

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

JOVENS NÔMADES EM FRONTEIRAS FIXAS
JUVENTUDE E ESCOLA



ANDRÉ MARCOS VIEIRA SOLTAU

Florianópolis, Junho de 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

JOVENS NÔMADES EM FRONTEIRAS FIXAS
JUVENTUDE E ESCOLA

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^ª.Dr^ª.OlgaCelestina Durand.

ANDRÉ MARCOS VIEIRA SOLTAU

*Sempre a meta de uma seta no alvo
Mas o alvo, na certa não te espera
Então me diz qual é a graça
De já saber o fim da estrada
Quando se parte rumo ao nada?*

PAULINHO MOSKA
A Seta e o Alvo

AGRADECIMENTOS

Que fique aqui registrado o caráter coletivo deste trabalho. Foram muitos os envolvidos que, de múltiplas maneiras, deixaram seu traço, cruzaram esta produção. Impossível dizer com qual vibração todos interferiram no processo destes anos de entrega à escrita.

Ao Luc, Thomas e Vitor pela espera paciente nas horas de isolamentos e ausências.

A Suzy, companheira que muitas e muitas vezes emprestou os ouvidos às insistentes divagações no cotidiano de nossa relação afetiva.

A Olga, que soube respeitar as nossas diferenças e, sobretudo, por ouvir mais do que falar permitindo que o trabalho fluísse livre, acreditando nesta pesquisa.

Aos colegas da Secretaria de Educação de Gaspar – Rosângela, Edite, Marlene e Doraci - que embarcaram nas dúvidas e sentiram-se provocados a ultrapassar os limites fixos de uma administração pública.

A Neca e Gi, grandes amigas de trajeto e, sobretudo, pela marcante presença nessa escrita, com suas contribuições sempre pontuais e pela generosidade com que ouviram as dúvidas.

Aos colegas Salete, Ricardo, Rodrigo, Lislei, Rosilda e Daniela pela coragem de ousar.

Agradeço a todos os nômades, pelo apontamento deste possível caminho.

RESUMO

O presente trabalho foi realizado em uma escola pública no município de Gaspar/SC nos anos de 2002-03. O trabalho aborda elementos do território juventude que desterritorializa a escola enquanto foco de conhecimento e confinamento. Analisado sob a perspectiva cartográfica, ambos, escola e juventude, estão imersos nos movimentos de capturas da subjetividade capitalística, determinando condutas e comportamentos. Os traços constitutivos dos contornos territoriais aqui enfocados, possibilitam que outras composições apareçam a partir dos movimentos dos jovens nas fronteiras fixas do território escola, bem como apontam outros contornos, outras composições desta instituição, por excelência, moderna, denunciando homogeneizações.

PALAVRAS-CHAVE: juventude, escola, territórios, nomadismo

SUMÁRIO

PALAVRA NÔMADE.....	7
1 TRAÇAR LINHAS, MARCAR TRAJETOS.....	13
2 CONFIGURACAO DE TERRITORIOS : ESCOLA E JUVENTUDE.....	30
2.1 JUVENTUDE E ESCOLA: PROJETOS DA MODERNIDADE.....	31
2.2 A INVENÇÃO DO JOVEM: SUJEITO E OBJETO DE PODER.....	41
3 CARTOGRAFANDO MOVIMENTOS.....	53
4 MOVIMENTOS DE RETERRITORIALIZAÇÃO DA ESCOLA E JUVENTUDE.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	99

PALAVRA – NÔMADE¹

“Escrevendo dá-se sempre a escrita aos que não a têm, mas estes dão à escrita um devir sem o qual ela não seria, sem o qual ela seria pura redundância a serviço de potências estabelecidas.”

DELEUZE & PARNET

Deslocamentos, trajetos nômades. Assim defino o ato de escrever sobre as considerações de um trabalho. Tracejar pelas palavras produz possibilidades de fugas, estranhamentos. E assim constroem fluxos diversos e produções coletivas.

Nos cruzamentos de constituição de minha própria subjetividade encontro discursos, práticas, tempos, espaços, estratégias que definem esta multiplicidade híbrida e plural. Uma superfície de tensionamentos entre **concepções modernas** – assentadas na razão e progresso – e sobrevôos na busca de outras perspectivas que permitam que a escrita, aqui, torne-se uma **linha de fuga**. Que mobilize o que dizem que deva ser, uma escrita que *identifique o sujeito que escreve*: centrado, ativo, emancipado, empreendedor, crítico. E assim inicio para dizer o quanto esta produção subjetiva de sujeitos modernos, ao qual aqui me incluo, estão mesclados ao objeto deste estudo.

Quando defino a escrita como um deslocamento, proponho desnaturalizar concepções em mim tão naturais como as **máquinas** binárias que teimam em voltar-se contra este estranhamento. Somos sempre colocados em sucessivas e constantes escolhas. E, é claro, o

¹ Ao longo deste texto os conceitos grifados serão melhor desenvolvidos no Capítulo I *Traçar Linhas, Marcar Trajetos*. p.13

dualismo das opções estão sempre presentes nelas. Devemos definir entre um e outro para que estejamos em um território, com uma identidade. Esta distribuição de papéis passa por escolhas que nos subjagam a um aparelho de poder. Dentre estas, destaco a passagem por escolhas em minha formação acadêmica onde deveria optar entre positivismo e marxismo. Ou em outras palavras, deveria escolher entre o grupo da direita e o outro, da esquerda. E assim fui constituindo esta trama de significados binários quer na escrita como nas leituras. A opção foi instalando-se em mim e definindo julgamentos também binários onde, pouco a pouco, esta peça do aparelho de poder, já fazia parte de minhas práticas. Fui estabelecendo o lugar dos discursos em minhas concepções. Enfim, estava instalado o *sujeito moderno*, circulando com conceitos de dialética, ideologia e hegemonia como entidades autônomas que pairam sobre os indivíduos e produzem análises, territórios.

A este processo de instalação do *meu* lugar como sujeito chama-se **identidade**. Esta ficção de caráter dialético – no meu caso – foi definindo verdades, estabelecendo práticas e apropriando-se do eu-sujeito. Este pensamento, movido por modelos e referências possibilitou que eu escrevesse construindo um teor de verdade.

Eis-me aqui diante do estranhamento, pois ao encontrar em Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari uma possibilidade de conversas e encontros, atribuindo à escrita e, sobretudo ao problema desta pesquisa, um caráter clandestino às minhas convicções. Os sentidos da escrita exigiram a fuga, a procura de outras linhas produtoras de um mapa distante do caráter prescritivo e explicativo da propalada razão moderna. Convém também ressaltar que, ao ler o trabalho, é possível observar este trajeto pois os contornos da escrita foram se desenhando conforme encontrava, nestes autores, conceitos que contribuíam para que o deslocamento acontecesse. Conforme conhecia o autor, a escrita foi sendo constituída, dando ao

trabalho um caráter de trajetória do meu encontro com esta concepção teórica. Assim, diferentes concepções teóricas aparecem como escolhas que, em momentos do texto, não dialogam entre si.

A palavra traçando **devires** em uma pesquisa, que passa a ser uma conversa, um grande encontro, provocou rupturas e a questão problema foi colocada em movimento. Nomadizou entre todos os partícipes do encontro. A escrita final passou a não ser de ninguém, mas nômade. Foi atravessada por muitos personagens. Personagens que povoaram (e povoam) o pensamento permitindo que dialogasse com jovens e adultos sem dar teor de verdade a um ou outro, mas circular “entre”. Permitir que o trajeto desse o tom da conversa, esta foi a maior lição.

As leituras, entrevistas, imagens, enfim, o processo de pesquisa tornou-se uma caminhada que não definiu o local da partida – mesmo que a academia exigisse – ou o ponto de chegada – mesmo que aqui esteja parte deste mapa. O que se produz aqui é um traçado de algo inacabado, um infinito devir.

A questão problema está ali presente, mas não impede que se diga uma invenção. Quando ela é inventada, coloco-me novamente em uma encruzilhada de opções teóricas propositivas e prescritivas dando um caráter dualista, binário onde os pontos já definidos devem ser os demarcadores do trajeto. Mas não aqui, pois o movimento presente era de deixar com que o trajeto desenhasse o trabalho. E a escrita, a palavra se fez nômade quando a opção metodológica pela cartografia em seu caráter de inacabamento constante, traçado que se une a outros traçados produzindo um mapa conceitual.

O trajeto com jovens nas escolas, ou com professores que atuam com estes jovens produziu em mim um caráter de inquietação tornado problema. São os elementos do **território** juventude, que diluem, **desterritorializam** a escola como foco de conhecimento e

confinamento? A juventude apresentada como padrão de resistências e/ou comportamentos previsíveis? Estas questões delinearão o presente trabalho.

A juventude e adultos, aqui analisados, não estão livres de servir a uma máquina binária em pares opostos e, nesta constituição, escreve-se opondo adulto-jovem, jovem-adulto. Parte-se do pressuposto de que o jovem é um estado transitório, determina-se um padrão identitário que acentua a resistência, a liberdade, a ousadia, a contestação como características pertinentes que, contrapostas, são anteriores à condição do adulto. Também se pressupõe que o adulto corresponde ao velho, ultrapassado, defensor de preceitos e normas morais. Jovem como resistência, ruptura, progresso. Os territórios são atravessados por argumentos de uma Modernidade, assentada no princípio de efemeridade e transitoriedade, colocando os sujeitos na posição de comportamentos previsíveis. O jovem torna-se alvo do projeto moderno de sociedade: o progresso, o futuro.

As conversas em corredores e entrevistas com jovens delinearão o trabalho, deram à escrita a tarefa de nomadizar por outros lugares, ouvir onde até então não se dava atenção. As imagens, aqui utilizadas, traçaram parte deste mapa quando se põem a conversar com as falas dos professores, regimentos e normas, tensionando as fronteiras fixas quando metamorfoseiam o movimento dos jovens em imagens. O corredor tornado movimento, a janela em linha de fuga, o jovem em nômade, a sala de aula em espaços estriados.

Essas possibilidades de rupturas com o estabelecido, que produzem linhas de fuga, propiciam singulares existências, marcam com nomadismo. As possibilidades de fluxos singulares, não capturados, motivaram a pesquisa. Assim, buscaremos assinalar os movimentos desse nomadismo e não propriamente os novos territórios.

Assim como as falas expõem códigos; condutas que estejam em concordância às concepções modernas, produzem, na escrita, o movimento, a nomadização e o trajeto. Assim o procedimento cartográfico analisa o processo, o trajeto, constituindo relações entre os componentes, propondo-se uma anti-ciência. Cartografar nos coloca sempre em movimento, nunca em estados conclusos, pois marcamos caminhos, é um constante acontecendo. DELEUZE (1985 in MARTON.p.61-65)) aproxima a cartografia de uma obra de arte onde a beleza “(...)está no momento em que se sabe e se sente que o movimento que a linha enquadra vem de outro lugar, que ela não começa nos limites do quadro; que ela começou acima, ou ao lado(...) A linha atravessa o quadro.”

Os territórios escola e juventude são colocados em pauta. A escola como agenciamento cruzado por infinitos fluxos que homogeneízam as práticas, objetivando o conhecimento a serviço de uma certa produtividade organizada em coordenadas cartesianas e a juventude como nômade, desterritorializando, tensionando as fronteiras da escola para, logo a seguir, ser novamente **reterritorializado**. A proposta da escrita é traçar estes movimentos, desenhar alguns destes traços.

A proposta de pesquisa atuou sobre os movimentos de desterritorialização que os jovens nômades fazem dentro do espaço e tempo da organização escolar bem como procurou perceber as reterritorializações que esta organização estabelece para normatizar os jovens. O recorte feito ocupou-se do tempo e do espaço como traços de um diagrama – aqui, no caso, a organização escolar – que atravessam as práticas, homogeneizando-as. A proposta buscou captar os movimentos dos jovens nômades, traçando outras linhas neste espaço em uma escola pública no Município de Gaspar /SC. Esta escola localiza-se em um bairro que recebe jovens vindos de outros locais do município, pois está cercada de outros pequenos bairros. A sinalização do

tempo com sinal, que lembra a fábrica, a receptividade inicial dos jovens, o tamanho da escola com aproximadamente mil educandos, a organização espacial em forma de *panóptico*² foram elementos que definiram a opção por este campo de pesquisa.

O trabalho consiste em um exercício cartográfico que analisa os movimentos de desterritorialização (rupturas) nas práticas dos jovens, que deslocam a escola como foco de conhecimento e confinamento. Movimentos que são reterritorializados (capturados) a seguir pela **lógica capitalística**. O recorte buscou analisar as nomadizações destes jovens frente à fixidez do espaço e tempo da escola em questão.

É importante que se afirme, desde já, que as análises consistem em apontar *devires*, ou seja, rupturas com o modelo de escola nos parâmetros da Modernidade. Para tanto alguns conceitos –já grifados em negrito aqui - são fundamentais e tratados a seguir.

² Conforme Foucault (1988,p 173-199) o *Panoptico* foi idealizado por J. Bentham como uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância. O *Panopticon* é um edifício em forma de anel, com uma torre no centro. O Edifício se dividia em pequenas celas atravessadas por janelas, possibilitando a vigilância permanente.

1 TRAÇAR LINHAS, MARCAR TRAJETOS

Parto, aqui, do pressuposto de que o jovem, sobretudo o aluno de uma escola pública, ocupa centralidade nos discursos que se produzem e circulam nas diversas práticas pedagógicas sociais da organização escolar, por considerá-los como a continuidade da vida social, estabelecendo possíveis controles sobre sua conduta. E, ao ocupar tal lugar como sujeito no discurso, é preocupação percebê-lo enquanto agenciamento de enunciação coletiva e maquínico de desejo.³ Imerso em um campo onde múltiplas formas de saber vão, pouco a pouco, definindo o que é ser jovem⁴. Sendo assim, “*é uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos*” (FOUCAULT, 1995, p.235).

Ao focalizarmos a investigação sobre a juventude no interior da escola, já estamos problematizando as práticas que constituem alguns territórios⁵ fixos, *naturalizados* e definitivos ao longo do tempo nestas instituições de ensino ou, na melhor hipótese, concebidos como *necessários*. Somos, portanto, “*segmentarizados por todos os lados e em todas as direções (...)* A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem. *Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e socialmente*” (

³ Agenciamento como um coletivo de enunciação, vários fluxos que cruzados, produzem um contorno. Aqui, a escola considerada um agenciamento, cruzamento de vários fluxos que definem suas fronteiras fixas.

⁴ Trabalhamos aqui com a categoria *jovem* por considerarmos que é constituída/produzida historicamente. Juventude é, portanto, uma invenção, um território da subjetividade capitalística. Diferente da categorização biológica que definem como adolescência estes indivíduos. Ver mais em: MARGULIS, Mário. *Juventud: Uma aproximación conceptual*. Apud BURAK, Solum D. **Adolescencia y Juventud en América Latina**. Cartago. Libro Universitario Regional. 2001. p.41-56.

⁵ Entende-se por territórios não somente os espaços físicos onde se dá a presença da juventude, mas o conjunto de referências, projetos e representações que sustentam uma série de comportamentos, investimentos nos tempos e espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos. GUATTARI & ROLNIK, 1986.

DELEUZE & GUATTARI,1996,p.83). Falo, aqui, do território juventude e seu lugar no espaço escolar e, sobretudo, de traços que se repetem em seu cotidiano. Traços que homogeneizam o tempo e o espaço, definindo o lugar dos sujeitos e suas relações nas fronteiras escolares.

Os territórios juventude e escola aparecem, muitas vezes, acompanhados da palavra cultura: cultura juvenil, cultura escolar⁶. Não é intenção aqui fazer uma revisão das diferentes definições de cultura, mas faço um apontamento de alguns elementos para – pretensiosamente – desnaturalizarmos estes territórios sintonizando a escrita com perspectivas que concebem a escola como imersa em uma cultura homogeneizante produtora de subjetividades: a subjetividade capitalística. Na obra *Micropolíticas: Cartografias do Desejo* (1986), GUATTARI afirma que a única cultura existente é a capitalística⁷. Diz ele que “*é uma cultura sempre etnocêntrica e intelectocêntrica (ou logocêntrica), pois separa os universos semióticos das produções subjetivas. Assim como o capital é um modo de semiotização que permite ter um equivalente geral para as produções econômicas e sociais, a cultura é o equivalente geral para as produções de poder*”(p.23-24).

⁶ Ver *Revista Brasileira de Educação: Juventude e Contemporaneidade*. nº Especial. ANPED.1997. O tema deste volume é especificamente sobre esta questão: *Cultura, culturas e Educação*. O material é composto de alguns artigos aos quais citamos aqui o trabalho de MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Diz o autor que “*Na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica mas uma definição cultural*” (p.9) reforçando o argumento aqui apresentado de que juventude está imersa em definições homogeneizantes.

⁷ GUATTARI acrescenta o sufixo “ística” à capitalista para designar um termo que identifique melhor os setores do capitalismo periférico, que vive uma dependência do capitalismo central. É importante ressaltar que estas sociedades, segundo o autor, em nada se diferenciam no modo de produção de subjetividade. GUATTARI & ROLNIK,1986,p.15)

A cultura é percebida como plural⁸, longe de dicotomias eurocêntricas que homogeneizaram as diversas culturas, estabelecendo uma escala evolutiva partindo de um centro irradiador. Essa concepção, tão cara às perspectivas modernas, desconsidera a diferença por definirem *uma* cultura, *um* ponto de chegada, outro de partida. GUATTARI (*op.cit.*,p.15) afirma que “*o conceito de cultura é profundamente reacionário*” e ao fazê-lo, justifica que assim como o capital promove a sujeição econômica, a cultura, a sujeição subjetiva. Difícil é, portanto, deixar de considerar *a* cultura; melhor é conceber a coexistência de cultura (s), tendo em vista a multiplicidade de vozes, de saberes. Considerar a cultura como homogênea é inserir-se na concepção moderna que elege modelos como referência e exclui e/ou inclui socialmente. Temos, portanto, cultura(s) constituídas de diversas trocas de saberes, que definem relações de forças, formas de poderes.

Utilizo-me como ferramenta analítica, alguns conceitos de Michel Foucault (1979, 1995,1996), sobretudo a relação saber-poder-sujeito, considerando que os saberes produzem práticas de poder que, por sua vez, estabelecem o lugar do sujeito nos discursos. Paralelamente, contraponho com a concepção que associa ao conceito de cultura, a construção de uma identidade – identidade jovem, identidade escolar. Diz ALVAREZ-URÍA (1996,p.41) que “*a escola transforma os modos de ser, o modos de existência dos indivíduos, porque é uma instância socializadora que confere determinadas **identidades**, determinadas **formas** de subjetividade.*” (grifos nossos)

⁸ Este campo discursivo ilustra a defesa de três conceitos de cultura. Conforme GUATTARI (1986) esses conceitos se inter-relacionam. São eles: *cultura-valor* em que se determina quem tem e quem não tem cultura; *a cultura-alma coletiva* vinculada à noção de identidade de um grupo, de uma civilização; e *a cultura-mercadoria* como produtora e difusora de mercadorias culturais. Percebamos que a inter-relação desses se dá nos discursos sobre juventude no interior da organização escolar, conforme veremos nos capítulos subseqüentes. Ver GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Vozes. Petrópolis.1986. p. 15- 23.

Os diversos discursos sobre o jovem o inserem como sujeito, em dois campos⁹: o jovem é *uma fase transitória, de preparação* – associada a idéias de que ele deve freqüentar a escola para *adquirir cultura* e adentrar no mundo adulto – é um **devir-adulto**; ou a concepção de que *ser jovem é brincar com a vida, rir, divertir-se descompromissadamente*, ou seja, dá ao jovem uma **identidade fixa** previamente determinada. Mas, conviver com esses jovens vai definindo outros contornos, vamos percebendo que são plurais e não homogêneos. Os saberes produzidos vão insistindo na lógica de definir um contorno fixo que dê uma *identidade* ao jovem, uma *identidade* à escola demarcando, assim, um importante pressuposto da modernidade: a definição de uma identidade.

Insiro meus argumentos na diferenciação entre subjetividade e identidade a qual é proposta pelos autores com os quais dialogo. Quando utilizo este elemento problematizador nos discursos, estarei referenciando, sobretudo em Gilles DELEUZE, Félix GUATTARI e FOUCAULT. E ao fazê-lo, volto a articular o saber com o poder na medida em que esta articulação produz sentidos, produz modelos. Considerando que “(...) *o saber é feito de formas, o visível, o enunciável, em suma, o arquivo, enquanto o poder é feito de forças, relações de forças, o diagrama*” (DELEUZE, 1992, p.115). (*Grifos nossos*). O saber, nessa reciprocidade, captura o poder, dando-lhe forma e o poder, ao seu tempo, altera a natureza do saber. A produção de discursos sobre a juventude insere-se nesse argumento no momento em que as relações de força, que circulam na organização escolar, produzem e definem os saberes sobre o jovem (*o enunciável*). A organização da escola em tempos e espaços fixos – não só estes - vai definindo, conceituando, discursando sobre o jovem adequando-o a

⁹ Conforme SPÓSITO, Marília. *Estudos Sobre Juventude em Educação*. In REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1997, p.37-52. O presente trabalho faz um levantamento importante sobre investigações que têm como tema a juventude entre os anos de 1980 a 1995 e uma das categorizações é a própria definição de juventude.

modelos. O território juventude vai se formando na medida em que o poder disciplinar atua ao mesmo tempo em que determina fronteiras que fixam as práticas com os jovens (*as relações de forças*). Dessa forma, os sujeitos “(...) são grãos dançantes na poeira do visível, e lugares móveis num murmúrio anônimo. O sujeito é sempre derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê” (DELEUZE. *op.cit.*, p. 134).

Dito isto, posso argumentar que não cabe aqui falar de *identidade* considerando esta uma referência, um modelo próprio da lógica capitalística determinante de padrões, de comportamentos. Posso dizer que a sociedade territorializa os indivíduos jovens, *vendendo* a eles diversos territórios onde podem viver, relacionar-se, produzir e dentro desses, *tudo é possível*. Aos jovens cabe optar por signos de beleza, vestimentas e acessórios que produzem o sentido do que é *ser jovem*. A cultura juvenil, ou identidade juvenil, passa a ser reconhecível. As diferenças são diluídas e absorvidas em estereótipos e comportamentos previsíveis.

Não é somente uma produção individualizada – subjetividade dos indivíduos – mas a produção de subjetividade social (...) essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. (GUATTARI & ROLNIK. 1986,p.16)

O processo desta composição é homogeneizante, a fim de reproduzir a lógica do capital. Essa composição, a qual denominamos subjetividade capitalística, apresenta-se em contornos territoriais provisórios, sempre mutantes. Essa subjetividade é coletiva, sustentada em territórios, os quais são demarcados por infinitos fluxos - humanos e não humanos -, em que estamos imersos em práticas que delimitam o tempo e espaço – aqui como recortes – em comportamentos estereotipados. As fronteiras territoriais são reduzidas, limitadas, fixadas. Ou se pode argumentar que é uma maneira de “(...) *encorajar as formas de cultura*

particularizadas a fim de que as pessoas se sintam de algum modo numa espécie de território e não fiquem perdidas num mundo abstrato.” (GUATTARI & ROLNIK, op.cit., p.19-20)

Em seus escritos, FOUCAULT explicitou que os estudos sobre a humanidade não estão alheios às práticas de controle e vigilância visíveis em normas e regimentos no interior das instituições sociais, incluindo-se aqui a organização escolar. No trabalho aqui desenvolvido, a juventude, o tempo e o espaço escolar estarão em evidência, acreditando-se que “o *novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.*” (FOUCAULT,1996, p.26). Dito de outra forma, as imagens, os sons e normas que constituem um campo discursivo carregam práticas de controle implícitas na organização escolar. Essas práticas estão restritas a fronteiras fixas da organização escolar e comportamentos previsíveis, onde a juventude, em seu nomadismo, desenha, procura linhas de fuga que fogem do controle institucional. A linha de fuga é criadora de devires. Não é localizável, mas é um *intermezzo* que empurra a linha do território, define outros contornos, pois a linha de devir não tem começo nem fim, nem saída, nem chegada, nem origem, nem destino. Escapa da binariedade, do dualismo, desdobrando-se em infinitos movimentos. O nômade, aqui, habita as bordas, é o oposto das filiações e atua por coexistências. É também múltiplo não parando de se transformar em outros, de passar no intermezzo e “(...) *as multiplicidades transformam-se efetivamente em devires de passagem*” (DELEUZE & GUATTARI,1996,p.34-35).

O jovem desterritorializa a escola como instituição de confinamento e de conhecimento, traça outros contornos e encontra-se na ponta do território escola. O que não significa dizer que está em outro território, mas habita o trajeto, a velocidade. É nômade. Afirma-se “(...) *na borda das instituições reconhecidas(...) por uma ruptura com as instituições centrais, estabelecidas(...)*” (*idem*,p.30)

Em sua obra *A Ordem do Discurso*, Michel Foucault (1996) afirma a idéia de que o discurso se produz em razão de relações de poder. Diz ele que “*o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar*” (p.10.)

Percebo que o dito sobre o jovem não é novo. É a percepção de que o seu acontecimento discursivo hoje determina e demarca uma volta a constituições históricas com fatos /acontecimentos fundamentais para a *épistémé* de uma dada época.

O espaço e tempo escolar são cruzados por relações de poder e saber que constituem práticas sociais presas a verdades naturalizadas como únicas, apoiadas em uma instituição, reforçadas por saberes que atribuem o lugar dos sujeitos no discurso. E, sobretudo, é definido por limitações que o restringem, métodos e proposições que definem verdades, regras, técnicas e instrumentos, muitas vezes anônimos, que constituem enunciados e determinam subjetividades. (FOUCAULT, op.cit.,p.30)

Definir, portanto, uma identidade juvenil é estabelecer um controle sobre ela. A produção de identidades é uma estratégia de controle que segrega o jovem em territórios previsíveis e o imobiliza enquanto possibilidades de ruptura, pois modela seu comportamento e produz, imprime referências, modelos.¹⁰ Esse processo é aqui tratado como movimento de **reterritorialização**, ou seja, há uma captura dos componentes heterogêneos objetivando homogeneíza-los, estereotipá-los. Portanto, estabelecer um modelo identitário é afirmar a

¹⁰ Representação e identidade aqui são consideradas categorias inseparáveis pois definem o modelo e o associam a um idéia do que é real. Esta concepção tem, por séculos, definido processos de exclusão onde devemos optar entre o verdadeiro e o falso. Representação caracteriza-se como a classificação das cópias, definindo o grau de proximidade em relação ao modelo. Aqui, cabe deixar outro argumento: as diferenças são afirmadas em virtude da singularidade de cada indivíduo e situação. cf. DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro, 34 ed., 1996.

igualdade, sustentando um enquadramento que constitui o modelo cultural homogêneo. Essa concepção é considerada por BAUDRILLARD (s/d. p.148) como “...modelos, industrialmente produzidos pelos ‘massmedia’ e transformados em sinais referenciáveis(...) cada qual encontra a própria personalidade no cumprimento de tais modelos.” definindo identidades masculinas, femininas, jovens, étnicas. Esse autor deixa em seus escritos, a defesa de que a concepção moderna é um modo de massificar, definindo o controle pela subjetividade.

Os movimentos que criam outras relações, dão outros sentidos, permitem a criação de outros territórios, são caracterizados como **desterritorializações**, ou linhas de fuga. Estes movimentos afirmam a diferença, produzindo de singularizações. De acordo com GUATTARI & ROLNIK (*op.cit.*p.17) essas linhas de fuga são:

*(...) uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade, que produzam uma **subjetividade singular**. [grifos nossos]*

Aqui, mais uma vez, afastamo-nos da lógica moderna que estabelece identidades e, ao estabelecê-la, reforça a diferença opositiva, a negação. A diferença para DELEUZE(1996) é a diferença da diferença, ou seja, não há mais referente. É criação, singularização. Mas, a diferença para a lógica moderna, é a diferença opositiva, a negação; há um referente, a representação. No próprio capitalismo, o mercado opera pela diferença opositiva. Os movimentos de desterritorialização possibilitam o trânsito por outros territórios, dão outros sentidos às imposições. Afirma-se pela diferença frente aos códigos previsíveis do mercado, do capital. Os comportamentos estão sempre associados ao ato-mercadoria, ato-produto, ato-

lucro. São padronizados – pastichizados – e, portanto, estabelecem a noção de identidade. Já, as linhas de fuga indicam rupturas.

Caracterizaríamos assim os processos criativos ou de singularização como movimentos, uma fuga do estabelecido. Esses processos são heterogêneos e rompem com a reprodução sob qualquer aspecto, expurgando a lógica da representação. Na escola, esses movimentos *desterritorializam* o confinamento e o conhecimento, escapam aos limites territoriais de normas, padrões, regimentos e comportamentos. Os traços espaço-temporais, que organizam a instituição, não resistem e vão sendo moldados, movendo-se diante da desestabilização e compondo novos arranjos. Essas produções criativas, desterritorializam a escola enquanto espaço de confinamento e conhecimento. As referências fogem aos limites territoriais, traçando outros territórios, produzindo outros sentidos. Em rápidos e simultâneos movimentos, são produzidas as *reterritorializações*. São reapropriados os movimentos de fuga das práticas de controle que produzem contornos previsíveis e homogêneos.

Essa cartografia se propõe a marcar as nomadizações, os processos de fuga e de reapropriação dos jovens no espaço-tempo escolar. De acordo com DELEUZE (1992,p.66) que

(...) nômade não é forçosamente alguém que se movimenta (...) nômades não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes, ao contrário, são aqueles que não mudam, e põe-se a nomadizar para permanecer no mesmo lugar, escapando dos códigos.

Marcar os movimentos de desterritorialização dos jovens em relação à escola e ao conhecimento, é proposta dessa cartografia. É com este movimento que os jovens constituem espaços lisos, mesmo que efêmeros, fugazes, que são capturados por novos territórios em comportamentos previsíveis.

O jovem, enquanto nômade, tem como característica a produção de outros territórios, dando um caráter heterogêneo aos traços espaço-temporais. Há uma permanente ação, movimentos onde os códigos previsíveis não determinam os trajetos. Esses, por sua vez, é que definem um espaço itinerante. Falamos no intermezzo. A mobilidade dos jovens no espaço escolar está sempre entre dois pontos, ou seja, a organização escolar fixa-se em pontos (como estatutos, normas, regras, horários) que delimitam, repartem, homogeneízam enquanto o jovem nômade movimenta-se no meio, no entre, escapando às formas previsíveis. É importante chamar a atenção para duas palavras presentes nessa escrita: O movimento e deslocamento. O Nômade **move-se**, mas não **se desloca**. Nas falas/imagens dos jovens (a serem trabalhadas no capítulo III) são registrados os movimentos, sem que necessariamente haja deslocamentos. Há críticas contundentes que atingem a organização escolar, mas, em nenhum momento, eles desfazem a necessidade de estar ali, na escola. Parece existir a vontade de estender suas linhas de fuga para moverem-se nelas.

DELEUZE(in *MARTON, 1985*) aponta três grandes instrumentos de codificação. São eles: a lei, a relação contratual e a instituição. Como exemplo, podemos nos referir à juventude: a primeira tentativa de codificação repressiva, o confinamento – no caso a escola, como espaço para educá-los. Logo a seguir, podemos indicar a Psicologia e Biologia como ciências humanas possíveis de explicar a diferença –opositiva em relação a um referente determinado pela ciência - daqueles que devem ser estudados, analisados, observados, compreendidos para que no futuro sirvam ao contrato mercadológico; e finalmente, as instituições. Eis, então, a codificação dos jovens em previsibilidades. Mas, *DELEUZE*(*ibidem*) dialoga com Nietzsche e apresenta as possibilidades de embaralhar todos os códigos, passar pela não codificação. “*Consiste o esforço de um tal pensamento, que*

pretende fazer passar seus fluxos por debaixo das leis, recusando-as, por debaixo das relações contratuais, desmentindo-as, por debaixo das instituições, parodiando-as?” (DELEUZE, 1985, p.59) É o que esse autor denomina fluxos, estados vividos, **intensamente vividos**. Uma desterritorialização que traceja por outros territórios, que decodifique. Não havendo leis, nem contratos ou instituições convertidas em moedas de troca, mas fluxos que “*nos levam para cada vez mais longe, mais para o exterior, é exatamente a intensidade(...), a intensidade só pode ser vivida em relação com sua inscrição móvel sobre um corpo(...)*” (op.cit., .p.62-63) Eis o nômade que se desloca permanentemente e penetra em muitos territórios, vive intensamente e não se deixa sobrecodificar fazendo do “*pensamento uma potência nômade*”. Os jovens são nômades a partir do momento em que se movem sob os códigos escolares, diluem normas, embaralham regimentos. São nômades quando em sua mobilidade são *fluxos da ordem do fantasma*, como afirma DELEUZE (1996.1997) e perdem a permanência nas fronteiras fixas para singularizar em outros territórios. Estão sendo nômades quando desterritorializam as codificações. O processo é sempre nômade e constituído por linhas de fuga, de ruptura com as fronteiras e normas estabelecidas na fixidez, bem como pelas capturas que o trazem às fronteiras e operam homogeneizações.

O espaço e o tempo desejados não estão em concordância com a fixidez da organização escolar, mas querem mover-se no seu tempo e estar nos seus espaços. Essa mutação desfaz as previsibilidades do professor, por exemplo, ficando difícil a ele mover-se também. Os traços espaço-temporais são distintos e parece que cabe ao adulto ir seguindo seus rastros, dando outros contornos aos territórios redesenhados.¹¹ A escola, como

¹¹ Cabe destacar que não há oposição entre jovens e adultos, mas complementaridade marcada pela diferença. O que percebemos (e será melhor desenvolvida em capítulo posterior) é que os atributos conferidos ao jovem-aluno

agenciamento, coloca-se como controladora das nomadizações estabelecendo direções, espaços a ocupar e tempos regulados, ou seja, os movimentos no espaço e a velocidade devem ser controláveis. Afirma VARELLA (*in* Larrosa,1995): que

Las pedagogías disciplinarias hicieron de las instituciones educativas, instituciones examinadoras, espacios de observación eminentemente normalizadores y normativos ya que el examen implica dos operaciones fundamentales: la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora. (p.167)

Parto do pressuposto, assim, de que as práticas pedagógicas têm efeitos disciplinares sobre a subjetividade juvenil. Na escola circulam discursos que estão imersos em relações de poder e esses discursos são disputas, lugares de verdade, de posições. Relações de força que denotam um conceito de poder que é difuso, microfísico e impõe, limita, proíbe, impele, induz e desenha contornos dos indivíduos em seus atos, ações e direções.¹² “ *A codificação e controle do espaço, do tempo, das atividades, asseguram o submetimento constante dos sujeitos(...)*” (*ALVAREZ-URÍA,1996,p.36*) Já DELEUZE e GUATTARI(1996) compreendem que a produção subjetiva é coletiva, produzida por componentes heterogêneos, pressupondo territorialidades, envolvendo infinitas transversalizações.

Quando ouvimos jovens e adultos na escola, suas falas produzem contornos ao lugar que ocupam no processo educativo, como agenciamentos coletivos de enunciação(em territórios). Os saberes e ditos: os lugares e “papéis” vão obedecendo a uma ordem do discurso pedagógico e outras disciplinas. Operam máquinas binárias que opõem adultos e

pelo adulto-professor são da ordem de valores e não de negação. Há, assim parece, uma recusa de valores por parte dos professores para afirmar outros valores ou práticas da organização escolar.

¹² Ver mais sobre o conceito de sujeito subjetivado e poder em: FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In* DREYFUS, H. & RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica (Para além do estruturalismo e da hermenêutica)*.Rio de Janeiro: Forense Universitária,1995.

jovens. “(...) *É próprio das sociedades modernas (...) fazer valer máquinas duais que funcionam enquanto tais, procedendo simultaneamente por relações biunívocas e sucessivamente por escolhas binárias.*” (DELEUZE & GUATTARI, *op.cit.*, 1996, p.86). A categorização dos seus discursos dão visibilidade a significados impostos que definem o que é ser aluno-jovem; ser adulto-professor. Do que se faz/ou não se faz na escola. Ou seja, produzem-se significados e se estabelece controle sobre a ação destes – professores e alunos. Os efeitos de controle são simbólicos, mas nem por isso impositivo e considerado como práticas, pois circulam entre saberes e poderes; sujeitos e sujeições. A subjetividade capitalística operando, produzindo subjetividade, capturando componentes heterogêneos e sobrecodificando-os. Aponta VARELLA (*in Larrosa, op.cit.*, p.169.):

el poder disciplinario juega, por tanto, y complementariamente em dos terrenos, el de la produccion de los sujetos y el de la produccion de los saberes (...) y así las tecnologías disciplinarias aplicadas al cuerpo permiten la extracción de saberes sobre los sujetos, saberes que a su vez al ser devueltos al sujeto, lo constituyen en tanto que individuo, contribuyendo a moldear su 'yo'.

Portanto, o processo é sempre mutante. Os movimentos de ruptura com essas imposições e as capturas em novos territórios, produzem modelos, referências, homogeneizações que permitem a constituição de uma normatividade, ou seja, um conjunto de práticas regulativas que orientam comportamentos.

Ao construir a linha de argumento, estamos afirmando a não existência de um sujeito congnovente, mas a produção de subjetividade - a capitalística - de um agenciamento maquínico. Compartilhamos com GUATTARI (1986) a dissociação dos conceitos de indivíduo e subjetividade, pois “(...) *os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado*” (GUATTARI &

ROLNIK.*op.cit.*,p.31) enquanto que a subjetividade “(...) é essencialmente fabricada, modelada no registro social.” (*id.*,p.31) A subjetividade é produção da existência. Ou seja, “(...) não se pode confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade” (DELEUZE , 1992.p.123).

Cabe também apontar que essas subjetividades produzidas são atravessadas por infinitos traços, movimentando-se infinitamente. São máquinas, movimentando-se em fluxo, acopladas a outras máquinas. Estas conexões, espécie de maquinismo, não possuem uma finitude, mas movimentos infinitos, absolutos. Utilizamos aqui o conceito de máquinas acopladas a outras e podemos distinguir dois tipos fundamentais para a argumentação neste trabalho: *as máquinas abstratas* que são atravessadas por traços que as homogeneizam, sobrecodificando, realizando totalizações. Como exemplo, no tempo escolar atravessam as práticas, homogeneizando condutas, produzindo subjetividades; e *as máquinas concretas*, também acopladas a outras máquinas e compostas em uma unidade, estabelecendo um possível contorno. A escola pode ser um exemplo, bem como o prédio escolar, o quadro, o pátio. Todas máquinas concretas acopladas a outra grande máquina, a educação.

O procedimento investigativo, possível para que desenhasse um mapa do que estou até aqui elucidando, constitui-se em uma cartografia por considerar que estamos inseridos em um processo mutante onde as fronteiras são móveis e o contexto está em permanente construção. Procuramos cartografar discursos e práticas considerando que “(...) consiste em não mais tratar os discursos como um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”(FOUCAULT, 2002, p.56).

A cartografia constrói um plano, traça percursos que tornam impossível separar o método do acontecimento, da instituição, das relações e ao fazê-lo, procura relações com o que lhe é vizinho, com traços intensivos, ou seja, abandonam as fronteiras disciplinares, procurando comunicar-se com outras perspectivas. Na cartografia, o pesquisador interessa-se pelo processo, analisando o acontecendo, o fazendo-se. *“Numa cartografia pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo”* (DELEUZE, 1992, p.48). *O “mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.”* (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 22)

Ao remeter a análise desta pesquisa para a organização escolar, atravessada pelos traços de tempo e espaço optei por recortes sobre a juventude por considerar que os traços espaço-temporais que cruzam a escola vão arranjan-do-se com outras, formando um mapa da instituição. Esses traços têm muitas proveniências que, ao cruzarem-se, dão um contorno, um corpo de visibilidade à disciplinarização do jovem, à subjetivação deste. Assim, não só as normas disciplinares subjetivam o jovem, mas estas se ligam com valores morais, discursos pedagógicos, concepções biologizantes e/ou psicologizantes dos indivíduos, comportamentos midiáticos, mercadológicos. É claro que se considera cada uma dessas linhas como produtoras de multiplicidades, fazendo uma opção por marcar algumas dessas, sem desconsiderar a produção em redes, que dão contornos às relações de força, em que os jovens-alunos e adultos-professores estão imersos.

Na cartografia, o importante não é o resultado final, mas a produção desses resultados sempre parciais, por redes. Dizendo assim, considero que as linhas não pré-existem e, muitas vezes, não possuem visibilidade. É preciso traçá-las, criar rizomas. Afirmo que *“não existem*

pontos ou posições (...) existem somente linhas” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.17). A escola define contornos que constituem estereotipo, são territórios rígidos, fixos. Como já dito, o jovem e adulto “possuem” funções explicitadas em discursos. Cartografar esse movimento é dar contornos – não fixos, mas nômades. Esse tracejo, esse desenho escapa a dualismos, pois não pretendo dar resultados do que deva ser/ou não ser professor-aluno. Mas, passar entre os dualismos, produzir devires.

É nômade a escrita. Não pretende a estabilidade, o eterno e constante. É fluxo como são as relações, é turbilhão. São devires. Portanto, o mapa *“deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável com múltiplas entradas e saídas(...).”* (DELEUZE & GUATTARI, *op.cit.*, p.33)

A cartografia cruza o espaço fechado, linear e sólido para passar entre os pontos. Ela é linha de devir, não tendo origem nem destino. Desdobra-se num movimento infinito. Ao traçar o mapa dos territórios da escola, estamos marcando o cruzamento de múltiplas linhas ao mesmo tempo. Desenho que não tem fim, é móvel e infinito. O cruzamento dessas linhas, suas descontinuidades e fluxos, é que produzem contornos, arranjos.

O exercício proposto procura cartografar os movimentos nômades dos jovens nas fronteiras fixas da organização escolar, espaço este produto/produzido de subjetividades. Desse modo, implica em considerar a efemeridade dos movimentos de fuga promovidos pelos jovens para, logo a seguir, serem capturados nas intercepções feitas pelas normas e discursos pedagógicos na escola.

Esse trabalho cartográfico é apresentado no desenho de um mapa constituído por três linhas: as linhas que desenharam os contornos dos territórios - marcadas no capítulo II; as linhas que assinalam os movimentos de fuga – as nomadizações; e as linhas que

sobrecodificam, capturam esses movimentos dentro da previsibilidade, as reterritorializações, as quais são traçadas nos capítulos III e IV.

2 CONFIGURAÇÃO DE TERRITÓRIOS

Estabelecemos posições diante de inusitadas falas que naturalizam práticas, aqui no caso, dentro do espaço escolar. Vários são os indícios que mostram as determinações territoriais que enquadram e convencionam as práticas.

O presente capítulo procura cartografar fluxos que vão definindo a prática na organização escolar. Sobretudo, procuramos observar como os traços do tempo e espaço escolar vão sendo delineados na história e, concomitantemente, definem as fronteiras do território juventude e escola como agenciamento coletivo. Para tanto, abordaremos a construção do projeto de Modernidade onde os jovens são associados ao projeto de futuro. Argumentos que contribuirão para a percepção do modo de civilização moderno que se efetiva fundamentalmente no século XIX e que passa por uma transformação após a segunda metade do século XX.

Consideramos ser de grande importância afirmar que o território jovem e o agenciamento coletivo escola não podem ser conceituados como estanques, mas permanentemente redefinidos em suas fronteiras para que visualizemos os processos de subjetivação a este ou aquele território. Os discursos que circulam na instituição escolar vão definindo categorias – jovem/adulta – ou melhor, a máquina binária atua na escola e vai definindo como perceber o jovem, vai construindo contornos para o discurso sobre juventude ao mesmo tempo em que redesenha a disciplinarização em suas fronteiras. E a perspectiva na análise dos dados é perceber que as rupturas vão acontecendo e sendo capturadas pela organização disciplinar da escola. Em outras palavras, é intenção de escrita aqui também cartografar as rupturas do jovem diante da subjetividade capitalística para, imediatamente, ser capturadas em outros territórios de previsibilidade de lucro e progresso. O capítulo aqui apresentado trabalha essas questões.

2.1 JUVENTUDE E ESCOLA: PROJETOS DA MODERNIDADE

É difícil separar os traços constitutivos do território juventude e escola da Modernidade, visto que aqueles são atravessados pelos valores modernos.

A Modernidade¹³ é nesse trabalho, definida em concordância com BAUDRILLARD (1982), como modo de civilização estendido em escala mundial, universalmente válido, fundamentado pela razão e justificado pela História. A racionalidade que orienta o pensamento científico se autoconfere um estatuto de verdade, e por isso de realidade, na medida em que opera através das abstrações opostas e idênticas, por meio de oposições binárias, da demonstração e da técnica, servindo como referência fundamental para organizar, segundo padrão evolutivo e hierarquizado baseado no tempo linear e em uma escala de progresso, as experiências dos homens. Dessa forma, este modo de civilização passa a ter uma unidade e uma orientação com dimensões universais: de humanidade.

Ao operar por pares binários, a racionalidade moderna coloca em oposição a tradição (feudal e aristocrática) ao novo, ao progresso. A Modernidade apresenta-se como uma realidade de transformações científicas, técnicas e políticas bem como utiliza signos, costumes e discursos que traduzem este modo de vida como inovação, progresso e futuro. A constante mobilidade e tensão fazem desta *“uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizado por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas inerentes.”*(HARVEY, 1992 p. 22) A Modernidade vai propor uma ruptura, estimulando a destruição de tudo o que possui traços tradicionais. Nesse aspecto, podemos

¹³ A este propósito ver: BAUDRILLARD, Jean. *Modernité*. In: *Biennale de Paris. La modernité ou l'esprit du temps*. Paris, Editions L'Esquerre, 1982, pp. 28-31.

identificar um dos traços do território juventude, isto é, jovem-novo, jovem-futuro, questão que trataremos adiante.

Nesse ponto, interessa, sobretudo o pensamento iluminista, visto que este incorporou a idéia de progresso e ruptura, estabelecendo alguns traços constitutivos dos territórios em questão. O Iluminismo aconteceu no século XVII e XVIII como uma proposta baseada na idéia de que a humanidade deveria objetivar progresso, a liberdade e a felicidade, utilizando a razão como único e legítimo instrumento para alcançar a verdade, sobretudo científica. Nomes como Descartes, Bacon, Newton e Locke estimularam a ruptura com esta relação de forças, enaltecendo a descoberta científica e a excelência individual como caminho para o progresso.

O período de dois séculos, aproximadamente, revela-se como um dos mais marcantes e significativos, podendo, inclusive, ser considerado um dos principais fatores que constitui o pensamento moderno.

A ciência desloca seu interesse para algumas afirmações polêmicas em um período (ainda) com fortes intervenções e jugo religioso. O modelo Heliocêntrico¹⁴ - contrapõe-se ao modelo Geocêntrico¹⁵ que perdurou por séculos sendo defendido pela Igreja Católica. Uma crise metodológica permite o abandono da concepção de um mundo fechado e hierarquicamente organizado em que cada coisa tem seu lugar pré-determinado por Deus. Esta é substituída por um sistema explicativo que busca no próprio indivíduo os fundamentos das novas teorias científicas. René Descartes é um dos principais pensadores do racionalismo moderno e suas

¹⁴ As tentativas de entender o universo dariam origem ao Heliocentrismo, desenvolvido por Nicolau Copérnico e Galileu Galilei, concepção de que o sol é o centro do sistema de planetas.

¹⁵ Concepção de que a Terra, e não o sol, é o centro do sistema foi desenvolvida por Ptolomeu.

afirmações trouxeram aos homens¹⁶ a revelação de sua natureza racional, tirando deles crenças e preconceitos estabelecidos pela tradição religiosa e decretando a existência do “eu Pensante” garantindo a instituição da verdade através de um método. Eis a emergência do racionalismo. Sua obra confiava à sabedoria humana a função de iluminar pela razão, sua luz natural. O pensamento cartesiano representa a filosofia de organização das idéias, da hierarquia das idéias. A formulação do pensamento está ligada às regras que definem a estrutura das coisas, estão ligadas às análises das coisas, à descrição das coisas. O saber, portanto, é concebido como representação descritiva e conhecer é ordenar e analisar. Em sua obra *O Discurso do Método*, DESCARTES (1999) escreve que “não existe tanta perfeição nas obras formadas por várias peças, e feitas pela mão de diversos mestres, como naquelas em que um só trabalhou” e, adiante, é contundente ao afirmar que “*o método que ensina a seguir a verdadeira ordem e a enumeração daquilo que se procura contém tudo quanto dá certeza às regras da aritmética*”. O plano cartesiano marca posições dos corpos no espaço através de coordenadas espaço e tempo e de uma linguagem lógica e as linhas retas da geometria do espaço e tempo tão presente na educação moderna.

As idéias de Descartes - e sua influência na Educação, sobretudo na didática de Comenius - e a ruptura com o sistema metafísico e teológico dão, agora, bases sólidas com afirmações e métodos que possibilitam aos indivíduos de viver conforme suas próprias experiências. Os indivíduos são localizáveis em espaço e tempo determinados. O que marca o aparecimento da individualidade.

¹⁶ Denota afirmar que são homens mesmo. Às mulheres cabiam as tarefas caseiras e o não acesso aos conhecimentos produzidos. Seu aprendizado estava reservado às tarefas caseiras. Ver ARIÉS, P. *História social da Criança e da Família*. 1981. Rio de Janeiro. LCT Editora.

É nessa composição de forças que surgem também as idéias de Comenius, profundamente influenciado pelos pensamentos de sua época. Afirmar este que *“o homem é tudo porque é capaz de tornar-se tudo”*.(apud SUCHODOLSKI, p.33) e diz ser a educação *“uma fábrica de homens”*. Comenius é considerado o fundador da didática, em parte da pedagogia moderna. Suas idéias são a profunda percepção de uma época quando ciência e religião se unem para educar a juventude e a infância. O pensamento pedagógico de Comenius marcou, também, uma outra percepção sobre o jovem e a criança, pois sugere um método adequado ao desenvolvimento do homem, dividindo, inclusive a educação em quatro períodos: infância, puerícia, adolescência e juventude. Questão que, até então, era inadmissível, não havendo separação entre as fases da vida. Aconselha, em sua obra *Didáctica Magna, que “o trabalho seja cuidadosamente graduado segundo a sucessão das classes, de maneira que os primeiros conhecimentos adquiridos preparem para os seguintes.”* (apud. CHÂTEAU. 1978). O jovem e a criança da Idade Média eram uma representação em miniatura do adulto. E ao dar a educação o caráter formativo, Comenius também inova ao afirmar que *“ninguém pode crer que é verdadeiro homem, a não ser que haja apreendido a formar-se”* (apud LUZURIAGA, 1987, p.139).

Nos séculos XVII e XVIII, portanto, é onde se estruturam os fundamentos de um pensamento individualista e racionalista, onde a Modernidade não é ainda um modo de vida, mas como idéias, uma concepção ligada à de progresso. Podemos situar a juventude como alvo do projeto moderno, isto é, o jovem como projeto social que o vincula ao novo, ao futuro como valores modernos que se opõem à tradição constituindo assim, um sentido histórico ao tempo. A juventude vai constituindo traços e configurando-se como território com base em argumentos modernos, juntamente com o território escola.

A ordenação do mundo, sob preceitos modernos foi construindo, aos poucos, as relações entre adulto e jovem, definindo o lugar de cada um. Nesse sentido, parece-nos que Gilberto FREYRE (1977)¹⁷ contribui em seu livro *Sobrado e Mocambos – Capítulo III*, quando utiliza terminologias para diferenciar essas categorias, bem como os códigos e signos que sinalizam esta divisão etária, tais como calças curtas, longas, com barba. Utiliza os termos *menino, moleque, homem moço, homem velho* que aparecem na sociedade patriarcal.

FREYRE (*op.cit.*,p.76) demarca elementos de desintegração do patriarcado afirmando que as escolas, com seu gosto pela disciplina, a pela ordem, pela universalidade vão adequando os jovens aos elementos urbanos e universais – opostos à autoridade patriarcal. Afirma, assim, o autor que o conflito entre o urbano e o rural é vivido nas famílias patriarcais pela disputa de poder entre os bacharéis – jovens/filhos – e a autoridade dos senhores de engenho – adultos/pai, escrevendo inclusive que é a ciência destituindo o prestígio dos senhores rurais. (*id.*, p.81) e “(...) *devendo acrescentar a esse fato o dos moços representarem a nova ordem social e jurídica (...) contra os grandes interesses do patriarcado agrário*”. (*id.*, p.82). Sendo que moços e velhos representavam projetos políticos distintos. O esforço de modernização de um lado, e os valores rurais do patriarcado, de outro. A demarcação contribui para o argumento de que a passagem do patriarcalismo para o individualismo opera na sociedade descrita por Freyre, sustentada sobre valores modernos, dando ênfase ao conhecimento científico e destacando a juventude como ruptura, o novo, a mudança. O jovem como sujeito do progresso social, da

¹⁷ Não estou desconsiderando aqui a discussão na historiografia que coloca este autor como um intelectual que privilegia a continuidade do modelo patriarcal na história brasileira, descrevendo-a como pacífica, tranqüila e consolidando, assim uma identidade brasileira já consolidada. A intencionalidade deste texto não é entrar neste debate e sim se utilizar a escrita citada para demarcar terminologias utilizadas na sociedade patriarcal ao mesmo tempo em que reconhece em Freyre sua obsessão pelo progresso e pela razão dando à sua escrita um caráter também moderno. Ver em:

REIS, José Carlos. *As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV.2002.

evolução histórica. O novo é valorizado e a juventude adquire valor, inclusive, estético quando o jovem ganha status de objeto de desejo matizado por um sentido ético desta postura, pois define-se que ser jovem é estar em sintonia com o futuro.

O par opositivo da sociedade moderna, jovem/futuro - velho/tradição pode ser transposto para outro traço marcante na relação da escola como espaço de produção de conhecimentos. Se a contraposição se deu entre jovem/velho, novo/futuro a ciência cartesiana de caráter racional foi apresentada como a opção de eliminação da tradição oral. Nas sociedades tradicionais quem detinha o conhecimento era o mais velho, nas sociedades modernas cabia ao jovem o utópico projeto de futuro. O conhecimento científico era a opção para substituir o tradicional. Ao mesmo tempo, FOUCAULT (1988) aponta o século XVII como o tempo e espaço se reorganizaram através de um novo tipo de poder que ele denomina como poder disciplinar onde a opção é vigiar e não mais castigar, produzir sujeitos normalizados ao invés de segregá-los e eliminá-los. As tecnologias disciplinares são a base de produção de novos saberes e novos sujeitos, construindo outra concepção de espaço e tempo. VARELA (s/d.,p.166) destaca que:

...esta nueva forma de percibir y de organizar el espacio y el tiempo permite un control em detalle Del proceso de aprendizaje,permite el control de todos y cada uno de los colegiales, hace que el espacio escolar funcione como una maquina de aprender y al mismo tiempo possibilita la intervencion Del maestro em cualquier momento para premiar o castigar y sobre todo, para corregir y normalizar.

A concepção de organização temporal que hoje nos utilizamos resulta de uma construção e sua percepção é demarcada, datada em período o qual chamamos de Renascimento, prolongando-se até o século XIX.

Reportamo-nos para os séculos XVI e XVII quando passou a prevalecer a noção de tempo quantitativo , dividido em unidades idênticas e vazias de qualquer conteúdo mítico, cujo

símbolo máximo foi o relógio mecânico. Nesse período o predomínio de um tempo abstrato e linear do relógio, como unidade de medida, está vinculado ao tempo de uma ciência que é exata. A matematização do mundo interfere na *épistémé* da época, fixando hora para comer, descansar e trabalhar. Mede, sem contestação, o tempo nas atividades sociais. O tempo, neste cenário dos séculos XVI e XVII, passa a ser eminentemente humano, planejando todo o comportamento social e individual. A ciência moderna e seus representantes formalizaram o conceito do tempo como sendo absoluto. A Escola, enquanto instituição emergente no período, adotou o tempo linear sem contestação, definindo rotinas que se aproximam dos conventos e instituições militares.

E é dessa fragmentação do tempo - tempo linear - que nos ocuparemos, pois o tempo escolar, imposto à juventude, é fracionado e fragmentado nos chamados horários de aula, perfeitamente organizados em uma grade que possibilita tanto o controle que evite a nomadização. Também é importante elucidar que esta organização temporal segmenta em partes separadas e individualiza as ações, novamente objetivando o controle sobre as ações individuais e o uso do espaço no entorno.

A definição do espaço escolar está imersa em um campo de discussão que inclui cerceamento, homogeneização e clausura. Quando afirmo isto, busco um diálogo com Michel FOUCAULT((1979,1996,2002), que traz significativa contribuição para que se compreenda o espaço além das paredes, com práticas de separação individualizantes, onde o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. O espaço é organizado de maneira que possibilite ao poder visualizar a todos. É o espaço racionalizado pelo pensamento moderno.

O espaço escolar é aqui afirmado com espaço de subjetivação, espaço de definição de uma verdade, espaço de disciplinamento. O Espaço é organizado de maneira que os jovens aqui em questão estejam subordinados a vontades que não propriamente as suas.

A obra de Foucault define o sistema educacional como uma maneira política de manter certos discursos utilizando-se dos saberes e poderes que são imanentes a ele. As práticas pedagógicas, neste ponto de vista, são a operação de agenciamentos maquínicos sob a forma de classificações, ordenações e julgamentos do discurso aceito como verdade por regras que postulam o que deve se falar. Assinala assim FOUCAULT (1988, p.127) este período: *“O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil(...)”*

O projeto iluminista também se ocupou dos conceitos de renascença de controle da natureza, sobretudo o tempo e espaço por considerar que a conquista e organização racional destes, visando a construção do futuro. HARVEY (1992) diz que *“os pensadores iluministas também queriam dominar o futuro por meio de poderes de previsão científica, da engenharia social e do planejamento racional e da institucionalização de sistemas racionais de regulação e controle social”*(p. 227). Portanto, mapas e cronômetros precisamente organizados e controláveis eram instrumentos fundamentais para dar *“um forte sentido de potencialidade de controle do futuro”*(*idem*, p. 229). Os mapas contribuíam na organização e controle populacional bem como o tempo era controlado pela divisão mecânica. Instala-se, assim, um esquema fixo de percepção do tempo e espaço.

É nesse aspecto que FOUCAULT(1979) aponta as práticas do Iluminismo para vigilância e controle a serviço de uma nova sociedade e, para tanto, era fundamental ordenar racionalmente o tempo e espaço. Conforme esse autor (*op.cit.*,p.235) *“A racionalização prática do espaço e do tempo ao longo do século XVIII (...) formou o contexto em que os pensadores iluministas formulam os seus projetos.”*

Os contornos do território jovem e da escola como agenciamento coletivo vão se constituindo com a Modernidade e seus enquadramentos de pensamento. O reconhecimento do jovem como a representação do novo em contraposição ao velho juntamente com o conhecimento científico em oposição à tradição oral define o espaço de apreender – a escola – ao mesmo tempo em que nos apresenta traços constitutivos do dispositivo disciplinar¹⁸ sob a forma de distribuição dos indivíduos e enquadramento da normalidade. A normalidade do que é ser jovem deve estar em concordância com esses enunciados e, para tanto, utiliza-se do confinamento para normalizá-los. Especialistas dizem o que é ser jovem. A *“juventude foi construída por uma diversidade de discursos originados de diversos campos disciplinares como a psicologia, a biologia e a sociologia que propuseram como olhar, viver, pensar e intervir nesse processo”* (SOARES, 2000, p.153). A juventude vai sendo apresentada como um valor social, delega-se poderes para o jovem no intuito de ser o representante do que a ciência diz como verdade e para ser o legítimo representante deve vivenciar na escola o aprendizado destes. Tanto que o século XIX é marcado pela publicização das instituições escolares, tornando-se obrigatória e universal. Há, então a cristalização do binômio jovem/adulto, orientando as ações para o futuro.

¹⁸ O dispositivo corresponde *“a estratégias de relações de força sustentando tipos de saberes e sendo sustentada por eles. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.”* FOUCAULT.1979,p.246.

As escolas tornam-se espaços, por excelência, de produção do conhecimento em uma perspectiva cartesiana onde as coordenadas são demarcadas por pontos que determinam o que é válido ou não. Nessa perspectiva, o ponto é localizável, mensurável. Determina qual discurso é válido por meio da disciplina que *“...é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras”*(FOUCAULT, 1996, p.36).

A Modernidade se impõe como homogênea e o pensamento individualista e racionalista traçam o progresso como meta. A Modernidade apresenta-se como era da produtividade. A juventude é seu agente e à escola cabe produzir um determinado conhecimento que a sustente. Mas, como procuro analisar no capítulo III – Cartografando Movimentos – os deslocamentos, as linhas de fuga dão outras configurações a esses elementos. O ponto localizável no plano cartesiano é desterritorializado, a linha arrasta o ponto e as intensidades vividas, os trajetos é que determinam outros devires para os territórios. A escola na sociedade contemporânea, não é espaço de disciplinamento e confinamento apenas. Os jovens desterritorializam a própria juventude como projeto de futuro, construindo outros contornos para serem capturados a seguir pelo mercado que estabelece outro fetiche. Este se caracteriza assim: a juventude hoje é reterritorializada como mercadoria que oferece produtos e serviços, visando retardar a velhice no adulto.

Outro fator que devemos apontar aqui diz sobre a ruptura estabelecida diante do tempo fragmentado e o espaço esquadrihado pelos jovens. O tempo-cronômetro se transforma em tempo de prazer e de intensidades, traçando outros modos de existência. As lacunas no disciplinamento escolar permitem a nomadização, a linha de fuga, a constituição de outros territórios.

2.2 A INVENÇÃO DO JOVEM: SUJEITO E OBJETO DE PODER

Durante os séculos XVII e XVIII o modo de vida, denominado de Modernidade, toma seu sentido para no século XIX atingir todas as esferas da vida. O pensamento individualista e racionalista modernos bem como o reforço ao Estado como uma instância de poder dão à Modernidade o caráter de um modo de vida que liga a ela idéias de progresso e, com ele, a miséria, a exploração econômica e a formação de grandes aglomerados de capital. Nessa composição, necessidades surgem, novos territórios vão sendo delineados com base na intensa urbanização e organização dos conhecimentos em disciplinas.

Nesse arranjo, Charles BAUDELAIRE (2001), poeta francês, escandaliza a Europa ao falar do modo de vida que surge. Em seu poema *As Flores do Mal* ele escreve:

“Ele conduz-me assim longe do olhar de Deus. O peito a repartir-se de morna exaustão, pelas terras do tédio, infinitas, desertas, para depois jogar os torvos olhos meus Ascorosos rasgões e feridas abertas E os aparelhos a sangras da destruição!”(p. 125)

O processo de ebulição vivido pela humanidade é expresso nos versos do poeta quando denuncia a destruição, o tédio e a exaustão como prenúncios de uma vida que surge distante de uma concepção teológica, é ação humana. Simultâneo a este turbilhão de acontecimentos, a divisão social do trabalho apresenta novas dimensões às lutas sociais e conflitos. A Modernidade envolve ruptura com o que lhe é anterior, bem como estabelece como valor o novo

em várias esferas da vida. BAUDELAIRE (2001) percebeu, pela sua obra, que o fluxo é a mudança, mas também a efemeridade e a fragmentação. São estes aspectos brevemente caracterizados que irão definir a Modernidade como um período de mudanças e inovações ao lado de instabilidades, tensões e crises.

É na segunda metade do século XIX que a sociedade começa a refletir sobre si mesma. BAUDELAIRE é parte deste contexto incorporando a seus escritos temas da realidade por ele presenciada, sendo considerado um “poeta Maldito” por isso. Era um poeta que procurava desesperadamente a humanidade dentre a podridão dos becos, o cheiro de fuligem e o movimento anônimo da multidão. As novas formas de vida que insurgem são negadas pelo poeta que não se fixa às estruturas sociais. Vaga pelas ruas a contemplar a emergente vida urbana sem vivê-la, sem tornar-se produtivo ao mercado de capitais em franco crescimento. A marca era a produtividade a qualquer custo e instaura-se um processo disciplinador sobre todos procurando meios de submissão. Sem dúvida esta era é marcada pela invenção do homem como objeto de estudo. A ética moderna instaura-se como capaz de legitimar discursos e afirmar o que é impossível de ser questionado. Diz NIETZSCHE(1999,126-7)) na década de 80, do século XIX:

Pouco a pouco foi-se enchendo o cérebro humano destes juízos e dessas convicções, e nesse novelo, produziu-se a fermentação, a luta e a ânsia pelo poder. A utilidade e o prazer não foram os únicos a tomar partida na luta pelas ‘verdades’, mas igualmente todo o gênero de impulsos; a luta intelectual tornou-se ocupação, atração, profissão, dever, dignidade; o ato de conhecer e as aspirações de atingir o verdadeiro passaram por fim a integrar-se, como

necessidades, nas outras necessidades. A partir daí, não apenas a fé e a convicção, mas também o exame, a negação, a desconfiança, a contradição tornaram-se um poder.

A Modernidade torna-se um modelo cultural e com este, carrega outros modelos. O controle ao acesso dos saberes tornou-se um exercício de poder. A definição de verdades vai, pouco a pouco, definindo processos de exclusão e/ou reclusão. O jovem, como veremos, inclui-se nesse mito de referência a ser atingido. E a escola também. DALLABRIDA (2001) afirma sobre esta questão que *“as instituições escolares dos séculos XIX e XX constituem-se como instituições de seqüestros que muito contribuíram para a produção da sociedade capitalista (...)”* (p.151).

O capitalismo do século XIX vai definindo-se como um meio de produção que, sobretudo caracteriza-se pela forte concentração de riquezas. O espaço vai eventualmente sendo definido em sua organização, por extensão, de outros que não apenas a fábrica. Os bairros operários são construídos ao lado das fábricas e, com eles, as escolas.

A escola vai construindo um contorno diante de outras questões que envolvem a sua organização. A escola passa a ser um equipamento das sociedades disciplinares preparando/produzindo indivíduos para participar da sociedade segundo os mesmos princípios de transparência que sustentam a ética ou o conhecimento científico. Dessa forma, torna-se espaço de aquisição de conhecimentos e de adestramento segundo o dispositivo disciplinar. O desenvolvimento da ciência abrangia uma complexidade ao mesmo tempo em que compartimentava os saberes em disciplinas autônomas e com regras próprias. Esse disciplinamento esfacela o tempo, o espaço e os movimentos. O corpo, o homem passa a ser objeto de estudo e também do poder.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil(...) (FOUCAULT, 1988, p.127)

Nos séculos XVIII e XIX, o conhecimento deve ser adquirido para justificar as competências dando a ele um poder vinculado à capacidade intelectual, reconhecendo-o como autoridade. A disciplina é também uma forma de definir verdades “consideradas científicas”, bem como é um exercício de poder. FOUCAULT (2002, p.36) diz que “*A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras.*” São esses exercícios de poder que vão dando ao conhecimento um caráter comercial. “*Estudar isto porque cai no vestibular*” “*estuda-se aquilo porque vai fazer concurso*” e, assim, interminavelmente

O efeito a se obter é a contribuição ótima do ensino (...) ao melhor desempenho do sistema social. Ele deverá, então, formar as competências que são indispensáveis a esse último. Ela são de competências são de duas espécies. Uma são destinadas mais particularmente a encarar a competição mundial (...) por outro lado (...) deverá continuar a fornecer ao sistema social as competências correspondentes as suas exigências próprias, que são a de manter sua coesão interna.(LYOTARD,1990,p.88-89)

O reconhecimento de um determinado conhecimento está em saber se ele é eficiente ou ineficiente diante de necessidades técnicas voltadas ao mercado dando a ele caráter de verdade ou não. O conhecimento é produto, mercadoria (LYOTARD,op.cit.,1990, p.58-68) Vamos naturalizando aquilo que foi e é construído historicamente. Vamos definindo o lugar dos indivíduos na sociedade como algo que “naturalmente” se organiza dando uma conotação de

darwinismo social ao ato de educar. Isso significa que o território jovem vai pouco a pouco sendo desenhado pela prática escolar.

Assim, vamos normalizando, distribuindo-os em idades, salas e horários possíveis de fiscalizar. A organização da escola sob os moldes disciplinares busca distribuir e colocar “*cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo*” (*Id.*, p.131). Assim, podemos melhor localizar os espaços de lutas e de desvios – a improdutividade. O suporte institucional escolar permite que os educadores exerçam estratégias de poder sobre crianças e jovens e, para tanto, criam quadros tipológicos de comportamentos e condutas adequadas a estas categorias. As normas disciplinares presentes nos regimentos internos são um traço que cruza as práticas e define punições e castigos. Essas normas não são visíveis a não ser quando um jovem de 14 anos enfrenta a norma, tornando-a explícita. Chama a atenção sobre o que é proibido, mas não é em comum acordo. Por exemplo: é permitido que o jovem vá ao banheiro durante a aula? E é permitido que o professor vá ao banheiro durante a aula? Pode ser um problema simplório, mas que expõe o caráter microfísico do poder, bem como traça uma linha de fuga.

Essas relações de poder são produtoras de saberes. As práticas disciplinares, organizacionais e metodológicas vão se articulando umas sobre outras de maneira que a família, comunidade e seus membros naturalizem as ações. Até porque essa prática “*(...) individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas distribui e os faz circular numa rede de relações.*” (LYOTARD,op.cit., p.133) Novamente, nossa prática vai definindo realidades. O conjunto de relações presente no espaço escolar vão normalizando o que deve ou não ser feito. Poderia colocar como exemplo algo bastante comum, principalmente nas últimas turmas do ensino fundamental. Quando um colega faz algo que a turma desaprova, são os próprios jovens que pedem à direção ou coordenação pedagógica para que o puna, ou seja, já familiarizados com

o lugar do sujeito-diretor e/ou sujeito-coordenador, os jovens pedem que eles exerçam seus papéis. Localizamos nesse exemplo, o aluno-sujeito e efeito do poder, reproduzindo a norma em rede.

A organização disciplinar escolar dos séculos XIX e início do século XX cabe na análise do poder como uma ação sobre outras ações – como propõe FOUCAULT (1995). As estratégias de poder disciplinar agem sobre os jovens, controlando o tempo em ocupações, que têm um ciclo de repetição, distribuindo esse tempo em horários, visando ao tempo-medida, ao tempo-rodutivo. Na organização desse tempo, as aulas possuem o mesmo tempo medido ou cronométrico determinado pelo relógio, mas as percepções do tempo, para o jovem, têm um outro sentido, como veremos adiante. O tempo tornado linha de fuga, pois o tempo-medida é diferente do tempo-intensidade. Para BERGSON(1999,p.230), *"toda divisão da matéria em corpos independentes de contornos absolutamente determinados é uma divisão artificial"*. Esse autor estabelece no conjunto de sua obra que a duração é o tempo específico de tudo aquilo que existe e não se dobra às injunções da finalidade nem segue rotas mecânicas, por ser espontaneidade pura ou impulso vital. A duração é vivida e é qualitativa; não quantitativa como afirmam os cientistas da Modernidade. O tempo que dura um beijo pode ser um simples instante em comparação com momentos infindáveis de tédio ou angústia. Portanto, a ciência busca precisar o tempo exato, traduzido-o em linguagem matemática, representado nos ponteiros do relógio que definem um tempo homogêneo e mensurável, medindo num todo dividido em partes iguais. Para BERGSON(*op.cit.*), a realidade que envolve a duração não pode ser apreendida pela ciência moderna. O sentido da duração, inerente ao tempo, escapa à compreensão humana que divide o tempo em segmentos estanques considerando cada parte em separado. Pensando deste modo, a passagem de um momento a outro não é percebida, a duração não é vivenciada. Assim,

a realidade tem um ritmo e um sentido de fruição próprios, independentes da nossa percepção que apenas organiza os acontecimentos numa sucessão temporal, porque é mais fácil ou prático viver dessa forma - a relação tempo é diferente de intensidade. Assim o tempo passa a ser uma construção da percepção humana que não obedece à linearidade definida pela Modernidade.

O tempo escolar oferecido à juventude é fracionado e fragmentado nos chamados horários de aula, perfeitamente organizados em uma grade que possibilita tanto o controle que evite as nomadizações, bem como a repetição de ações previsíveis¹⁹. O sentido da duração, descrito por BERGSON(1999) como não quantificável, escapa do território escola por movimentos de desterritorialização produzidos pela juventude.

Ao me aproximar desse autor em sua concepção de tempo, enquanto uma multiplicidade de acontecimentos que por sua vez diluem/embaralha o passado, o presente e o futuro como intensidade, procuro elementos do território juventude que desterritorializam o território escola que, por sua vez, captura estes movimentos em previsibilidades.

A definição do espaço escolar está imersa em um campo de discussão que inclui cerceamento, homogeneização e clausura. Quando afirmo iso, busco um diálogo com Michel FOUCAULT(1988) que traz significativa contribuição à compreensão do espaço para além das paredes, mas como práticas de separação individualizantes, ou seja, o sujeito distribuído no seu interior e em relação aos outros. O espaço é organizado de maneira que possibilite ao poder visualizar a todos. É o espaço racionalizado pelo pensamento moderno. O espaço *“tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos”* (ESCOLANO & VIÑAO,1998.p.26)

¹⁹ O horário da escola pesquisada será melhor analisado no Capítulo III: *Cartografando Movimentos*, deste Trabalho

O espaço escolar, visto assim, está imerso em relações de poder e saber que constituem traços de práticas sociais presas a verdades naturalizadas como únicas apoiadas em uma instituição. E, sobretudo, é definido por limitações que o restringem, métodos e proposições que constituem enquadramentos, muitas vezes anônimos, que constituem enunciados e determinam subjetividades. (FOUCAULT, 1996, p. 30)

O corte que faço na proposta em questão está vinculado às práticas pedagógicas que se dão dentro de uma organização espacial onde cada um tem sua função já previamente definido. Esse agenciamento coletivo - escola é maquinicamente organizado por diversos mecanismos, normas, técnicas e saberes que diluem conflitos, aparentando harmonia nas relações. As práticas pedagógicas, portanto aqui, são traços do/no agenciamento escolar no qual os jovens aprendem ou modificam as relações consigo e com outros. É com base nisso, que posso considerar as práticas pedagógicas como traços constitutivos da subjetividade onde a pedagogia é uma das produtoras de formas, normas e regras, onde não há sujeito mas um agenciamento maquínico. Não é neutra a prática pedagógica. É nesse espaço escolar que as práticas pedagógicas definem o que o jovem pode e deve dizer, julgar e ser julgado conforme normas e valores aceitos (aqui envolve concepção de organização do tempo também) e o que pode/deve fazer. Se o poder e saber estão ligados em uma circularidade e se esta relação opera na produção de determinadas verdades, todos os discursos são, portanto, regimes de verdades.

Procurro um diálogo com VEIGA-NETO (2001, p.13 apud ENDIPE) quando descreve algumas características do espaço como traço do agenciamento-escola ao afirmar que este é organizado de maneira que “*os corpos estejam distribuídos no espaço e que essa distribuição obedeça a uma lógica econômica.*” Claro que o autor utiliza o termo econômico em um sentido amplo que envolve lucros, bens, afetos e saberes que potencializam a produtividade.

Caminhando por esse argumento, VEIGA-NETO (*op.cit.*,p.13) nos dá algumas pistas para que olhemos o espaço: a) o espaço deve dispersar os corpos em um espaço confinado possibilitando o acesso das ações do poder; b) o confinamento deve ser organizado para que o poder atinja a todos em igualdade e vigie o comportamento individual; c) Essa organização deve gerar homogeneidade; d) que estes espaços não permitam interações entre os indivíduos dentre as quais podemos enumerar: a arquitetura escolar, a sistemática de organização da sala de aula, as filas de entrada e uniformes.

A leitura de um romance contando as aventuras de um menino interno em Um colégio do Rio de Janeiro na década de 1870 chamado *O Ateneu* de RAUL POMPÉIA(2000) possibilita algumas relações com o que viemos afirmando sobre os discursos construídos sobre a juventude e escola no século XIX. Se analisarmos trechos dos capítulos I e II do referido livro podemos elucidar melhor este argumento. Começa assim o autor: "*Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta.*" E continua logo a seguir "*O internato! Destacada do conchego placentário da dieta caseira, vinha próximo o momento de se definir a minha individualidade. Amarguei por antecipação o adeus às primeiras alegrias; olhei triste os meus brinquedos, antigos já!*"(p. 22-23) deixando o registro memórias que lembram de separações do que é de mais familiar o doméstico para ser confinado em novo ambiente educativo e aprender a "*ser gente*". "*Um dia, meu pai tomou-me pela mão, minha mãe beijou-me a testa, molhando-me de lágrimas os cabelos e eu parti.*" A narrativa emocionada do autor não deixa dúvida sobre a passagem para outra instituição disciplinar. Continuemos com

POMPÉIA (*op.cit.*p.24) ao transcrever o discurso do diretor da escola, apresenta-nos a definição do que é educar a juventude e torná-la objeto do poder. Diz ele:

(...)era a educação da inteligência; o queixo, severamente escanhado, de orelha a orelha, lembrava a lisura das consciências limpas -- era a educação moral (...)Um discurso principalmente impressionou-me. 'A família, é o amor no lar, o estado é a segurança civil; o mestre, com amor forte que ensina e corrige, prepara-nos para a segurança íntima inapreciável da vontade

Ao proporcionar tão rica descrição, o autor vai nos envolvendo na composição de forças produtora de subjetividades utilizando técnicas de poder disciplinar em espaços confinados a serviço de uma moral produtiva, racional e ordeira. A escola descrita pelo romancista tinha como função confinar os jovens, distribuí-los segundo idades, séries e graus para, enfim, discipliná-lo diante da moral vigente. O indivíduo jovem não cessa de trocar de confinamentos, cada qual com suas leis e normas. Primeiro a família, depois a escola, adentra ao mundo do trabalho na fábrica, e, conforme seu comportamento, a prisão ou hospital.

FOUCAULT (1988, p.126) diz que “ (...) não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção, sem folga (...)”, detalhando que as técnicas de poder exigiam coerção ininterrupta e esquadrinhamento do tempo e espaço, cerceando os movimentos. Voltemos à narrativa de POMPÉIA(*op.cit.*,p.33) ao descrever um diálogo entre o menino e o diretor:

*Como se chama o amiguinho?" perguntou-me o diretor. - Sérgio... dei o nome todo, baixando os olhos e sem esquecer o "seu criado" da estrita cortesia.
-- Pois, meu caro Sr. Sérgio, o amigo há de ter a bondade de ir ao cabeleireiro deitar fora estes cachinhos... Eu tinha ainda os cabelos compridos, por um capricho amoroso de minha mãe. O conselho era visivelmente salgado de censura.(**grifos nossos**)*

O arrançamento histórico do século XIX, é demarcado pelo controle do corpo ou a “descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (FOUCAULT, 1988, p.125) e a afirmativa do diretor do Ateneu não deixa a menor dúvida disto: “*Demais, o meu colégio é apenas maior que o lar doméstico. O amor não é precisamente o mesmo, mas os cuidados de vigilância são mais ativos.*”

O território escolar é aqui afirmado como território de subjetivação, território de definição de uma verdade, território de disciplinamento²⁰. O Espaço é organizado de maneira que os jovens aqui em questão estejam subordinados a vontades que não propriamente as suas. Mas o importante é que:

Era preciso a introdução de métodos novos, supressão absoluta dos vexames de punição, modalidades aperfeiçoadas no sistema das recompensas, ajeitação dos trabalhos, de maneira que seja a escola um paraíso; adoção de normas desconhecidas cuja eficácia ele presentia, perspicaz como as águias. Ele havia de criar... um horror, a transformação moral da sociedade! (POMPÉIA, op.cit.p.24)

Claro que existem resistências. Não estou aqui reforçando a passividade dos educandos/as bem como não estou generalizando o que digo a todos os educadores ou a todas as escolas. Mas o território escola é atravessado pela heterogeneidade. Veja outra observação de POMPÉIA (op.cit.p.40) sobre isto: “*O resto, uma cambadinha indistinta, adormentados nos*

²⁰ A escola como extensão do lar. DELEUZE (1996) trabalha as maneiras como somos segmentarizados. Uma das maneiras apresentadas é a “linearidade (...) onde cada segmento representa um episódio ou um processo: mal acabamos um processo e já estamos começando outro” (p.84), ou seja, da família para a escola, da escola para o exercício, do exército para a profissão e assim subseqüentemente.

últimos bancos, confundidos na sombra preguiçosa do fundo da sala.” que expõem o caráter de distribuição e hierarquização do espaço da sala bem como o caráter de absorção ou exclusão em relação ao padrão de comportamento.

3 CARTOGRAFANDO MOVIMENTOS²¹

(...) nômade não é forçosamente alguém que se movimenta (...) nômade não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes, ao contrário, são aqueles que não mudam, e põe-se a nomadizar para permanecer no mesmo lugar, escapando dos códigos. (DELEUZE in MARTON, 1985, p. 66)

As análises feitas nesse capítulo permitem que se cartografem os movimentos de ruptura bem como se relacionem os elementos constitutivos dos territórios escola e juventude capturados pela subjetividade capitalística. Ao aproximar as imagens, falas, interações e observações desse estudo ao dia-a-dia da escola pesquisada, localizo os movimentos da captura explicitando os mecanismos de controle e produção da subjetividade.

Foto I



Fonte: André Soltau. (2002)

²¹ Os materiais aqui analisados foram coletados durante os anos de 2002-2003 na escola já apresentada e localizada no município de Gaspar/SC. Foram entrevistados 07 jovens entre 13 e 16 anos, 03 professoras, 02 coordenadoras pedagógicas e a diretora da referida escola.

A imagem acima permite que façamos alguns questionamentos sobre o próprio conceito de nômade bem como a fixidez das fronteiras. São elementos que nomeiam o presente trabalho desenhando os modos de existência com outros contornos.

O jovem na imagem busca um vão accidental, a janela quebrada para materializar diante de nós, uma linha de fuga. Convém relatar o contexto de captação da imagem, pois muito pode contribuir na análise proposta sobre a mesma. Estando no pátio da escola, observei ao longe que o rapaz aproveitava a *distração* da professora para buscar uma zona de respiro, traçando assim, uma linha de fuga. Coloquei a câmera na posição e aguardei. Quando o gesto teimou em repetir-se, a imagem foi captada e, com a luz do flash chamei a atenção dele que, assustando, voltou a sala e procurou-me no recreio para perguntar sobre o destino que aquela fotografia iria ter. Interrogado sobre o motivo da pergunta, ele foi rapidamente dizendo que *uma foto destas cair em mãos erradas pode dar problemas...*

O corredor dá uma sensação de movimento, movimento não previsto na escola. Ao mesmo tempo em que o corredor é movimento, é lugar de passagem, do transitório. É neste espaço – corredor – que os movimentos de fuga acontecem com maior frequência quer em situações inusitadas como na foto, quer como trajeto para ir ao banheiro.

Esse é, por excelência, um recorte do território escola que deixa transbordar as resistências, pois o aluno quando pede para ir ao banheiro não faz o simples trajeto de ir e vir, mas desterritorializa as práticas disciplinadoras, movimenta-se nas lacunas das normas, cria outros modos de existência micropolíticos. As falas dos jovens irão ilustrar essa afirmação.

FOUCAULT (1988, p.163) afirma que

A norma consiste em uma arte no regimento do poder disciplinar – ao mesmo tempo se multiplica, se especializa e homogeneiza a partir das edições de padrão de normalidade. A penalidade perpétua atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.

O Artigo 124 do Regimento Escolar dessa escola, diz ser “*expressamente proibido aos alunos formar grupos ou promover algazarras ou distúrbios nos corredores e pátios*” e no artigo 48 do mesmo regimento diz ser proibido também “*utilizar-se das instalações e dependências da escola que lhe forem necessárias na forma e horário pré-estabelecidos*”. Procura-se a homogeneização, o controle, mas o corredor é o lugar eleito como um dos prediletos pelos jovens entrevistados, pois é onde podem “*passar o tempo e dizer que tem que fazer alguma coisa na rua. Digo que vou ao banheiro. Digo que ‘tô’ doente, ‘tô’ com dor de cabeça e aí fico na rua*”(A.L.S. – 16 anos). Está instalado o tensionamento.

As regras são quebradas no corredor e este acaba fixando o próprio movimento. A imagem acima - reforçada pelas falas dos jovens entrevistados - foi escolhida tendo esta percepção quando o jovem procura encontrar outro jovem onde possa estabelecer contato na margem, no extremo da fronteira fixa da sala de aula. O que sem a possibilidade accidental de uma janela quebrada talvez fosse impossível e o momento era aquele para estar em/no movimento. A desterritorialização tornou-se uma possibilidade de outro universo referencial, mesmo que posteriormente ele apresente a sua preocupação com o destino da imagem, reterretorializando-se às normas e afirmando o lugar que lhe é *dado* como sujeito sujeitado. Percebemos o movimento, mas não podemos deixar de perceber também que os fluxos que cruzam a imagem estão em outro lugar, não estão no limite da imagem captada. Há uma relação imediata com o exterior da imagem o que expõem as intensidades vividas levando a percepção para longe do visto e relacionar com outro e outro até compor parte da fotografia. Há um

nomadismo aqui, pois transitam pelas regras, regimentos, intensidades do jovem *flagrado*, intencionalidades do mesmo ao procurar um colega na/em fuga compondo um traço de fuga e captura, quase que momentâneo. Afinal o movimento de desterritorialização não é absoluto, pois ela se reterritorializa sobre outro.

Mas os movimentos também podem ser para outros territórios que, mesmo quebrando com as homogeneizações, instalam-se em outros com outras regras de homogeneização. As fotografias a seguir permitem que falemos deste outro movimento e começamos a dialogar com BAUDRILLARD (s/d.p.133) o qual afirma que *“as diferenças ‘personalizantes’ deixam de opor os indivíduos uns aos outros, hierarquizam-se todas numa escala indefinida e convergem para modelos a partir dos quais se produzem e reproduzem com sutileza.”*

Foto II



Fonte: André Soltau(2002)

Foto III



Foto IV



Fonte: André Soltau. (2002)

O estímulo aos jovens através da publicidade é enorme. *Use, vista, escute, compre e...seja mais você!!* É o que BAUDRILLARD (*op.cit.*) chama de *produção industrial das diferenças*. Por mais paradoxal que pareça, ser diferente consiste em adotar modelos, referências que são produtos do mercado que utiliza a publicidade para vender modelos artificiais que prometem a diferença. A lógica mercadológica é “*abolir as diferenças reais (...) ao tornar homogêneas as pessoas e os produtos, é que inaugura simultaneamente o reino da diferenciação*” (idem, p.135)

Nas imagens acima, foi pedido a um grupo de jovens que reunisse colegas que tinham uniformes *diferentes*. Apareceram alguns muito excitados com o fato de serem escolhidos como *diferentes*. Ao conversar com a coordenadora sobre a maneira que a escola lidava com os uniformes ela me contou que o uniforme adotado foi uma *criação* e desenho dos próprios alunos que votaram entre alguns modelos previamente selecionados. Portanto, isso *justificava a obrigatoriedade* do uso. E os “*diferentes*”? “*Bem, a gente libera. O objetivo é distinguir o uniforme da escola, mas hoje, por exemplo, veio uma menina com um uniforme azul claro. Já destoou. Chamei a atenção dela.*” Na escola existem dois uniformes *oficiais*: um onde predomina o azul, outro o verde. Entre os jovens, principalmente, encontramos calças modelo corsário (foto I), modelo *skatista* (foto II); com zíper no joelho (pode ser calça ou bermuda) e outras transformações permitidas como a menina com a calça baixa e grega colorida na cintura (foto III).

A lógica consumista não se contenta em produzir bens, mercadorias, mas também produz relações, produz diferenças opositiva, aniquilando a singularidade, mas compensando com os sinais de uma *felicidade*. O que encontramos aqui é uma movimentação, uma desterritorialização dos jovens diante do uniforme como símbolo de homogeneização, um traço

no território escola ao mesmo tempo em que o objeto-uniforme é personalizado sob os signos da mídia, da publicidade. Os modelos escolhidos para estabelecer a diferenciação situam-se, se assim posso dizer, em programas televisivos ou em ídolos da música. O valor é simbólico e faz com que o consumo desse ou daquele bem seja obrigatório entre os jovens para *estar com a galera* e sinalizando a pretendida aceitação, presença. O processo de subjetivação não é de singularização, mas de personalização. São reterritorializados na mercadoria, nas leis de mercado, na lógica capitalística.

O lugar do encontro com a mágica do consumo é constituído pelo que chamamos de vitrine. Nela, “*os objetos e os produtos apresentam-se numa encenação gloriosa e numa ostentação sacralizante (...) as vitrinas escondem assim o processo social do valor: constituem para todos um teste de adaptação contínua, um teste de projeção dirigida e de integração.*” (BAUDRILLARD, *op. cit.*, p.283-4) É onde se vende, define-se o preço e desejo, diante dela estabelecemos o efeito consumo. Os jovens que na escola desterritorializam as homogeneizações do uniforme tornam-se um devir-vitrine, aparecem como objeto de desejo (como falta, necessidade) em relações marcadas pela aceitação ou não diante do grupo. Os jovens tornam-se modelos e imagens, simulacros²² de uma realidade virtual, tornam-se vitrines, são agora fetiche. Eis a excitação ao serem identificados como *diferentes*, ao mesmo tempo em que são reterritorializados nos traços do território jovem, vinculado à rebeldia e à ousadia.

Os espaços ocupados ou não, prediletos ou execrados são também objeto de análise neste trabalho, considerando que são neles que as fronteiras são definidas ou são borradas, diluem-se em intensidade. Os jovens entrevistados concordam quando a pergunta incita-os a falar sobre o

²² Considero importante aqui fazer uma distinção entre o conceito de simulacro em DELEUZE e BAUDRILLARD. Deleuze positiva o simulacro apontando-o como uma ruptura com modelos e com referentes, com o simulacro platônico (cópia/original – verdadeiro/falso). Neste texto nos aproximamos de BAUDRILLARD quando relaciona o simulacro com simulação de uma determinada realidade. Ver em BAUDRILLARD (s/d).

lugar predileto na escola. *O Galpão, a quadra, conversando no corredor*. A jovem P.D., 13 anos é mais contundente ao dizer que “*gosto mesmo é de ficar andando do lado de fora, ao redor da escola*” e ao ser provocada sobre a sala de aula, responde com uma gargalhada e afirma que “*na sala não, na sala não dá para conversar.*”

É aqui impossível separar o *estar* na escola do *viver* na escola. “*O nômade com sua máquina de guerra opõe-se ao déspota com sua máquina administrativa.*” (DELEUZE in MARTON, 1985,p.65). Esses jovens afirmam que gostam de vir para a escola, mas para viver o quê? Viver a intensidade num nomadismo. Estão em atuação nômade. São móveis e têm seus interesses mobilizados diante da escola nos espaços que não os fixados, mas no espaço de mobilidade, de criação. Dessa maneira, ao afirmarem o lugar predileto, o que também é confirmado nas falas de professores entrevistados, desterritorializam a escola como espaço de confinamento, de controle ocupando-se das lacunas para produzir uma linha de fuga. Os jovens nomadiza, sem sair do lugar, escapando de códigos, borrando as fronteiras, vivendo como intensidade, embaralhando a institucionalização de condutas. Mesmo que esses jovens estejam nas fronteiras do espaço escolar, estabelecem outra relação com ele, fazem um recorte no território escola e traçam outros modos de existência, diferentes do modo moderno de individualização do/no espaço, pois celebram o encontro com outros fora da sala onde *podem falar*, ou com o dispositivo disciplinar do esquadramento do espaço, rompem com os limites e estabelecem outro significado para a escola. Não é apenas espaço de *construção de um futuro melhor*, é também espaço de viver esses movimentos, habitar a velocidade, não apenas ser alguém que desejam que ele seja, mas estar vivendo a máquina de guerra, não se deixando sobrecodificar.

Quando dos primeiros encontros com o espaço, a diretora da escola ia, pouco a pouco, definindo a organização geométrica do espaço dividido em alas. *Esta é a ala do primário, lá é o pré-escolar, ali o ginásio²³*” e assim sucessivamente. Nas fotografias abaixo podemos observar o panóptico como base geométrica e as grades que separam uma ala de outra.

Foto V



Fonte: Arquivo da Escola Pesquisada

Foto VI

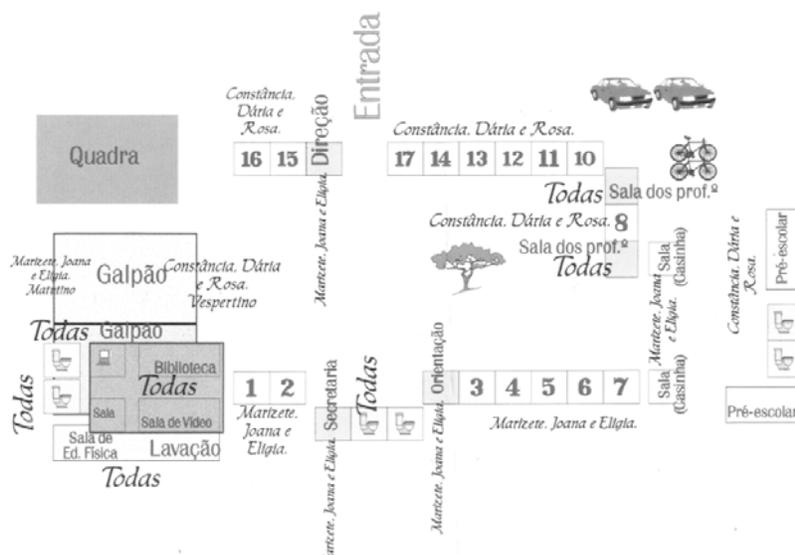
²³ Convém esclarecer que, apesar desta terminologia já estar superada nas leis que regem a educação, ainda predominam nas falas dos professores. A partir da LDB 9394/96 passa a ser utilizada a terminologia ensino fundamental em substituição a ginásio para turmas de 5^a. a 8^a. série. Nessa lei, o ensino é organizado em fundamental, médio e superior.



Fonte: André Soltau (2002)

Outra imagem significativa afixada em algumas salas é utilizada para organização da limpeza geral da escola. Através dessa imagem podemos observar melhor esse esquadramento do espaço, bem como a percepção deste espaço pela direção, coordenação, secretária e professores.

Figura I



Fonte: Arquivo Escola Pesquisada

Mesmo que a finalidade em obter melhores resultados dando à escola uma função produtiva e homogeneização das práticas estejam materializadas na organização do espaço, os jovens, ao se moverem por ele, desterritorializam o confinamento e controle, escapam ao instituído. As fronteiras entre as alas, mesmo com a existência de limites que dão lugar ao sujeito, são transpostas, são borradas e o espaço linear da sala, definido como de aprendizagem, é transposto.

O espaço da sala é questionado pelo jovem nômade como espaço de subjetivação, espaço de definição de uma verdade, espaço de disciplinamento. O espaço organizado de maneira que os jovens aqui em questão esteja subordinado a vontades que não propriamente as suas é colocado em tensão. Questionando a jovem J.L., 13 anos, sobre as formas que faz o tempo passar em aulas que ela diz serem *chatas porque o quadro está sempre cheio*, afirma que *“converso muito, aliás...sei lá...começo a conversar e vai indo... a gente fala baixo... a maioria*

das amigas estuda lá atrás e a gente só fala”. Um questionamento surge: e se essa jovem fala, fala sobre o quê? “*ah! nós jogamos stop*²⁴ e fazemos uma lista dos meninos mais bonitos da escola”. A contribuição da jovem está em percebermos que as resistências existem, desterritorializam o espaço da sala que, seguindo os moldes modernos, procurando uma organização racional das relações, parecendo que “ (...) *essa vontade de verdade (...) tende a exercer sobre os outros discursos (...) uma espécie de pressão e como que um poder de coerção.*” (Foucault, 1996,p.18). Essa vontade também incrementa um regime de produtividade e economia intensificando os efeitos de regulação sobre tudo e todos.

Foto VII



Fonte: André Soltau (2002)

A perspectiva professoral sobre a turma insiste na afirmação dos preceitos modernos de organização do espaço, mas em contrapartida, a possibilidade de *estudar lá atrás* permite o movimento de desterritorialização, de singularização, de outros modos de *estar* no espaço.

²⁴ Jogo desenvolvido entre os participantes que escolhem de muitas maneiras uma letra do alfabeto e estabelecem um tempo para ver qual jogador consegue completar um quadro com palavras iniciadas com aquela letra. Por exemplo: carros, filmes, frutas, cidades...com a letra F. Vence o que completar primeiro o quadro.

Foto VIII



Fonte. André Soltau.2002

Nomadizando sem sair do lugar. Há uma quebra do horário fixo, bem como de conhecimento elencado pelo professor como prioritário. Ou *“mesmo se a viagem for imóvel, mesmo se for feita num mesmo lugar, imperceptível, inesperada, subterrânea, devemos perguntar quais são os nossos nômades de hoje?”* (DELEUZE in MARTON,1985,p.67) mesmo que imediatamente suas práticas sejam reterritorializadas na lógica capitalística, pois *a lista de meninos bonitos* é um ranking ao estilo do mercado que define os melhores e piores dentro do padrão de beleza em voga. Ocorre uma desterritorialização mesmo que para a previsibilidade, para a lógica capitalística.

Os traços de Modernidade têm delineado um pensamento individualista e racionalista se impondo como homogêneo. Os processos de modernização argumentam sobre o progresso, a produtividade, a eficácia e o rendimento. A fala A .Z.(14 anos) é muito significativa para que continuemos esse diálogo. Questionado sobre o que é estudar , responde: *“estudar é muita*

palha!”. Na gíria, *palha* é chato, ruim, careta, estressante. Sua fala expõe a escola, desterritorializa esta como espaço de conhecimento. As práticas pedagógicas e educativas, bem como os saberes sistematizados estão constantemente subordinados a uma organização cartesiana do conhecimento e à escola é definida a tarefa de produzir conhecimentos sob a luz da ciência. São as estruturas institucionais, modelos a seguir, e o valor que se dá a alguns discursos e não outros. As práticas sociais estão permanentemente presas às relações de poder que produzem um discurso que determina o que é verdadeiro ou não, definindo os saberes necessários para que a *verdade* exista.

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdição que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.(FOUCAULT,1996, p.10)

O projeto moderno define que os resultados obtenham uma aparente homogeneidade.O Projeto Político Pedagógico²⁵ da escola aqui pesquisada estabelece como um dos objetivos do ensino fundamental na instituição “*proporcionar situações de ensino-aprendizagem em que os educandos alcancem resultados homogêneos*”(grifos nosso). A quem se dá o espaço de fala e o espaço de silêncio? A racionalidade que orienta o pensamento científico determina a si mesma o estatuto de verdade, portanto, de realidade. Ela opera por meio de oposições binárias, de demonstração e técnicas, objetivando o progresso.

Essas relações de poder são produtoras de saberes. As práticas disciplinares, organizacionais e metodológicas vão se articulando umas sobre outras de maneira que a família,

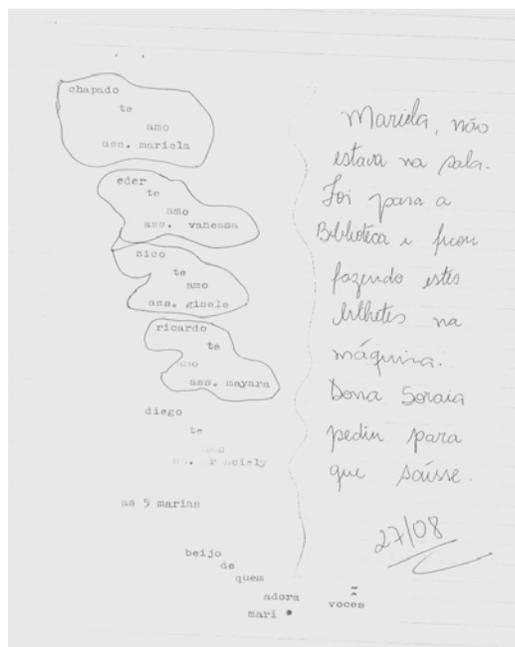
²⁵ O Chamado P.P.P. é o documento que deve envolver a comunidade escolar (pais, alunos, professores) nas discussões que apontem as diretrizes comuns que irão orientar as práticas educativas na instituição escolar.

comunidade e seus membros naturalizem as ações. Novamente, nossa prática vai definindo realidades. O conjunto de relações, presente no espaço escolar, vai normalizando o que deve ou não ser feito.

Quando entrevistados, os jovens descrevem o desinteresse por determinados temas e assuntos ao mesmo tempo em que determinam que algumas disciplinas escolares são mais difíceis de *suportar as aulas*. Ao serem questionados sobre os motivos por que estes jovens vêm para a escola, os professores dizem que os jovens “*vêm para a escola mesmo para brincar, namorar, para conversar, para se distrair*” (Professora A) ou que eles “*são muito desmotivados*” (professora V.). Podemos estabelecer aqui mais um traço de desterritorialização da escola como espaço de conhecimento. Os jovens apontam em seus movimentos de fuga, de nomadismo, que o conhecimento racional, cartesiano não é prioridade para eles. Outros conhecimentos são. Um exemplo ótimo para ilustrar pode ser observado no bilhete fotocopiado no Livro de ocorrências²⁶ da escola, quando uma aluna foi surpreendida fora da sala *fazendo outra coisa e não estudando*.

Figura II

²⁶ O Livro Negro como é conhecido, tem data de validade. A cada ano ele é substituído por outro, onde se colam as ocorrências do ano letivo em curso. Esta ocorrência é de agosto de 2002.



Escrito com maquina de escrever

“Chapado eu te amo. Ass. mariela”

“Eder te amo. Ass. Vanessa”

“Zico te amo. Ass. Gisele”

“Ricardo te amo. Ass. Mayara.”

“Diego te amo. Ass. Franciely”

“As 5 marias beijos de quem adoro vocês. Mari”

Escrito no Livro de Ocorrências

“Mariela, não estava na sala. Foi para a biblioteca e ficou fazendo estes bilhetes na maquina. Dona Soraia pediu para que saísse”

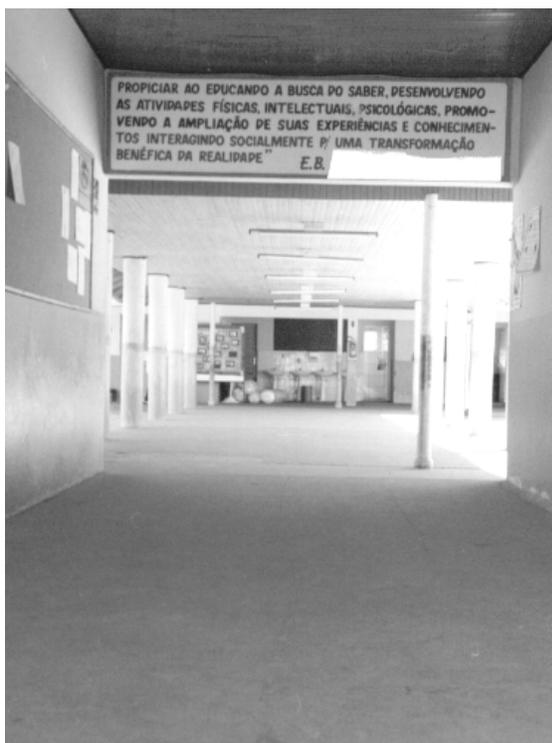
2708

Fonte. Livro de Ocorrências da Escola Pesquisada

Esse tipo de conhecimento, que não interessa à escola, desterritorializa a escola, brevemente descrita acima, bem como o conhecimento que apregoa como verdade. A análise também permite que encontremos movimentos relativos à situação descrita no bilhete. O poder é capilar, é micropolítico, mas opera aí uma resistência. Há um deslocamento que tensiona o conhecimento *transmitido na sala* com o *outro* conhecimento construído fora desta. Opera também um mecanismo de controle intenso que encontrou o possível desvio e capturando-o novamente para servir à verdade estabelecida. A escola compõe-se em um outro devir. A jovem aponta a falência da escola e do conhecimento, diluindo as fronteiras, deslocando o interesse para outro conhecimento que não o formal. Ela, a jovem, utilizou uma lacuna produzida na escola para expor o conceito moderno de conhecimento à falência.

A propalada perspectiva de futuro e rompimento com o velho, tendo o jovem como sujeito social representante do novo, é também desterritorializada em movimentos nômades. Ainda mantêm-se o discurso que vincula a juventude a perspectivas futuras, bem como estabelecem que a escola é o lugar onde se *busca o saber*. A fotografia abaixo foi captada na entrada da escola . Podemos, com esta imagem, pontuar algumas questões fundamentais para refletirmos sobre a afirmação acima. A imagem registra a chamada *filosofia da escola* a qual procura ser visível a todos os que entram no espaço.

Foto IX



“Propiciar ao Educando a busca pelo saber, desenvolvendo as atividades físicas, intelectuais, psicológicas, promovendo a ampliação de suas experiências e conhecimentos, interagindo socialmente para uma transformação benéfica da realidade”
E.B.

Fonte. André Soltau. 2002

A frase impressa na parede é apresentada como a *filosofia da escola*, através da qual podemos analisar algumas questões importantes para compreender o movimento de desterritorialização do próprio conceito de juventude. Eis um nomadismo:

- a) o *saber* está localizado em algum lugar e cabe à instituição possibilitar essa busca. Portanto, a escola se reafirma como espaço de conhecimento numa perspectiva iluminista onde cabe à instituição escolar buscar a verdade, reafirmando que esta só é alcançada utilizando a razão como único instrumento;
- b) as atividades estão vinculadas a diferentes discursos (atividades *físicas, intelectuais, psicológicas...*) que propõem a *iluminação* do jovem que frequenta a escola. O espaço é de confinamento organizado em tempos esquadrihados, onde se estabelece o lugar do jovem, o lugar do adulto, a função da instituição;
- c) e finalmente, a proposta é de *interação e transformação benéfica da realidade*. A perspectiva de um futuro novo e promissor. O jovem é devir, é sujeito de um outro tempo, também, é necessária a interação com as composições de forças sociais, atraindo-nos para a lógica de que a escola vive outra dinâmica que não a dos jovens. Cabe lembrar que a palavra *realidade* está vinculada ao conceito de representação, ou seja, o que é o real senão o modelo – referente Platônico?

Diante de uma afirmação tão contundente, a argumentação dos professores toma corpo ao dizer que os jovens “*vêm para a escola mesmo para brincar, para namorar, para conversar, para se distrair (...) mas para estudar não*” (Professora A)(*grifos nossos*), ou “*quando o professor é mais dinâmico, com certeza eles assimilam o conteúdo, procuram aprender, tem uma aprendizagem mais...*” (Professora VB) (*grifos nossos*) mas também “*eles são obrigados a estudar (...) muitos não sabem ainda o rumo que vão tomar e muitos não têm ainda perspectivas de vida*” (Professora CL) (*grifos nossos*).

O conceito de juventude foi construído com base em uma diversidade de discursos oriundos de múltiplos campos disciplinares. A História ocidental, anterior a este período, coloca o jovem na posição de imperfeição e que, portanto, deve tornar-se igual ao adulto. Essa necessidade de torná-los iguais ao adulto e reconhecê-los como imperfeitos vai constituindo a organização de instituições próprias para educá-los. Existiam consensos quando se tratava de dar aos adultos a função de educar os jovens, submetendo-os ao disciplinamento moralista e tornando adultos enquadrados na moral vigente. Esse discurso sobre a juventude – profundamente influenciado pelos métodos cartesianos de substancialidade do eu e da razão ante o mundo – constitui um enunciado que permite aos adultos *linguajarem* sobre o jovem, nomeá-los, designá-los, ou efetivamente estabelecer condições de possibilidades para que o jovem apareça no tempo e no espaço.

A juventude passa ser constituída como distinta, oposto do adulto por um regime de verdades instituído discursivamente. A juventude, conceito datado, passa a ser reconhecida enquanto tal, pois necessitava ser encaminhada para o futuro, tendo como elemento de significação o futuro. Portanto, os modos de ver e tratar os jovens foram produzidos no interior de relações de poder características da era Moderna. Essa era substituiu alguns códigos já desgastados, sobrecodificando-os, reterritorializando-os em disciplinas específicas. Nessa análise falamos de uma disciplina, a pedagogia, que segmentariza a juventude em um espaço visível, a escola (DELEUZE,1996).

É nesse território escola que o nomadismo juvenil se explicita. O espaço escolar estriado com suas delimitações, restrições e homogeneidades, com trajetos definidos, num plano cartesiano, é explicitado pela nomadização do jovem em sua variabilidade de pontos, circulando em um espaço liso e recusando-se a abandonar seu território, movendo-se em trajetos próprios

(DELEUZE & GUATTARI,1997). As linhas de fuga constituídas por esses nômades escapam, pois são efêmeras aos olhos da instituição, mas não nas relações entre os diversos nômades.

Os fluxos, ou intensidades vividas por esses nômades, definem outros contornos, desterritorializam o território juventude. Apontam para uma nova configuração do agenciamento escola que está se produzindo a partir das práticas dos jovens. Mesmo na escola move-se do território juventude para outro território capturado em outro, desterritorializando a noção de juventude, vivendo o presente desconsiderando a juventude como projeto de futuro. Vivem o presente sem uma preocupação de preservação ou alteração do futuro, da vida. Onde se localiza a vida para eles? Na celebração dos encontros com colegas, nas relações vividas. Escapam de alguns processos de subjetivação e move-se pelas fronteiras fixas.

Cartografamos um outro devir, sempre passageiro, imprevisível. Diz a professora A. que *“são ativos demais. Demais mesmo. Não para as coisas da escola e sim para outros afazeres”*(grifos nossos). Sua permanente atividade vincula seus interesses a outros que não esta a serviço do saberes escolarizados, saberes demarcados, estabelecidos. O que os professores apontam como desinteresse, aqui é afirmado como outro desenho, outro contorno da escola que não o espaço de produtividade a serviço do mercado. Questionados sobre os motivos que fazem eles freqüentarem a escola, novamente há uma afirmação do interesse em muitos fluxos que não os traços do território fixo escolar. Diz E.S, 13 anos, que vem para a escola *“porque a mãe me obriga (...)gosto de esporte e gosto do recreio e gosto de fazer as coisa em grupo.”* Também afirmada por F.D. 13 anos, ao dizer que o motivo *“depende do dia, porque sei lá, não tô disposta. Gosto um pouco das aulas, mas gosto mais de encontrar os amigos.”*(grifos nossos) Outra jovem traça um contorno mais incisivo quando reconhece que *“faço uma baguncinha às vezes, porque eu não me esforço. Gosto mesmo é de vir, é muito melhor que ficar em casa*

porque em casa tem muito serviço para fazer(...) na verdade não têm amigos em casa, não têm essas coisas. A escola é o 'point' de encontro.”(P.D.,13 anos)(grifos nossos)

Os jovens que tensionam as fronteiras da escola, são capturados por valores sociais mercadológicos logo a seguir. Quando questionados sobre o significado do estudo, da escola, justificam: “para ser alguém na vida” (E.S.,13 anos) ou “venho só para ter um futuro melhor”(J.S.,12 anos). Também reafirmam a perspectiva de futuro quando dizem que “sem estudo tu não vai para a frente.”(A.G.,16 anos) ou para “ter...ser alguma coisa na vida...um futuro.” (J.L.,13 anos). Outros associam a escola com as possibilidades de vínculo, emprego. “Para eu ter um emprego” (F.D.,13 anos) ou “para ter um bom emprego sempre é bom ter estudo”(P.D.,13 anos).

Voltemos a BERGSON(1999 p. 224)) para fazer uma análise do quadro a seguir e refletir sobre as medidas dos efeitos do tempo, o número de pontos fixos onde o tempo pára virtualmente pois "é impossível construir [...] o movimento com imobilidades". Proponho que conversemos sobre o que se passa entre os pontos de fixidez, as nomadizações entre as grades (de horários).

Figura III

Horário Matutino

	5. ^ª A	5. ^ª B	6. ^ª A	6. ^ª B	7. ^ª A	7. ^ª B	8. ^ª A	8. ^ª B	8. ^ª C
2.^a	Geo.Car	Geo.Hel	Ing.Ver	Por.Ave	Art.Clar	His.Vito	Ciê.M.H	Mat.Her	Ciê.Vim
	E.F.Mil	Ing.Ver	Por.Ave	Geo.Hel	His.Vito	E.F.Ceol	Por.José	Mat.Her	Ciê.Vim
	Ing.Ver	Por.Ave	His.Car	Geo.Hel	E.F.Mil	Por.José	His.Vito	Ciê.M.H	Mat.Her
	Por.Ave	His.Car	Art.Clar	E.F.Mil	Ing.Ver	Por.José	Mat.Her	His.Vito	E.F.Jan
	Art.Clar	Por.Ave	Geo.Hel	Ing.Ver	Por.José	Ciê.M.H	His.Vito	Geo.Car	Mat.Her
3.^a	Ing.Ver	Por.Ave	Rel.Jov	Mat.Jos	Por.José	E.F.Ceol	Geo.Car	Art.Clar	Mat.Her
	E.F.Mil	Rel.Jov	Art.Clar	His.Car	Geo.Nor	Por.José	Mat.Her	E.F.Jan	Ing.Ver
	His.Mar	Hist.Car	Por.Ave	Rel.Jov	Ing.Ver	Art.Clar	Mat.Her	Por.José	Geo.Nor
	Geo.Car	Art.Clar	Ing.Ver	Por.Ave	Mat.Jos	Geo.Nor	Rel.Jov	Mat.Her	Por.José
	Por.Ave	Mat.Fat	Ciê.Neu	Ing.Ver	Mat.Jos	Art.Clar	Ciê.M.H	His.Vito	Hist.Car
4.^a	Mat.Fat	Ciê.Neu	His.Car	Por.Ave	Ciê.M.H	Mat.Jos	His.Vito	Ing.Ver	Art.Clar
	Mat.Fat	E.F.Mil	Ciê.Neu	Por.Ave	His.Vito	Mat.Jos	Ing.Ver	Ciê.M.H	His.Car
	Por.Ave	Mat.Fat	Ciê.Neu	Ing.Ver	Mat.Jos	Art.Clar	Ciê.M.H	His.Vito	Hist.Car
	Por.Ave	Mat.Fat	E.F.Mil	Ciê.Ale	Mat.Jos	Ing.Ver	Ciê.M.H	Art.Clar	Hist.Car
	Ciê.Neu	Hist.Car	Mat.Jos	E.F.Mil	Rel.Jov	E.F.Ceol	Mat.Her	Por.José	Geo.Nor
5.^a	His.Mar	Ciê.Neu	Por.Ave	Mat.Jos	Geo.Nor	His.Vito	Geo.Car	Mat.Her	Por.José
	His.Mar	Ciê.Neu	E.F.Mil	Mat.Jos	Geo.Nor	Rel.Jov	Por.José	His.Vito	Mat.Her
	Ciê.Neu	Por.Ave	Mat.Jos	Hist.Car	Por.José	Geo.Nor	E.F.Mil	Rel.Jov	Mat.Her
	Ciê.Neu	Hist.Car	Mat.Jos	E.F.Mil	Rel.Jov	E.F.Ceol	Mat.Her	Por.José	Geo.Nor
	Rel.Jov	E.F.Mil	Ciê.Neu	Ciê.Ale	His.Vito	Mat.Jos	Mat.Her	Por.José	Geo.Nor
6.^a	Mat.Fat	Ing.Ver	Geo.Hel	Por.Ave	E.F.Mil	Por.José	Geo.Car	Ciê.M.H	Art.Clar
	Mat.Fat	Art.Clar	Geo.Hel	Mat.Jos	Por.José	Ing.Ver	Ciê.M.H	Geo.Car	Ciê.Vim
	E.F.Mil	Geo.Hel	Por.Ave	Art.Clar	Ciê.M.H	Mat.Jos	Por.José	Geo.Car	Ciê.Vim
	Art.Clar	Geo.Hel	Por.Ave	His.Car	Ciê.M.H	Mat.Jos	E.F.Mil	E.F.Jan	Por.José
	Geo.Car	Mat.Fat	E.F.Mil	Geo.Hel	Mat.Jos	Ciê.M.H	Art.Clar	Ing.Ver	Por.José
	Por.Ave	Mat.Fat	Mat.Jos	E.F.Mil	Art.Clar	Ciê.M.H	Ing.Ver	Por.José	E.F.Jan

Fonte: Arquivo Escola pesquisada

Este é um exemplo da organização do horário. Nessa escola as colunas verticais indicam as turmas e as colunas horizontais distribuem o tempo em cinco momentos de 45 minutos para cada disciplina.

A grade de horários acima nos reporta a um questionamento das arbitrariedades e, sobretudo, de controle. HARVEY (*op.cit.*,p.230) nos fala de homogeneizações, vigilâncias e controle nas práticas iluministas ainda permanentes, como podemos ver na imagem acima em que a perspectiva de racionalismo e divisibilidades dos tempos permaneceram por séculos. Dotada de um ritmo à marca do tempo, estabelece a este o caráter ordenador das relações. Conceber e construir uma organização do tempo com jovens é traçar um contorno que vincula o jovem a progressão futura ao mesmo tempo em que o define como estado transitório.

Já BERGSON (*op.cit.*,1999) chama-nos a atenção ao afirmar que "*para dividir assim o real, devemos nos persuadir inicialmente de que o real é arbitrariamente divisível(...)tal substrato meramente concebido, tal esquema inteiramente ideal de divisibilidade arbitrária e indefinida, é o espaço homogêneo*" (p.246-7). Assim, o tempo passa a ser uma construção da percepção humana e, em si, não obedece, necessariamente, ao ritmo e à linearidade que lhe são atribuídos comumente mostrando que o conceito científico de tempo é a fabricação de um tempo mensurável e homogêneo. A ciência, nos moldes cartesianos, não consegue experimentar os movimentos do tempo, substituindo-os por uma experiência imóvel.

Ao falar do tempo, os professores entrevistados são contundentes em dizerem que há uma falta de tempo *para desenvolver conteúdo*. Ao afirmarem que os jovens estão na escola para muitas coisas - como já comentamos acima - menos para estudar, sua função é aproveitar o máximo de tempo possível. A professora A. diz "*que o tempo passa para coisas que eles têm interesse. As coisas que são da gente vamos **supor uma matéria**, eles não querem. **Agora para falar sobre um assunto que é deles...***"(grifos nossos) E ao fazer essa afirmação, a professora chama a atenção sobre as sensações que o tempo cronométrico não controla. Controla-se o movimento, mas as sensações no tempo não. A intensidade que um jovem vive nos intervalos

de horários, entre os pontos fixos determinados na escola, não é medida. E ao mencionar os *intervalos* não estou aqui me referindo apenas aos momentos de trocas dos professores. Posso dizer que *"A indivisibilidade do movimento implica portanto a impossibilidade do instante."* (BERGSON,*op.cit.*,p.222), pois nossa atenção - ao isolar o movimento do jovem sobre o assunto preferido, a conversa no fundo da sala ou até mesmo o pensamento distante do espaço-sala, dá existência ao instante da nomadização, da linha de fuga. Esses são os intervalos que dão ao tempo o caráter de intensidade, desterritorializando a noção linear de medida do tempo.

Quando questionados sobre a *duração de uma aula* – considerando-se que cada aula dura o tempo-relógio de 45 minutos – os jovens dão respostas interessantes para essa análise. Sobre as aulas que *duram mais tempo* dizem que são as *"que passam muita coisa no quadro"* (E.S,13 anos) ou *"porque o professor só 'bota' coisa no quadro. Ele não faz alguma coisa para se divertir"*(F.D,13 anos) e também porque a organização do tempo de aula está cristalizada em uma linearidade, pois *"ele não faz alguma coisa para descontrair a aula. Sempre é matéria, questionário, prova...ai demora mais."*(P.D.,13 anos). Dois outros jovens chamam a atenção sobre a hierarquia das disciplinas e dizem que o tempo não passa porque *"que é mais difícil, né?!"* (A.G.,16 anos) e que necessita *"ter mais cabeça, então a aula não passa"*(J.L.,13 anos). Os pontos fixos determinam as linhas e a medida do tempo é, portanto, sedentária. As fronteiras se afirmam fixas.

É importante ressaltar que o artigo 49 em seu item D do regimento escolar possui a seguinte redação: *"é vedado ao aluno ausentar-se do estabelecimento antes ou durante o horário das aulas sem autorização"* e algumas advertências encontradas no *livro negro* descrevem as punições a quem não cumpri-lo. São elas: *"sair da aula de história sem autorização da professora"*, *"saiu da escola no dia 22/11 sem a permissão da direção"* ou

“saiu da escola, no dia 01/12 – 6^a. feira – sem permissão, durante a homenagem cívica”. O dispositivo disciplinar sustenta, aqui, saberes e é sustentado por eles. A estratégia de controle sustenta normas que atuam no tempo dos jovens. As matérias *passadas* no quadro, as aulas sem dinâmicas e ausência de conversas descontraídas são saberes que definem os contornos do que é escola, sendo, inclusive, assunto de programas de televisão que *mostram* escola estereotipando o professor, o aluno e o tipo de aula. Também os pais reconhecem a *escola ideal* como aquela que *ensina matérias e dá duro*²⁷.

Em outro questionamento, mantivemos a conversa sobre a aula que *dura muito tempo* e perguntamos aos jovens o que fazem para *o tempo passar*? Nessas respostas o banheiro, o bebedouro, o corredor são espaços de fuga, assim como as dores fictícias que se tornam linhas de fuga. Então “*digo que tô doente, tô com dor de cabeça e fico na rua*” (A .L.C., 16 anos) ou a jovem F. D. 13 anos é mais incisiva ao afirmar que “*para não ficar na sala...qualquer coisa.*” E a outra jovem, ao seu lado, complementa que “*na sala não dá pra conversar. Gosto mesmo é de ficar andando do lado de fora, ao redor da escola*” (P.D., 13 anos). A desterritorialização do tempo linear constrói um tempo como intensidade, associado às coordenadas espaciais. Desterritorializa a noção de tempo e constitui uma intensidade e ritmo ao vivido, pois o tempo é mobilidade, é fluxo. O sentido do tempo está no devir, na intensidade vivida, na mobilidade, no nomadismo. Essas práticas juvenis tornam o tempo cronométrico, fragmentado, quebrado. As linhas de fuga para o pátio, corredores, galpão ou dores fictícias desterritorializam a noção construída em grades de horários, regimentos e normas punitivas. A escola consegue capturar algumas fugas, mas essas lhe escapam.

²⁷ Ambos os exemplos não compõem objetos deste trabalho. O que fazemos é apenas um apontamento para a análise proposta. Para maiores informações ver em FISCHER, Apud . SILVA, 1998.

O procedimento cartográfico traça percursos, abandona as fronteiras disciplinares e analisa a nossa inserção em um processo mutante, múltiplo. A realidade – entendida como multiplicidade - é atravessada por infinitos fluxos, infinitos devires. Este trabalho propôs-se a transitar entre os pontos fixos, fugindo de binariedades. E como não há ponto de origem, sem começo, nem fim, destaca-se uma linha de devir, em que o resultado nunca é final, mas parcial, e é menos importante do que o processo de cartografar os movimentos.

Torna-se assim importante apontar a infinitude dos movimentos e dar ao mapa um caráter mutante, aberto. Muitos foram os movimentos não analisados, visto o caráter limítrofe deste trabalho. Convém apenas apontar alguns destes para outras pesquisas, outros devires.

Chama-nos a atenção o Regimento Escolar que proíbe namoros, cigarros, saídas sem autorização e evitar trazer “elementos estranhos” ao pátio, bem como bonés, chicletes e corretivos líquidos. O controle é intensivo e permanente, mas quais as desterritorializações acontecem aqui? As advertências deixam em aberto também essa resposta, pois algumas advertências no *livro negro* apontam as rupturas como atos de rebeldia e não sabemos os resultados após o recado *anunciando* a rebeldia ter chegado aos pais.

Há na escola um outro ritual diário também possível de perceber algumas nomadizações. O ritual consiste em chamar todos os alunos da escola, com seus professores e fazer um minuto de reflexão e/ou oração coletiva no início das atividades. Após, todos devem dirigir-se às salas, o que não acontece, pois a água, as conversas, os recados, os materiais a recolher são subterfúgios para que não se chegue ao local designado: a sala de aula.

Os horários que demarcam o tempo, como já descrevi, lembram uma fábrica, visto que o barulho é muito grande. Mas o que chama atenção é que durante os momentos da pesquisa, esse

horário era acionado por uma auxiliar administrativa, que me lembrou os antigos bedéis²⁸ da Idade Média. Ouvi-la e cartografar suas percepções sobre os movimentos de jovens, antes, durante e após o sinal, poderia apontar outras nomadizações e, sobretudo, conhecer melhor a cotidianidade da relação com o demarcador do tempo.

Os discursos que *naturalizam* comportamentos juvenis também foram constantes e podem elucidar outras análises que estão limitadas aqui. Com os jovens “*é natural, é a idade dos hormônios em alta, as agressividades são naturais, mas aqui não...*”, diz uma professora que se junta a outro professor, o qual diz ser “*reflexo de casa. Eles têm muitos problemas em casa. O que fazem aqui é reflexo da casa.*” Outra situação marcante sobre as naturalizações de comportamentos aconteceu quando em uma homenagem às mães, os jovens das turmas finais do ensino fundamental foram impedidos de participar, pois “*sabe como né?! De 6^a. a 8^a. eles só levam na malícia*”, como diz uma professora no pátio da escola, ao ser questionada sobre a não participação. Não foram elementos de análise essas falas, mas demarcam capturas possíveis de utilizarmos o procedimento cartográfico para percebermos os jovens em um território onde enunciados como “*são sempre assim*” ou “*esses não têm jeito*” devem ser problematizados.

Quando da definição dos jovens que iria entrevistar, pedi às coordenadoras que indicassem jovens que são considerados, pelos professores, indisciplinados. Isso novamente expôs alguns enunciados muito significativos sobre eles e me aproximou de jovens que pouco ou nada tinham a ver com a característica de indisciplinados a que foram descritos, mostrando-se falantes e com opiniões bastante constituídas, pois a escolha recaiu em jovens que mais freqüentam a direção e coordenação para assinar o *livro negro*, pela reclamação dos professores em conselhos de classe. A tendência a deslocar o problema para casa – como apontei

²⁸ Estes eram chefes da disciplina em mosteiros e, posteriormente tornaram-se os responsáveis pelo controle do tempo nas organizações escolares.

anteriormente – bem como exigir a presença de especialistas – como psicólogos - coloca-nos diante de questões que descrevo em uma frase da coordenadora pedagógica que pode ser elemento de outras análises possíveis ao cartografar outros movimentos os quais fogem dos limites da escola. Fogem, sobretudo do território escola e aportam em outro, em outra especialidade. Diz a coordenadora pedagógica: “ *Não temos alunos com indisciplina, mas com problemas de aprendizagem. Alunos que não se adaptam na escola.*” E complementa ao dizer que “*o que falta é vontade, isto é que ocasiona os problemas de aprendizagem*”.

O processo é mutante, é nômade. Fica aqui parte desta cartografia e traços que serão compostos por outras pesquisas.

4 MOVIMENTOS DE RETERRETORIALIZAÇÃO DA ESCOLA E JUVENTUDE

No início do século XX, as sociedades disciplinares, descritas no Capítulo II e apresentadas nas obras de FOUCAULT (1979,1988,2002), atingem seu apogeu. A estrutura disciplinar começa a vivenciar uma grande crise após a Segunda Guerra Mundial. *“Agora será uma capitalização simbólica de valores abstratos de poder, incidindo sobre saberes econômicos e tecnológicos(...)”* (DELEUZE in PARENTE.1993.p.185) Hoje, encontramos-nos em uma crise aberta das instituições disciplinares com seus meios de confinamento. A escola, uma dessas, passa por constantes reformas²⁹ que se apresentam ineficientes diante do transbordamento de suas fronteiras.

O que de fato se lê nessas crises e pretensa reforma é, conforme DELEUZE (1992,p.220) *“(...) gerir sua agonia e ocupar as pessoas até a instalação das novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares.”* (grifos nossos). Destaca-se o controle não mais o disciplinamento. Os sistemas fechados se expandem e é ao ar livre que nos mantemos sob as vistas do sistema de controle contínuo, o qual é operado por máquinas tecnológicas de informação e de comunicação. A lógica capitalística vai nos subjetivando *“(...) não só na sua memória, na sua inteligência, mas também na sua sensibilidade, nos seus afetos, nos seus fantasmas inconscientes.”* (PELBART, 2000,p.12).

²⁹ Reformas nomeadas como Reorientação/ Reestruturação curricular, democratização do ensino, reorganização dos tempos e espaços escolares, definição de Parâmetros curriculares, etc... Reformas que são apresentadas por diversas instâncias governamentais bem como grupos partidários nas últimas décadas em cumprimento ao previsto na Lei 9394/96.

As organizações escolares têm vivenciado este transbordamento por meio de discursos que expressam o pânico diante dos “supostos caminhos equivocados” escolhidos pela juventude. Reforça-se, mais uma vez, a concepção de que o jovem é uma fase de transitoriedade à espera da maturidade adulta. Os discursos mais inflamados conclamam pais e educadores a freiar o que chamam de “perigo iminente”. Em recente artigo publicado em um jornal de grande circulação estadual³⁰, um colunista – e também psicólogo - afirma que “(...) *a frouxidão dos costumes, a família dissoluta, pais e mães tíbios, frouxos, falsamente modernos, poupam-se de dizer não aos filhos, ou puni-los diante da insubordinação bem antecedida de severas e oportunas admoestações (...)*” (p.29), deixando transparecer o transbordamento de fronteiras disciplinares da família e escola, instituições até pouco tempo inquestionáveis e hoje apontadas como ineficientes. E mais adiante, o colunista PRATES (2003) é enfático ao afirmar que tamanho desrespeito “*deu nisto que anda por aí, crianças e jovens que para delinquentes nada falta*” aconselhando que “*o castigo é indispensável na educação.*” Prescreve, assim, a severidade e a coerção como tentativa de revigorar equipamentos disciplinadores de outros tempos.

Posso perceber um discurso aceito, mas deslocado. Esse discurso é aceito por encontrar espaço em um jornal, deslocado por nos reportar às afirmações de pedagogos dos séculos XVI e XVII, tais como Comenius. Podemos perceber que há um processo de agonia afirmado por DELEUZE(1996-1997). E é esse processo agonizante que procuramos desenhar aqui onde os territórios, um tanto borrado, estão imersos em relações de poder que apresentam traços de duas épocas, dois períodos, ou ainda, diferentes epistêmés.

FOUCAULT (*in* DREYFUSS,1995) faz uma questão fundamental para que passemos a refletir com base em argumento que nos levem a descrever melhor os territórios escolares na

³⁰ O jornal é o *Diário Catarinense* de Domingo, 07 de setembro de 2003. O texto é de Luiz Carlos Prates.

contemporaneidade. Afirma ele: “*todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós ?*” (p.235)(grifos nossos). O filósofo deixa para nós uma breve e contundente questão: “*o objetivo principal hoje não é descobrir o que somos, mas recusá-lo.*” (id.,p.235). Cartografar linhas que constroem contornos nos territórios escola e juventude, escrever sobre os fluxos que cruzam suas fronteiras fixas e, sobretudo, marcar as ruptura que jovens traçam é, no mínimo, desconfortável.

Talvez um dos desconfortos esteja em afirmar aqui que as fronteiras da maquinaria escola já não são mais fixas – como na sociedade disciplinar – mas móveis. Há uma diluição do confinamento. “*Estamos entrando na sociedade de controle que funciona não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea.*” (DELEUZE.1992.p.216). O controle na escola vai, gradativamente, deixando de ser o enclausuramento para inserir a empresa-alma no território escolar.³¹ Acontece o trasbordamento dos confinamentos disciplinares, os quais se dão com a presença cada vez mais constante de equipamentos tecnológicos que extrapolam o que antes eram fronteiras fechadas. As sociedades de controle dissipam o controle sob a forma que DELEUZE (1992) nomeia de *alma-gás*, por meio da qual os controles são exercidos pela comunicação e não mais pelo enclausuramento. A escola - como a família, o exército e a fábrica – não são mais espaços distintos que estão sob o controle de um “*proprietário*”, tornam-se cifras. “*O marketing é agora o instrumento de controle social, e forma a raça imprudente de nossos senhores.*”(idem, p.224).

Os confinamentos disciplinares se encontram em crise generalizada. O exército *demite* soldados, as famílias se diluem em múltiplas formas, a escola se torna empresa controlável,

³¹ Para DELEUZE(*op. cit.*): a “*empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexprável com sua emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo*” (p.221).

inclusive, pela internet. Recente experiência feita na Europa apresenta um aparelho digital utilizado na cantina da escola que lê a íris do olho dos jovens e registra, na conta bancária dos pais, os gastos. O detalhe é que os pais podem controlar, de casa o que seu filho comeu. Outro fato, já presente no cotidiano dos grandes centros urbanos, são as escolas 24 horas, que oferecem serviços a qualquer hora para auxiliar os jovens nas tarefas escolares. Tudo é devidamente filmado para que os pais acompanhem depois.³² Ao mesmo tempo, o Jornal *Diário Catarinense*, traz o título de uma reportagem que elucida uma maior reflexão sobre essa crise. O título assim destaca: “*Aluno diz que razão do caos é falta de autoridade*”. Parecemos assim estar imersos nesse processo de transitoriedades, quando o jornal coloca em destaque na mesma página o relato, sobre *empurrões, puxões de orelha, ‘cadernadas’, e xingamentos como ‘ignorante, safado e sem futuro’* proferidos por educadores a jovens e desloca o compromisso de tanta agressão como reflexos da família. Enfoca a reportagem: “*Agressividade em sala de aula indica violência na Família*”. O que permite aos leitores se reportarem aos jovens como agressores.

É perceptível que vivemos um período em que os lugares que definiam os contornos territoriais de gerações anteriores se moveram, hoje são questionáveis. O que horroriza muitos é que “*(...) eles [os jovens] estão aqui para ficar e estão assumindo o comando*” (GREEN & BIGUM in SILVA, 1995.p.212).

GUATTARI (in PARENTE, 1987,p.186-7) descreve ser a “*máquina que irá ficar sob o controle da subjetividade*” e traça algumas características desse processo deslocamento dos contornos territoriais em quatro tópicos importantes para elucidar algumas questões. Os tópicos são assim elencados: *1) as vozes máqunicas tendem a ter espaço discursivo* (percebemos hoje

³² Veiculado no Jornal Hoje – Rede Globo de Televisão. 25 de Maio de 2000.

jovens hipnotizados diante de *games*); 2) *matérias primas encomendadas pela química apropriam-se dos espaços* (a procura por novas profissões e/ou maneiras de circular informações coloca jovens à frente de experimentos importantes como a engenharia genética, por exemplo); 3) *a temporalidade dos microprocessadores determina tempos minúsculos, traçando a velocidade como desafio presente*. (“viciados em adrenalina” – assim a mídia esportiva chama os atletas em esportes considerados “radicais”); 4) *a engenharia biológica remodela a vida. O corpo é o laboratório de modificações possíveis – antes impensadas*. (o silicone e anabolizantes são exemplos de “febre” entre os jovens que procuram seguir a beleza padrão ditada pela mídia). Não seria o desaparecimento da noção de humano?

Descrito isso, voltamos ao jovem desta pesquisa. Mesmo fazendo parte de um grupo social que não acessa muitos desses dados, o grupo juvenil é atravessado por essas questões elucidadas nos parágrafos anteriores. Podemos citar como exemplo termos e gírias ou uma frase, utilizada por um destes jovens em uma entrevista³³ e escrita na contracapa do seu caderno: “*SK8 me faz a KBÇA*”. O “s” e o “k” pronunciados com o numeral oito (aqui pronunciado em inglês: *eight*) compõem o esporte predileto dele, o *skate*. Este interessa e *faz a cabeça*. O modo como essa expressão é dita, pode elucidar o fato de que as informações e tecnologias operam sobre a subjetividade, reforçando lógicas de consumo e mercado. O *Skate*, entre os jovens, é motivo de “sonho de consumo”. Outros objetos também o são: roupas, gíria, adereços, piercing. Com este exemplo podemos nos reportar ao que reforça DELEUZE (1992,p.222) sobre a cifra como forma de controle. Defende o autor que “*nas sociedades de controle (...) o essencial não é mais uma assinatura nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha (...) Os indivíduos são ‘dividuais’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados(...)*” apontando aqui o

³³ Entrevista realizada em 12 de agosto de 2003 com E. S. (13 anos).

abandono da palavra, da escrita como linguagem e colocando o jovem aqui em questão, controlado ao ar livre. Os confinamentos em modulações e o skate processado como ícone, cifra, código que possibilita o acesso ou a rejeição. “(...) o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo.” (id.,p.223)

“Hoje eu desafio o mundo sem sair da minha casa” afirma a letra do grupo Rappa³⁴, ao deslocar o movimento da vida para a virtualidade dos cabos, fibras óticas. Cruzam estes jovens ondas, fluxos, componentes fluídicos, turbulências moleculares que produzem a subjetividade da contemporaneidade. “(...)Por trás da imagem (...) em que nos contemplamos como sujeitos (...) que experimentam futuros ainda impalpáveis (...) ensejando singularizações as mais diversas.?” (PELBART, 2000, p. 20)

Quando FOUCAULT (in DREYFUSS, *op.cit.*, p 239) afirma que “temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta a vários séculos” é possível estabelecer uma relação com os movimentos de desterritorialização gerados pelos jovens no trânsito pelo território escola e juventude. Da mesma maneira, o Grupo Rappa (1999) novamente a dizer “Eu ia explodir Eu ia explodir Mas eles não vão ver os meus pedaços por aí”.

Eis mais um dos desconfortos ao falar de *fronteiras fixas*. A escola, vista aqui como um agenciamento maquínico, torna-se um espaço de mobilidade e de trânsito onde jovens tensionam sua fixidez de regras e normas ainda padronizadas sob os auspícios da sociedade disciplinar? Quais linhas de fuga podemos cartografar? Consideremos que a subjetividade se produz através da configuração de territórios, ou seja, de movimentos de desterritorializações (rupturas, processos de singularização) e de reterritorializações (capturas e formação de novos

³⁴ Música *Me Deixa* – Faixa 2 do CD *Lado B Lado A* do Grupo Rappa, 1999.

territórios). Portanto, o que FOUCAULT chama de “*não-lugar*” não mais é do que o devir, é o movimento que o jovem faz para tornar-se, não jovem, não adulto, mas o trajeto nômade. As rupturas dos jovens são momentâneas, fugazes, efêmeras, logo capturadas, produzindo um novo território que, é claro, permeado, encharcado pela subjetividade capitalística, pela lógica de mercado, pelo mercado das identidades.

Foto X



Fonte: André Soltau(2002)

Logo, por exemplo, colocar um “piercing” ou brincos pode ser uma ruptura com a família, com a escola, com o emprego, com um certo tipo de comportamento, mas logo cai num movimento de captura (da moda, por exemplo.), caindo em um novo território, em um outro modelo de comportamento, onde, também, existem normas: *ser jovem é* definido por comportamentos pré-estabelecidos, homogeneizantes, reconhecíveis, como podemos perceber na fotografia acima. O jovem tem no brinco a desterritorialização com o padrão estabelecido e no cabelo e é reterritorializado com a moda “*punk-gel*”, moda de um outro território/tribo.

Portanto, cartografar é perceber esses movimentos de captura e rupturas. Traçar as linhas que se possa perceber, montar um mapa, sempre inconcluso.

Podemos apontar outro movimento de reterritorialização na fala dos jovens quando questionados sobre os motivos de vir à escola e o significado do estudo. As falas desses jovens são capturadas por enunciados que retomam a escola como *uma* ou *a* alternativa de ter um futuro melhor. Diz E.S. 13 anos, que vem à escola “*para ser alguém na vida*” mesmo dizendo que “*minha mãe que me obriga*”. Outro é J.S., 12 anos, que diz que não gosta muito de estudar, mas que “*venho só para ter um futuro melhor*”. Podemos completar com a fala da F.D, 13 anos, que estuda “*só para ter um emprego*”. Essas falas, mesmo tensionando o currículo linear e livresco da escola, desterritorializando essa forma de conhecimento, estando nas salas de aula e nomadizando por outros territórios (conforme mencionado no capítulo III são logo a seguir capturados pelo apelo mercadológico e pelo controle. Há um apontamento da crise dos confinamentos disciplinares, mas uma introdução da perspectiva empresarial em todos os níveis de escolaridade. Entenda-se, assim, a “*crise das instituições, isto é a implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação*” (DELEUZE, 1992, p.225)

Os autores que referenciam o presente trabalho definem esse transbordamento dos espaços disciplinares por efeito de onda. Sem dúvida, este efeito-onda se apresenta na escola, materializa-se em traços de interrelações. Mas consideramos aqui importante dialogar sobre o texto de GREEN & BIGUM (in SILVA, 1995, p. 208-242) intitulado sugestivamente de “*Alienígenas na Sala de Aula*”. As questões tratadas pelos autores são de outra natureza, mas sem dúvida são argumentos que dialogam com alguns levantados ou dados dessa pesquisa. Ao procurarmos cartografar as práticas discursivas sobre o jovem na organização escolar, deparamo-nos com as mesmas questões descritas pelos autores citados. Para eles, há o

desinteresse dos jovens pela escola e o sentimento de descrença por parte dos educadores em relação aos alunos e seus futuros. Não afirmamos ainda a existência de *uma geração cyborg* – como nomeiam os autores - mas podemos, após trabalho na escola, concordar que a organização escolar está encontrando dificuldades para conversar com os jovens. Muitos são os fluxos que compõem o território juventude: a televisão, a música e o próprio hedonismo atual sobre padrões de beleza vinculados à juventude. São estes, exemplos de fluxos que definem a organização escolar, com seu caráter disciplinador, como um agenciamento que transborda os contornos. O currículo linear e estagnado, o tempo esquadrihado e o confinamento espacial já tornam indefinida a “autoridade” do discurso pedagógico. O processo educativo parece ser deslocado das fronteiras escolares para outros territórios. Suas estruturas têm agido como âncoras que seguram a instituição em estruturas disciplinares, ao mesmo tempo em que apontam na organização outros fluxos de aprender. A escola passa a ser, para os jovens que a frequentam, apenas mais um arranjo, pois eles vivem muitos outros, onde aprendem coisas que o conhecimento escolar nem desconfia. Os autores ainda dizem que a *instalação do cyborg* está acontecendo quando jovens parecem ser uma extensão da televisão ou dos controles de vídeo games. O devir-game, eis a *geração cyborg*. Prova dessa afirmação está em jovens que fazem a tarefa escolar ao mesmo tempo em que escutam música e assistem à televisão. As fronteiras vão sendo rompidas, rasgadas e os jovens parecem ser, na escola, a materialização disso. A escola parece ser, para eles, um refúgio onde os constantes fluxos de sons e imagens não penetram.

Discutido isso, a relação professor-adulto / aluno-jovem constitui traços de um agenciamento coletivo de enunciação. São múltiplos traços que atravessam as práticas. Este agenciamento produzido por traços, repetem-se (homogeneizando as práticas). O tempo e espaço escolar são traços, traços que normatizam as práticas, normalizam comportamentos em

coordenadas cartesianas, onde os pontos marcam a organização escolar. As duplicidades jovem/adulto não se dão por oposições, mas por irredutibilidades de ambos, ou seja, em punições ou linhas de fuga (como constatamos no *livro negro* da escola). “*Os agenciamentos concretos [a escola] são fendidos pelo interstício [encontro jovem – adulto] através do qual se efetua a máquina abstrata [um traço]*” (DELEUZE. 1988. p. 47-48)

Em suma, as nomadizações da juventude apontam para uma outra sociedade, onde seu assujeitamento à subjetividade capitalística se dá em diversos territórios. O jovem é *linguajador*, desses territórios e tem na moda e na indústria cultural possíveis movimentos de captura, bem como a gíria e os esportes, dentre outros, são práticas constitutivas do território de controle sob os ditames do marketing. Os exemplos significativos estão na gíria utilizada pelos jovens para designar aqueles que servem a padrões de beleza aceitos: *sarado* como uma incorporação do termo a padrões estéticos não mais relacionando a saúde. Essa incorporação do jovem em um novo território está presente em propagandas e eventos voltados a este público. Há um interesse crescente do mercado em oferecer produtos, imagens, roupas, músicas, programas televisivos aos jovens, servindo-se de argumentos que determinam o lugar do sujeito jovem em previsibilidades, níveis de suportabilidade do comportamento *rebelde*. Um exemplo está no programa *Malhação*, transmitido pela Rede Globo de Televisão diariamente. Esse programa apontado como um dos preferidos pelos jovens na escola onde se realizou a pesquisa. A trama acontece fora da sala de aula onde o nível de suportabilidade e satisfação dos jovens com a escola chegam a estereótipos de *rebelia* dentro do que podemos chamar de tolerável. A sala de aula é elemento secundário quando as *aventuras e desventuras* se passam nos corredores e nas casas dos personagens.

Os comportamentos previsíveis dos jovens envolvidos nesse trabalho, apontam novamente para uma explosão dos conflitos sejam eles na escola ou fora desta. “O próprio capitalismo produziu um contingente numeroso *“demais para o confinamento, passando a ter que enfrentar não só a dissipação das fronteiras institucionais, como também, a explosão de guetos e das favelas”* (DELEUZE, 1992,p.224).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência as considerações apresentadas neste trabalho, coloco uma conclusão como impossível, pois os resultados são apenas traçados, sendo a cartografia um processo inconcluso e sempre passível de outros traços.

Muitas foram as relações apontadas aqui ao trabalhar com elementos do território juventude. As práticas juvenis desterritorializam o território escola, enquanto confinamento para controle, e o conhecimento como mercadoria, relacionando-os com a falência do projeto moderno de escola. Apresentei para tanto, o jovem como um agenciamento maquínico que desterritorializa, inclusive a noção de juventude como projeto de futuro, como transitoriedade, quebrando os padrões identitários que estabelecem correspondências de comportamentos quer ao jovem, quer ao adulto. Os traços e elementos constitutivos dos territórios juventude e escola são diluídos em práticas juvenis que apontam devires.

Os apontamentos deste trabalho deixam em aberto muitos movimentos incapazes de serem totalmente apreendidos, visto que temos uma lacuna não capturada entre o território escola e o território juventude. Os movimentos daí advindos se inserem, sem dúvida, em processos de desterritorialização, processo este não capturado aqui neste trabalho. O que se procurou foram traços de um outro modo de existência que os jovens apontam quando diluem as fronteiras institucionais da escola e apresentam outros contornos ainda não completamente perceptíveis.

Os elementos históricos da Modernidade nos apontaram os códigos, as normas e condutas desse modo de civilização construído ao longo de séculos. Os traços constitutivos dos territórios juventude e escola vão sendo desenhados nesse modo de vida. O jovem vinculado ao novo, ao futuro, mas também à rebeldia e revolta, em constante transitoriedade. A escola, com

os padrões apresentados, torna-se espaço de produtividade, homogeneização e preparação para o mercado. Na sociedade de controle, o marketing é fundamental, quem dita as normas é o mercado. Os indícios atuais apontam para a diluição de alguns princípios, eminentemente modernos, bem como a deslegitimação de afirmações em projetos pedagógicos dos dias atuais. Apontei aqui, portanto, a diluição da fronteira-escola como equipamento moderno e do conhecimento como produto, como mercadoria. As nomadizações juvenis deslocam o conhecimento do seu espaço de produtividade a serviço do mercado, para serem reterritorializados a seguir pelo consumo. A maioria dos projetos hoje existentes de retomada da *função da escola*, como reformas e propostas educacionais, ainda estão assentados em preceitos modernos de conhecimento e sujeito. Entendo que as fronteiras estão borradas e o trabalho procurou apontar alguns desses elementos, marcando os deslocamentos nômades da juventude, constituindo outras possibilidades de pesquisa.

Os movimentos de ruptura aqui analisados são parte de muitos outros, que exigiriam uma procura sempre impossível de esgotar, pois as efemeridades das linhas de fuga habitam a velocidade e, muitas, são impossíveis de serem capturadas. A presença no espaço da escola deu conta de produzir imagens, ouvir vozes e perceber enunciados, mas a incursão pelos códigos dos diversos grupos – de jovens e professores - bem como pelas produções de enunciados e pelas maneiras como esses se relacionam, demandaria um trajeto maior do que aqui é apresentado. A cartografia permitiu traçar alguns desses movimentos como o caminho do banheiro, do corredor como espaço de fuga, do fundo da sala com um dos espaços de criação, ou melhor, dos mais visíveis. Daqueles com uma duração maior, ficando os efêmeros. Não posso deixar de afirmar que a cartografia traça movimentos subjetivos e não apenas os deslocamentos físicos. Eis um dos limitadores nesse trabalho.

Cada um dos territórios aqui pesquisados abrange um leque de transversalizações que transpõem, aos limites dos próprios territórios. As multiplicidades de movimentos, as distintas perspectivas teóricas, os traços constitutivos de um e de outro território, os tensionamentos diante dos códigos e os enquadramentos permitem outras inserções, outras escritas, outras considerações. Convém lembrar que as leituras binárias não dão e, com certeza, não dariam conta de escrever sobre a tamanha diversidade de elementos presentes apenas nesses territórios abordados aqui. Disso resultou uma escrita nômade que procurou circular no espaço entre esses territórios correndo, constantemente, o risco de desconsiderar movimentos tão importantes quanto os que aqui foram analisados.

Enfim, as proposições são apresentadas como potencialidades, denunciam as homogeneizações, sobrecodificações, universalizações, traçando outros processos, outros modos de existência, outras referências. E - reafirmo aqui o que chamei no início de Palavra Nômade - a escrita procurou gerar tensões e deslocar o pesquisador para linhas de fuga dele mesmo. Tornou-o nômade de si, desterritorializou-o da zona de conforto em preceitos modernos, racionais e cartesianos para lançá-lo no vôo livre, no vácuo da incerteza e das desnaturalizações tão presentes antes do princípio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ-ÚRIA, Fernando. **Microfísica da Escola**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre. V.21, n.2 .UFRGS. FAGED. P.31-42. Jul./ Dez. 1996.

BAUDELAIRE, Charles. **As Flores do Mal**. São Paulo: Martin Claret,2001.

BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70,s/d

_____. **Da sedução**. Campinas.Papirus.1991.

_____. **Modernité**. In: *Biennale de Paris. La modernité ou l'esprit du temps*. Paris, Editions L'Equerre, 1982, p. 28-31.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BIGUM, C. & GREEN, B. Alienígenas na Sala de Aula. In SILVA, T.T. (Org) **Alienígenas na Sala de Aula** – Uma Introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis,RJ: Vozes. 1995.

BRANDÃO, Zaia. (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortes,1995.

CHÂTEAU, Jean. **Os Grandes Pedagogistas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

COMENIUS, J. Ámos. **Didactica magna**. 3^a. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa/Portugal.s/d.

DALLABRIDA, Norberto. **A Fabricação Escolar das Elites: O ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura,2001.

DESCARTES, R. **Coleção Os Pensadores**. Nova Cultura. São Paulo.1999.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro. Editora 34,1995,Vol.1.

_____. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro. Editora 34.1996. Vol.3

_____. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro. Editora 34,1996. Vol.4

_____. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro. Editora 34,1997. Vol.5

_____. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro, Ed. 34.,1996.

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34,1992.

_____. **Foucault**. Tradução Cláudia Sant'ana Martins. São Paulo. Brasiliense.1988

_____.O Pensamento Nômade. In: MARTON, Scarlett (org.) **Nietzsche Hoje?** São Paulo: Brasiliense,1985.p.56-76.

ESCOLANO, Agustín & VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade. A Arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A,1998.

FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o Poder**. In DREYFUS, Paul R.H. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica - Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231 –249.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Graal,1979.

_____. **Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão**. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola,1996.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1997.

_____**A Arqueologia do Saber**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos**. 5ª.Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio,1977.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Sueli. **Micropolíticas: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: Um novo Paradigma Estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Da produção de subjetividade**. In PARENTE, André. (org.) **Imagem-máquina: A era das Tecnologias do Virtual**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. p.177-191.

GRUPO RAPPA. **Me Deixa** – Faixa 2 CD Lado B Lado A, 1999.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. 7ª. Ed. São Paulo: Loyola, 1992.

JORNAL HOJE. **Rede Globo de Televisão**. 25 Maio 2000.

LEVI, Giovanni & SCHIMITT, Jean Claude. (org.) **História dos Jovens**. Vol. I e II. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1990.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

NIETZSCHE, F. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Ed. Nova Cultura, 1999.

MELUCCI, Alberto. *Juventude, Tempo e Movimentos sociais*. In **Revista Brasileira de Educação - Juventude e Contemporaneidade**. Número Especial. ANPED. 1997.

PARENTE, André. (org.) **Imagem-máquina: A era das Tecnologias do Virtual**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. p.177-191.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio: Políticas da Subjetividade Contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PETITAT, André. **Produção da Escola – Produção da Sociedade: Análise sócio-histórica de Alguns Momentos Decisivos da Evolução Escolar no ocidente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu: Crônica da Saudades.** 2^a. Ed. São Paulo: Edioro, 2000.

PRATES, Luiz Carlos. Comentários. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 07 set. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SPÓSITO, Marília. *Estudos sobre Juventude em Educação.* In **Revista Brasileira de Educação - Juventude e Contemporaneidade.** Número Especial. ANPED. 1997.

SOARES, Rosângela. **Adolescência: Monstruosidade Cultural?** Revista Educação & Realidade. Porto Alegre. V.25, n.2. UFRGS. FAGED. P. 151-159. Jul/Dez. 2000.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as Grandes correntes Filosóficas.** Lisboa / Portugal: Livros Horizonte, 1984.

VARELA, Júlia. *Categorías Espacio-Temporales y Socialización Escolar. Del Individualismo al Narcisismo.* In Larrosa, J. **Escuela, Poder y subjetivación,** Madrid: La Piqueta. 1995

VEIGA-NETO, Alfredo.(org.) **Crítica Pós-Estruturalista e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. **Espaços, tempos e disciplinas – As crianças ainda devem ir a escola?** In ENDIPE. Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. **Linguagens, Espaços e Tempos no ensinar e Aprender.** 2^a.Ed. Rio de Janeiro. DP & A, 2001.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, Nilda. (org.) **O sentido da Escola**. 2^a. Ed. Rio de Janeiro: DP&A ,2000.

ARIÉS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. 2^a. Ed. Rio de Janeiro: LTC,1978.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**.São Paulo: Brasiliense,1995.

BENTO PRADO JR. Et al. **A Filosofia e a Visão comum do Mundo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRÉHIER, Émile. **História da Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

BURAK, Solum Donas.(org.). **Adolescencia Y juventud en América latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. **O Quer um Currículo? Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Petrópolis.RJ: Editora Vozes, 2001

_____ .. **Poder-Saber e Ética da Escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 1995

_____ . **Para uma Filosofia do Inferno na Educação – Nietzsche, Deleuze e Outros Malditos Afins**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, Marisa.(org.) **Caminhos Investigativos – Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996

_____ . (org.). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. 2^a. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DREYFUS, Paul R.H. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica - Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ENDIPE. Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. **Linguagens, Espaços e Tempos no ensinar e Aprender**. 2^a. Edição. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

ELIAS, Norberto. **Conocimiento y Poder**. Madrid: La piqueta, S/d.

FEIXA, Carles. **De Jóvenes, Bandas y Tribus**. Barcelona.Espanha: Editora Ariel, 1998.

FISCHER, Rosa B. **Foucault e o desejável Conhecimento do sujeito.** Revista Educação & Realidade. Porto Alegre. V.24, n.1.UFRGS. FACHED. P. 39-59. Jan/Jun. 1999.

_____. **Mídia e Produção de Sentidos: A Adolescência Em Discurso.** In SILVA, Luiz Heron da.(org.) **A escola Cidadã no contexto da Globalização.** Petrópolis: Editora Vozes,1998.

_____. **A Análise do Discurso: Para além de Palavras e Coisas.** Revista Educação & Realidade. Porto Alegre. V.20, n.2.UFRGS. FACHED. P.18-37. Jul./Dez. 1995

FRAGA, Paulo César P. & IULIANELLI, Jorge Atílio S.(org.)**Jovens em Tempo Real.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GALLO, Sílvio. **Subjetividade, Ideologia e Educação.** Revista Perspectiva. Florianópolis.V.16.n.29.p.133-152.jan/jun.1998.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias Críticas e subjetivação: Uma perspectiva Foucaultiana.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GIRALDELLI Jr. Paulo. **A filosofia contemporânea e a formação do professor: O “aufklärer Moderno” e o “Liberal Ironista”.** Revista Perspectiva.Florianópolis.V.14.n.25.jan/jun.1996.

GILES, Thomas R. **Filosofia da Educação.**_São Paulo: EPU, 1983.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro:DP & A , 2001

HÜHNE, Leda Miranda. (org.) **Profetas da Modernidade: SéculoXIX – Hegel, Marx, Nietzsche, Comte.** Rio de Janeiro: UAPÊ:SEAF,1995.

KROEF, Ada B. **Escola Como Pólo Cultural: Contornos Mutantes em Fronteiras Fixas.** Porto Alegre. UFRGS/FACHED. Proposta de dissertação (mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. 2000

_____. **Interceptando currículos: Produzindo Novas subjetividades.** Revista Educação & Realidade. Porto Alegre. V.26, n.1.UFRGS. FACHED. P. 93-114. Jan/Jul. 2001.

LOPES, Alice C. & MACEDO, Elisabeth.(Orgs.) **Disciplinas e Integração curricular: História e Políticas.** Rio de Janeiro: DP & A , 2002.

LOUREIRO, Robson, & DELLA FONTE, Sandra. **Indústria Cultural e Educação em Tempos Pós Modernos.** Campinas: Papirus, 2003.

LYON, David. **Pós Modernidade.** São Paulo: Paulus,1998.

MATOS, Olgária. **Filosofia: A Polifonia da Razão.** São Paulo: Scipione, 1997

NUNES, Ruy A . da Costa. **História da Educação no Renascimento.** São Paulo: EPU, 1980.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. & SGARBI, Paulo (org.) **Fora da Escola Também se Aprende.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Cidade Atravessada: os sentidos Públicos no Espaço Urbano.** Campinas: Pontes,2001.

PEY, Maria Oly. **Educação: O Olhar de Foucault.** Florianópolis: Movimento de Cultura e Auto-formação, Livros Livre 2. 1995

_____. **Esboço Para Uma História da Escola No Brasil: algumas reflexões Libertárias.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

PÉREZ GUZMAN, Diego. **De Calles, parches, Galladas y Escuelas: Transformaciones en los procesos de Socialización de los jóvenes de hoy.** Santafé de Bogotá: Cinep,1996.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC.** 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

REVEL, Jean-François. **História da filosofia Ocidental.** Lisboa: Editores Moraes, 1972.Vol.I/II

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Juventude e Contemporaneidade**. Número Especial. ANPED. 1997.

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu.(Org.) . **O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994