncio mutilador de outros sentidos etc.

As telas-escolas nos circunscrevem em condições históricas que, em grande parte, continuam sendo a extensão latente dos dispositivos disciplinares ainda a demandar a formação da função-sujeito conveniente, por exemplo, nos dias atuais à própria precarização da vida, conforme mostrou Carvalho (2020). Desse ponto de vista, a escola contemporânea incide sobre os corpos de seus/suas alunos/as um *laissez-faire* das competências da adaptabilidade para que sejam moldadas à precarização existencial em larga medida. Há um espalhamento perverso nessa nova face do dispositivo disciplinar: a precarização da escola transforma-se na roupagem útil do dispositivo que prepara-educa-forma-molda-disciplina para a precarização.

Contudo, nessas telas-escolas, a atitude-experimental e a atitude limite podem ser possibilidades de contracondutas disciplinares, no sentido de que a política de questionamento dos limites das telas da escola já começa a deflagrar buracos e linhas de fugas contra a terra colonizada dos dispositivos disciplinares na escola. A liberdade de poder questionar os poderes sedimentados é fundamental aqui, lembrando que, em Foucault, a liberdade é tomada como uma *possibilidade*, como aquilo que é cabível de ser sentido, exprimido e/ou vivido por corpos, individual ou coletivamente.

Ao esburacamos uma imagem, outras questões são lançadas sobre ela. Um conjunto amplo de possibilidades de questionar os muros de significados instituídos acabam sendo suscitados.

4 QUE TELAS-ESCOLAS PODEMOS PINTAR?

De volta à segunda imagem, o que faz o soldado lá no fundo, do outro lado da janela? Por que ele está sem cores? Por que ele é apenas um traçado? Seria ele um reflexo do soldado na frente do quadro? Seria ele outro soldado ou o *Outro* do soldado, mas ainda mais esvaziado de suas forças militares? O que ele triangula com a figura sentada ao fundo? Eles estão cristalizando a escola ou rompendo com algo? Questão vitalícia: por que continuamos a olhar essa pintura e a sentir que, sentados nas cadeiras, ainda estão crianças a sorrir e a aguardar ansiosamente que o soldado se vire para elas? Será que, no encontro com as crianças, o soldado ganharia cores enfim?

Nesse ponto, talvez a segunda pintura foucaultiana da escola é a mais curiosa. A pintura que aparece no curso de *Os anormais*. Porque ali, apesar de ser antes da própria ruptura de Foucault contra ele mesmo, víamos, com bastante força, quanto as tecnologias de controle falham em imprimir sobre os corpos suas maquinações totalizantes. Ali, enquanto Foucault (2010) descrevia o exercício de vigilância criado sobre as crianças masturbadoras, torna-se evidente quanto se espalha a liberdade à qual o exercício do poder quer se lançar.

Ainda que os exercícios de poder convirjam sobre os corpos, falamos sempre de *relações* entre os poderes. Não há poder sem preexistir liberdade. Ou melhor, não há relação de poder sem a liberdade. Por isso, esburacar as imagens de escola implica em trazer para suas superfícies todas as forças em disputa. É possível anunciar não apenas o controle como uma variação do poder, mas também as forças em resistências, as forças que fogem infinitamente.

Talvez pudéssemos dizer que algumas forças precisam disparar justamente o que a sociedade disciplinar esquadrinhou para controlar: os ilegalismos. Se, afinal, o ofício do artífice procura as possibilidades de liberdade ao esburacar o solo em busca de fugas, há, decerto, grande proximidade com a força e as atitudes “ilegais” que cavoucam o chão em busca de tocas sempre provisórias, caminhos experimentais, conexões por se fazerem, limites ultrapassados, procuras impensadas, deslocamentos silenciosos e vontade de pintar outra tela-escola.

Que telas-escolas ocupam nossas conversas? Como conceituamos as escolas onde vivemos? Como transitamos nessas escolas? Pisamos as escolas como quem dali almeja sair correndo? Ou damo-nos conta da vitalidade pulsando em cada bater de portas, em cada riso fugido, em cada silêncio estratégico?

Surge um Foucault a pintar telas-escolas entre a disciplina e os ilegalismos.

Aqui a pergunta inicial não pode se repetir. Não mais se trata de perguntar se perduram as dores ou as cores. Antes, somos convocados a empunhar pincéis, espátulas e outras ferramentas. Pintar as escolas é possível. Pintá-las em imagens para além dos conformismos e das adaptações. Pintá-las em forças capazes de fazê-la rir e viver levemente.

Pintar a escola que procura por suas fugas.

Procurar pelas fugas não como um modo de desertar, de almejar uma terra livre de todas as disputas, longe de todas as relações de poder. Ilusão mercadológica ou consolo infantilizado. Mas procurar pelas fugas como quem momentaneamente abre o buraco para que mais disputas sejam travadas no mesmo diagrama.

Daí a habilidade de caçar, nas imagens de escola, a fuga possível.

Fuga sempre em tensão, fuga coletiva de forças imprevisíveis, com cores superando as suas dores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., D. M. de. Michel Foucault e a Mona Lisa ou como escrever a história com um sorriso nos lábios. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, A. (org.). *Figuras de Foucault*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ALVIM, D. M.; MAÇÃO, I. R.; ROSEIRO, St. Z. Ano 2091 – silêncio nas filosofias da educação: por uma cartografia das resistências escolares. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e223171, 2020.

BELL, C. *Classroom with soldier*. 2013. Pintura, óleo sobre tela. 198 x 160 x 0,3 cm.

CARVALHO, A. F. de. Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira. *Revista Artes de Educar*. V. 6, n. 3, p. 935-956, 2020.

CARVALHO, A. F. de. Das infâncias estriadas às infâncias lisas: experimentar trajetos de arte na educação. *Revista Digital do LAV*. V. 14, n. 2, p. 07, maio/ago. 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 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*, v. 1. Tradução de Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

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

FOUCAULT, M. *Dits et Écrits I, 1954-1975*. Paris: Quarto/Gallimard, 1994a.

FOUCAULT, M. *Dits et Écrits IV, 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1994b.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. *Sécurité, Territoire, Population*. Paris: Gallimard/Seuil, 2004.

FOUCAULT, M. *O poder psiquiátrico: curso no Collège de France (1973-1974)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. *Isto não é um cachimbo*. Tradução de Jorge Coli. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FOUCAULT, M. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. A força de fugir. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume VI: repensar a política*. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume XI: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014c.

FOUCAULT, M. *Sociedade punitiva: curso no Collège de France (1972-173)*. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

GUATTARI, F. *La révolution moleculaire*. Paris: Les Prairies Ordinaires, 2012.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Bem-estar comum*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2016.

POL-DROIT, R. *Entrevistas con Michel Foucault*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHWARTZ, C. M.; SIMÕES, Regina Helena Silva. A constituição da obrigatoriedade escolar na província do Espírito Santo no século XIX (1848-1873). In: VIDAL, D. G.; SÁ, E. F. de; SILVA, V. L. G. de (org.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: UFMT, 2013.

SWIDERSKI, Arkadiusz. Education. 2015. Pintura, acrílica sobre tela. 100 x 100 x 3cm.



Recebido em 11/09/2022. Aceito em 07/10/2022.