

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LUCAS GALVÃO RIBEIRO

Desautorizando a autoridade

Uberlândia

2023

LUCAS GALVÃO RIBEIRO

Desautorizando a autoridade

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Universidade Federal de Uberlândia, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profª. Dra. Daniela Franco Carvalho.

Uberlândia

2023

A autoridade e a estabilidade

A principal crítica a ser feita a um modelo de educação conservador é sua proposta de priorizar a estabilidade e a segurança. Existe a premissa de que o cuidado moral na formação de cidadãos os torna capazes de operar de forma responsável, consciente e benéfica para mundo e nas relações das quais tomam parte. Nessa configuração de ambientes educacionais a autoridade tem função formatadora de identidades, subjetividades e formas de viver. A fundação de caráter idealista da educação ocidental cria moldes a serem preenchidos pelos corpos, práticas e mentes de alunos e professores que são privados das possibilidades de experimentar. São repetidas as mesmas formas de ser e se fazer composições. A manutenção dessas relações em um mesmo paradigma mantém atuais os mesmos problemas. Se formam cotidianamente os mesmos indivíduos, alheios às suas potências de se compor com/pelos outros. Delega-se grande parte do que somos e podemos ser ao que consumimos. Nos tornamos mercadorias. Refêns em potes lustrosos, na última prateleira, no final de um corredor qualquer do mercado neoliberal.

Sempre perguntei às pessoas sobre suas experiências educacionais, o que nelas mais gostaram e detestaram. A maioria das respostas relaciona uma afeição ou aversão às disciplinas e seus supostos conteúdos. Esses sentimentos e memórias sempre estavam atrelados às relações desenvolvidas com e pelos professores. A leveza e a diversão habitavam em paralelo a medos e traumas.

Os indivíduos que priorizam a identidade têm como objetivo a estabilidade. Seus estratos são configurados de forma redundante, ou seja, que se repete e mantém a forma. São rejeitados e ativamente combatidos todos os deslocamentos e mudanças que contrariem essa imagem. Para isso um mecanismo de reconhecimento, e correção é empregado, o rosto. Nele se “definem zonas de frequência ou de probabilidade,” que “delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes.” (DELEUZE; GUATTARI, 1999. Pg 29).

A estabilidade promovida pelo rosto é importante e benéfica, ela permite uma coesão do indivíduo em seu processo de auto/cocriação e uma existência de certa forma adequada ao mundo, “Cria-se do mesmo modo, a forma da subjetividade, consciência ou paixão, permaneceria absolutamente vazia se os rostos não formassem lugares de ressonância que

selecionam o real mental ou sentido, tornando-o antecipadamente conforme a uma realidade dominante” (DELEUZE; GUATTARI, 1999. Pg 29).

Essa função da máquina abstrata que a “cada instante,” “rejeita rostos não-conformes ou com ares suspeitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1999. Pg 40 e 41.), no entanto, é empregada por um sistema organizador capitalista para uniformizar os indivíduos, organizando-os em partes e individualizando-os em função desse modo de produção. Daí a importância de contestá-lo, principalmente pelos seus valores. Estruturas como família, verdade e liberdade assumem um sentido, em um campo semântico e semiótico que rejeita qualquer definição contraditória e divergente. Assume-se uma definição única, antagônica a multiplicidade e a heterogeneidade da existência. Se não o fazemos assumimos formas automáticas, recursivas (que retornam a si) que ao se chamarem (e re-chamarem) constantemente tentam voltar ao estado anterior ao estado coeso.

Por que é importante romper com essa reformatação?

Nossa constituição em relação com o mundo nos configura com preconceitos e certezas que reforçam estruturas, estas permeadas por ódio. Por exemplo “O racismo procede por determinação das variações de desvios, em função do rosto Homem branco que pretende integrar em ondas cada vez mais excêntricas e retardadas os traços que não são conformes, ora para tolerá-los em determinado lugar e em determinadas condições, em certo gueto, ora para apagá-los no muro que jamais suporta a alteridade (é um judeu, é um árabe, é um negro, é um louco..., etc). Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem” (DELEUZE; GUATTARI, 1999. Pg 41).

Mecanismos como o medo são usados por instituições e discursos. Como organismos sociais temos a coletividade como parte integral da nossa luta por continuar existindo e a primeira configuração que atender essas demandas nos têm como parte que deseja sua continuidade. O fascismo tem em si um sentido muito forte, ele canaliza todo o sentir do medo e configura o ser para o ódio, a aniquilação do inimigo comum, do retorno da ordem e da defesa de nós, os corretos e bem intencionados. Um coletivo anti-coletividade e anti-multiplicidade.

A mesma dinâmica se estende à configuração política global dado que “são esses agenciamentos de poder, essas formações despóticas ou autoritárias, que dão à nova semiótica os meios de seu imperialismo, isto é, ao mesmo tempo os meios de esmagar os outros e de se

proteger de qualquer ameaça vinda de fora.” Tornam-se os vilões principais as sociedades que operam em agenciamentos outros, tal como os povos originários que têm suas cosmovisões e valores atacados. São formas de viver combatidas e invalidadas simplesmente por ainda existirem, resistindo a “uma abolição organizada do corpo e das coordenadas corporais pelas quais passavam as semióticas polívocas ou multidimensionais.”(DELEUZE; GUATTARI, 1999. Pg 44).

O rosto atua simultaneamente nos corpos individuais e coletivos, trazendo à tona como problema a “relação do rosto com a máquina abstrata que o produz” e “a relação do rosto com os agenciamentos de poder que necessitam dessa produção social. O rosto é uma política.” (DELEUZE; GUATTARI, 1999. Pg 45).

A autoridade vem de uma referência interna de mundo que refuta a diferença e a pluralidade de formas de viver. É um antagonismo à mudança e saída dessa estrutura estável configurada na identidade sésil na qual a “semiótica mista de significância e de subjetivação necessita singularmente ser protegida contra qualquer intrusão de fora” (DELEUZE; GUATTARI, 1999. .Pg 42). Seria a negação da reformulação de si, desatenta ao exterior e o outro como possível, aceitável e potente. É o forçar o outro a ser da forma correta, a única forma aceitável. O mesmo se dá para o movimento de ser outro em si, de outrar . Para tal se usa tudo o que se experiencia, a violência, o constrangimento e a humilhação se tornam ferramentas validadas pela própria vivência.

O questionamento, a abertura para uma valência inversa, a problematização das próprias práticas e valores é insuportável. Essa mudança se torna responsabilidade dos outros. O diferente se torna adversário, que se recusa a ver a verdade, que não o consegue ou age de má fê para não vê-la.

Se causar sofrimento não for válido como prática de bem, a forma de viver do autoritário é oca. Tudo que o marcou, suas feridas e sua dor não o fizeram mais forte e nem mais apto. Ele se recusa a aceitar a ausência do sentido do próprio sofrimento.

Causar sofrimento não é necessário, é produto possível do relacionar, mas não é ele que valida e dá sentido à prática. Romper com esse sentido único e supostamente verdadeiro permite criar outros. A autoridade é o mecanismo de transferência e manutenção do único. É por ela que adotamos identidades sésseis, e ainda pior, asseguramos sua continuidade no configurar indivíduos autoritários.

A identidade que retorna professor

A mais estável imagem do professor é a que condiz com as práticas demandadas por uma instituição escolar. É demandado do professor controle, o exercício da disciplina e o eficiente ensino dos alunos. Paradigma que estabelece uma assimetria relacional como objetivo e conduta. O professor tem poder para punir e corrigir os alunos e isso se dá nas mais diversas situações. Me interessa discutir as repercussões negativas do uso desse poder e propor outras formas.

Grande parte da população brasileira viveu ou presenciou situações traumáticas no período escolar. É comum em diálogos com idosos a menção de punições com castigos físicos como palmatórias, além da humilhação pública. Crianças, que não tinham acesso a professores particulares, andavam por grandes distâncias, às vezes por horas para chegar nas escolas mais próximas. Até o estatuto da criança e do adolescente ser sancionada no dia 13 de julho de 1990 castigos físicos, tratamento cruel ou degradante não eram tipificados pela constituição brasileira como violência criminosa, eram considerados ferramentas válidas para educar crianças e adolescentes e era a conduta esperada de um professor em sala de aula. Isso se deu até o final da ditadura militar.

A mudança é inquestionavelmente benéfica, mas evidencia o atraso da lei, da justiça e das instituições estatais como viáveis direcionadores de uma ética atenta às relações cotidianas. As leis não se atentam ao problema que o poder representa, não se atentam aos que usam de todos os recursos ainda não proibidos. As leis, sempre um passo atrás, não são capazes de perceber como o cidadão de bem usa desse poder para se manter no mundo e fazer da sua forma de viver, coercitivamente, a correta.

Nasci após a implementação do estatuto da criança e do adolescente, no ano de 1995, passei por uma escola do sistema público de ensino e outras do sistema privado. Estudei no ensino infantil em uma pequena escola privada, metade do ensino fundamental em uma escola pública estadual, a outra metade em uma escola privada. Cursei meu ensino médio em uma escola privada, e depois 5 períodos de ciência da computação em uma universidade pública. Agora concluo o curso de licenciatura em ciências biológicas na mesma universidade.

Quando criança cursei o ensino fundamental em uma escola pública estadual. Certo dia, nos anos iniciais, acredito que na primeira ou segunda série, a professora me chama à frente da sala e pede que eu leve meu estojo. Me dirijo à frente da sala sem nenhuma ideia do motivo do chamado. Entrego a ela o estojo, ela o abre e me olha por cima dos óculos. Ela começa a tirar lápis por lápis e mostra-los à sala. Enquanto mostra à sala me pergunta: “você por acaso é um

cachorro para ficar mordendo seus lápis? ”. Quando criança eu mordia meus lápis e deixava marcas dos meus dentes, talvez por estresse, ansiedade ou apenas por gostar da sensação. Nesse momento a sala dá uma risada e eu me sinto profundamente envergonhado. Fico paralizado e não emito um mínimo som. Ela então devolve o estojo e me manda sentar. Depois desse evento diminuí muito a frequência e a intensidade com que mordia meus lápis, nunca inteiramente parei com o hábito, mas agora tenho total consciência dele. Toda vez que me percebo mordendo um lápis ou vejo alguém o fazendo, me recordo desse momento e de como me senti.

Essa experiência foi uma das mais marcantes que tive na vida. Compartilhei essa história com outras pessoas e em suas reações de espanto fui percebendo, a cada vez que contava, sua seriedade. Em diálogos e conversas abriu-se espaço para que meus interlocutores contassem suas próprias experiências. São mais e mais relatos de momentos e relações, que raramente são expostos e ficam ocultos no silêncio, e as emoções desses eventos se estratificam no ressentimento e na dor individual.

Passado um tempo, essa mesma professora me chama para frente da sala novamente. Quando me posiciono à frente da sala ela aponta para minhas roupas e fala que me vestia exemplarmente e que todos da sala deveriam se vestir da mesma forma. Nessa situação ela exibia um olhar de aprovação. A sala de aula dessa vez esteve em pleno silêncio, mas seus rostos exprimiam claramente rejeição e inveja.

No cotidiano a professora ritualisticamente, criava espetáculos nos quais ela exaltava comportamentos e condutas que considerava corretos e pela humilhação censurava os que considerava incorretos. Constantemente gritava com os alunos, por qualquer mínimo motivo. Me lembrar desse momento da vida traz de volta o sentimento de medo.

A convivência e o relacionamento com essa professora tiveram repercussões na forma com que me relacionei com outros professores. Tornou-se prioridade para mim obedecer e me comportar. Não tive diálogos significativos até o ensino superior, quando consegui efetivamente me comunicar sem constrangimento e iniciar diálogos com professores. Esse processo foi induzido por movimentos causados por disciplinas da licenciatura que me constituíram professor na prática. Percebi que a posição superior de um professor não existe. Todo professor é simplesmente (em toda a sua complexidade) um ser humano, com todos os seus problemas e inseguranças.

A contestação dessa identidade de professor me deu uma perspectiva diferente sobre as relações que tive com professores ao longo da vida. Especificamente a da professora

autoritária do ensino fundamental. Passei a pensar em como ela se compôs daquela forma e como suas práticas compuseram as relações que estabelecia.

Para além de experiências na infância, escutei e presenciei histórias que se deram na vida adulta, no ensino superior, onde é esperado que adultos tenham a mínima capacidade de se relacionar de forma saudável e responsável. Infelizmente ainda sim, nesse ambiente habitado por adultos, tais abusos não são exceções e infortúnios, mas são a realidade construída em diferentes intensidades nas vidas de muitos, para não dizer todos.

Me parece urgente, especificamente em ambientes educacionais perguntar, não pela resposta, mas pelo pensar, em **como** nos relacionamos? afetamos? somos afetados? e nos compomos? Essas perguntas nos remetem a quem somos em ato, em encontro com outros corpos e com as partes de nós mesmos. Ao repeti-las tiramos consistência da identidade, ela perde sua realidade oca, a que juramos e acreditamos ser. Outramos, somos o movimento de ser professor, “o único ser-professor que pode ser dito é o do devir, isto é, daquele ser que não pára nunca de se deter no jogo da sua própria proliferação” (CORAZZA, 2008).

O encontro como plano comum de relação

Não é possível prever as repercussões nos corpos, mas é necessário romper com a condição já formada, com as crenças de verdade e com as imagens idealizadas de viés colonial e neoliberal. Não é no sentido de lucro, de melhora ou de otimização por mais aprendizado, mas um processo de auto violentação inerente ao aprender. Sair de um estado de não saber de violências e privilégios.

Uma implicação produtivista de melhora não sustenta esse processo, porque justamente parte da reconfiguração de um rosto. Da superação de uma moral estrita para construção ética de valores novos e do abandono da cruz do benfeitor para a percepção de si como compositor de tristeza e causador de impotência.

Ter conhecimento de como causamos impotência passa por perceber o que é automático. O que automaticamente cobramos se adequar a nós. O que no fazer-ser do outro foge de nossas expectativas e causa desconforto. Ao compreender que compomos e decompomos, afetando e sendo afetados em nossas relações temos uma nova e muito mais séria responsabilidade para com quem nos relacionamos.

Nos reduzir à identidade, ao que somos, como referencial tira da posição central os encontros de que participamos. Se o encontro é o foco, não se pode ter uma fórmula única e

polivalente. É necessária a atenção ao momento, aos movimentos, velocidades e intensidades. No encontro estamos “mais preocupados em saber como elas se combinam, como elas se compõem, como elas se conjugam.” Se elas causam “ aumento ou diminuição da potência.”(TADEU, 2002).

Narrando: Vínculo, vulnerabilidade e criação

Apenas pela aproximação e pelo encontro com outros pude compreender que minha experiência não é só minha. Escutei relatos muito piores que os meus, de dimensão muito maior. Abusos físicos, psicológicos e sexuais. Às pessoas normalmente não é dado o espaço e atenção para que contem suas histórias.

Tratando de experiências e relações que vivi, é notável como a licenciatura me permitiu momentos de expressão e escuta. Em uma dessas disciplinas foi atribuída uma atividade que propunha contar histórias vinculadas a objetos e produções autorais cujo fio condutor é a reverberação nos contadores. A partir dessa premissa iniciaram-se movimentos em mim e nos outros com quem compartilhei a disciplina de contarem o quê intensamente os afetava. Ao contarem suas histórias todos se permitiram serem conhecidos e conhecerem a vida uns dos outros e a partir disso foi estabelecido um vínculo. Nos tornamos um agenciamento, um terceiro, um coletivo.

A construção coletiva desse ambiente se deu na vivência, pela expressão e pela escuta. Foi neutralizada a autoridade, já que no coletivo ela não se sustenta e ativamente é superada. Quando criam-se novas formas de viver e ser cria-se realidade que parte da “polivocidade” que “passa pelos corpos, seus volumes, suas cavidades internas, suas conexões e coordenadas exteriores variáveis (territorialidades)” (DELEUZE; GUATTARI, 1999. Pg 38 e 39). Cura-se o individualismo isolador.

Criando outros pelo experimentar

É justamente pelo rosto, em seu aparato maquinante que se pode mais, justamente pelo que foge dele. Decompondo-o e o deixando diferenciar podemos conhecer novos professores, alunos e escolas. Esses elementos assumem novos agenciamentos durante essa jornada, ela permite ver outras fisionomias de si, outras paisagens. “Procurem seus buracos negros e seus

muros brancos, conheçam-nos, conheçam seus rostos, de outro modo vocês não os desfarão, de outro modo não traçarão suas linhas de fuga.” (DELEUZE; GUATTARI, 1999. Pg 53).

Nas relações estabelecidas com as professoras outras, na experimentação de suas disciplinas. Ao experimentarem novas formas foi questionada a identidade de professora e o mesmo se estendeu aos alunos. A diferença nessa circunstância se manifesta a partir da criação conjunta, do agenciamento dos elementos. O intensivo passa pela contestação da norma, e na suspensão da sua influência sobre os corpos. Essa saída causa desconforto e incômodo, mas é irreversível. Já se é outro.

A mudança de um operar automático e único para um não existente nos coloca em outro paradigma, que necessariamente precisa ser criado. A partir de seu próprio repertório inicia-se algo novo. A disciplina e a obediência são violentadas justamente por não serem adequadas, por não saberem, elas são incapazes.

A expressão cria uma nova paisagem, cuja referência parte de um corpo, de um rosto, de um buraco negro que retornava a quem se é, de um muro branco que remetia a uma imagem conhecida, mas nesse momento é o momento da fuga, na linha de fuga que parte do conhecido. Essa linha justamente sai de um universo já estabelecido e se propõe ao inesperado, ao novo e ao não cartografado. Cria-se.

A arte notavelmente permite esse deslocamento. Não mais um questionário, uma resenha, uma prova, um seminário. As notas se tornam supérfluas. Outra proposição da arte é o risco que se assume. O risco do ridículo, do feio, do patético e de toda e qualquer opinião hegemônica que a denuncia inútil. A educação foi possuída pela demanda utilitária. Pela cadeia contínua de avaliações, notas, processos seletivos, vestibulares, notas de corte, utilidade essa que é atrelada a um sistema que sujeita o sustento, e portanto a existência, ao comprar e ao pagar.

A educação é muito maior do que isso, justamente por que pode ser menor do que qualquer órgão e organização. Ela não precisa ser alta e hierarquizada como uma frondosa árvore com seus ramos e folhas. Ela pode, sem nada perder, ser as conexões comuns e corriqueiras entre nós, em todas as nossa versões. Inútil e desejosa. Não que não exista utilidade, mas quando o objetivo não é a utilidade tomam-se outros caminhos, os que não valem ser tomados. Os que até agora nada valiam.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, S. M. “Para artistar a filosofia-educação: – Sem ensaio não há inspiração.”, Universidade Federal de Mato Grosso, Revista de Educação Pública Cuiabá, v.17, n.34, p.(236-254), maio-ago. 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3, 2001.

Tadeu, T. (2002). A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. Educação & Realidade, 27(2). Recuperado de

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915>