

Balancés (des)montados

Os *lads* contra
a escola, a escola
contra os *lads*.

Daniela Fraga Gomes
Sociologia da Educação Artística
MEAV 22/23, Universidade do Porto



Teeter-totter Wall, 2019 © Rael San Fratello

O presente artigo assenta na análise da instalação/evento “Teeter-totter Wall” (2019), idealizada por Ronald Rael e Virginia San Fratello e concebida em parceria com o Coletivo Chopeke. Não obstante à minha postura crítica referente à disseminação viral que resultou do evento em oposição à reflexão superficial que merecia o seu aprofundamento, irei enunciar alguns momentos-chave da instalação como metáfora nas leituras realizadas.

Numa fase primária, contextualizando as noções de fronteira e a relação entre poder e resistência na Escola, recorrendo aos estudos do filósofo Michel Foucault (1975), irei abordar a temática da homogeneização parcial da ação pedagógica que acentua a estratificação social, assente nos estudos de Pierre Bourdieu (2003). Esta análise servirá de ponte para as culturas contra-escolares estudada por Paul Willis (1977), na qual irei relacionar com os processos de interação e relação (ou, neste caso, balancé) que ocorrem e se (des)constroem na cultura contra-escolar. Neste sentido, e denunciando a escolha do objeto de estudo, o presente artigo visa igualmente iniciar o pensamento crítico face à possibilidade do recurso à ludicidade como ferramenta de ação pedagógica.

A instalação interativa temporária “Teeter-totter Wall” (2019) foi, de algum modo, a materialização de um conjunto de ensaios e estudos já explorados pelos autores, enquanto reação ao ato de vedação segura de 2006¹ na fronteira dos Estados Unidos da América com o México. Os autores já haviam assim realizado alguns desenhos em 2009, mais tarde inseridas no livro “Borderwall: as Architecture: A Manifesto for the U.S.-Mexico Boundary” de 2017.

Montada na área fronteira perto de Juárez, México - Sunland Park, Novo México, a instalação era composta por três balancés de aço pintados de cor rosa², como elemento de destaque e memória aos feminicídios da cidade, que ocorrem desde o princípio dos anos 90 (STAUDT; CAMPBELL, 2008), e sob receio de serem intersectados pela patrulha da fronteira, foram idealizados de modo a que fossem de montagem/desmontagem

¹ 2006 *Secure Fence Act*, também denominado HR 6061, foi um ato do Congresso dos Estados Unidos da América que autorizou e financiou parcialmente a construção de aproximadamente 1125km de cercas ao longo da fronteira com o México.

² Ver <https://www.moma.org/magazine/articles/235>. Minuto 02:42.

rápida. O evento, segundo Ronald Rael (2020) numa comunicação para a revista do MoMA (Museum of Modern Art), terminou quando “as crianças já estavam cansadas de brincar no balancé, como o fariam em qualquer parque. Estavam prontas para passar à próxima coisa”³.

A título de definição, o balancé⁴ é então um brinquedo composto por uma tábua, cujas extremidades se elevam e baixam alternativamente a impulso de quem cavalga em cada uma delas. Ora, para que este brinquedo seja ativado são necessários dois agentes, uma acção e uma reacção, e assim o mesmo acontece numa relação entre pares ou dentro de um grupo. Nesta relação de acção/reacção, podemos refletir sobre quem, quando e como brinca no balancé: Se existe uma fila de espera até que chegue a vez, se não brinca porque não se identifica ou até mesmo se a criança é privada de brincar pela sua diferença, seja esta qual for.

A Escola e as suas cercas

Sendo a relação pedagógica também social, podemos aferir que a Escola não é uma instituição alienada da sociedade tampouco a única forma de educação, quando as interações no recreio ou as atividades fora dela podem ser igualmente instrutivas. Não obstante, enquanto meio institucionalizado de ensino, é relevante destacar a relação de poder da disciplinação na Escola. De acordo com o filósofo Michel Foucault (1975), é uma das instituições que se baseia numa conceção panóptica de disciplinação, um “funcionamento automático de poder”, fazendo com que “a vigilância seja permanente nos seus efeitos, mesmos se é descontínua na sua acção” (FOUCAULT, 177-178, 1986). Esta condiciona *a priori* as atitudes e comportamento de todos os atores sejam, neste caso, alunos, funcionários ou professores (FOUCAULT, 180, 1986).

*É polivalente em suas aplicações (...) que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, **nas escolas**, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve **impor uma***

³ Citação integral na língua original: “We ended the event because the children where tired of playing in the teeter-totter like they would in any park. They were ready to move on to the next thing.”. Ver <https://www.moma.org/magazine/articles/235>. Minuto 03:20.

⁴ "balancé", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/balanc%C3%A9> (consultado em 15 de janeiro de 2023).

tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado. (Foucault, 181, 1986)

Esta ideia de disciplinação contribui para uma normalização e controlo dos *corpos dóceis*, individualizando-os “por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 133, 1986).

Ao vigiar e moldar o pensamento por intermédio de esquemas e dispositivos criados para esse fim, a disciplina, por um lado, fortalece o sentido de utilidade e produtividade do indivíduo, e por outro, enfraquece o seu sentido crítico, tornando-o mais obediente:

*A disciplina **umenta** as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e **diminui** essas mesmas forças em termos políticos (em termos políticos de obediência).* (FOUCAULT, 127, 1986)

Mais explora, a multidirecionalidade nas relações de poder, sendo este um conceito de dominação reversível e *multidirecional* entre o professor/aluno ou até mesmo entre pares e que se monta/desmonta à mesma velocidade que os balancés da instalação analisada.

O poder nas instituições de ensino expressa-se de forma *visível* através de, a título de exemplo, discriminação e hierarquização dos órgãos escolas, mas também de uma forma *invisível*, que se reflete nos horários ou até na própria organização do espaço escolar (FOUCAULT, 136, 1986). Segundo o autor, ambas estabelecem *quadriculamentos* intangíveis e inconscientes, que mantêm as crianças cativas além da cerca efetiva que delimita o espaço escolar, condicionando-as e, acima de tudo, domesticando-as. Não obstante, as relações de poder pressupõem igualmente a existência pontos de resistência (FOUCAULT, 249, 2012) diluídos e transitáveis, expressados igualmente de forma visível/invisível e percorrendo toda a estratificação social.

Neste contexto é considerado um outro fator, aprofundado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2003), que assenta no peso da *herança cultural*. Esta, face às ideologias de igualdade e universalidade das escolas, é alvo de uma *violência simbólica* que dá lugar a um desequilíbrio e desigualdade perante os alunos que vem de contextos e diferentes classes sociais. Bourdieu considera que o contexto e a construção social da criança tem

um impacto considerável na sua frequência na escola e que expressa um “sistema de valores implícitos ou explícitos” (BOURDIEU, 46, 2003) de acordo com a sua posição social.

Mais se pode ler que, e parafraseando Alain Girard e Henri Bastide (1963), “os objetivos das famílias reproduzem de alguma maneira a estratificação social”, explanando-se em três capitais distintos - social, económico e cultural -, intensificando a exclusão da “possibilidade de desejar o impossível” face às suas condições de vida, sendo este um pensamento que se transmite e influencia a postura da criança na escola.

O autor reflete igualmente sobre o crescente ensino de massa, uma escola para todos, em oposição às exigências tradicionais de determinadas “aptidões socialmente adquiridas” (BOURDIEU, 57, 2003) requerendo dos alunos crenças, posturas e valores de grupos dominantes. Conquanto haja casos de sucesso nas classes sociais mais desfavorecidas pelo investimento e apoio da família, tendo crescido ao longo dos anos, a estatística em torno do sucesso escolar advém de classes sociais mais favorecidas.

Desse ponto de vista, tanto a desigualdade como o privilégio social são constantemente legitimados, aferindo assim a parcialidade e ausência de neutralidade da escola e da sua ação pedagógica, que se reflete no próprio currículo, fruto das políticas que o governo vigente adota. Em suma, todos estes processos de reprodução além de segregar as crianças pela sua *herança cultural*, condicionam e influenciam a própria relação em grupo e entre pares na escola, seja pelas suas diferenças culturais, étnicas, sociais e/ou económicas.

As cercas enraizadas e os balancés que se (des)montam

Tendo em consideração os temas acima abordadas, são identificadas determinadas relações com os estudos etnográficos de Paul Willis (1991) no seu livro “Learning to Labor: How working class kids get working class jobs”, e nos quais se baseia a análise dos balancés que se estabelecem na cultura contra-escolar, as formas de resistência identificadas e a produção cultural dos indivíduos que nela se inserem. Willis, em clara oposição a Bourdieu, considera que a perpetuação do insucesso escolar das classes sociais desfavorecidas não se deve ao simples argumento de não haver outra opção:

*A coisa difícil de ser explicada a respeito da forma como jovens de classe operária obtêm empregos de classe operária é **porque eles deixam** que isso aconteça com eles. (WILLIS, 11, 1991)*

Desse ponto de vista, os pobres assumiriam uma posição de pensamento orientado para a ideia de deter fraca inteligência para um trabalho além de operar em fábricas ou servir às mesas, pelo que o autor considera que esse modelo deverá ser repensado. Neste sentido, Paul Willis procede a um levantamento etnográfico das culturas contra-escolares e qual o posicionamento dos elementos que as integram: como estes jovens se relacionam entre si, com os outros, com a vida e com a escola. Para os *lads*, grupo informal que Willis observou no seu estudo de caso, a regra é não ter regras:

PW: (...) entre vocês existe alguma regra?

(...)

Pete: A gente inverte as regras. (WILLIS, 39, 1991)

Conquanto a ideia de objetivo seja o de quebrar regras, os *lads* preservam uma série de *entendimentos*, ou *balancés* (apropriando à abordagem deste artigo) entre si, como o respeito mútuo, não se meterem com as namoradas uns dos outros ou evitar implicar com as crianças do 1.º e 2.º ano.

Na sensação de importância no grupo evidenciada, Willis considera que “sozinho é impossível formar-se uma cultura distintiva”. A produção cultural que trazem de fora é assim desenvolvida entre eles, criando “certas maneiras de falar” ou de agir (WILLIS, 38, 1991). A própria aversão ao poder *invisível* na escola (FOUCAULT, 136, 1986) é observada, sendo um reflexo desta cultura contra-escolar, que reivindica o tempo para si em resistência aos horários e distribuição de atividades impostas no espaço escolar conquanto. No fundo, de se verem livres do *tempo institucional* (WILLIS, 45, 1991).

Não obstante existe, por vez, a consciencialização na emergência de ter que arranjar um emprego no final do ano letivo.

Para os *lads*, rir é *um dom*, um outro *balancé* que só eles podem andar. A risada, um dos seus instrumentos de resistência, vence o tédio, o medo e a conquista de fazer os colegas rir, conquanto o contrário não acontece (WILLIS, 45, 1991). A postura de

resistência no reconhecimento, ou na ideia, de que apenas o professor tem o controle e o poder na sala (WILLIS, 23, 1991), traz consigo uma “sensação de superioridade para com os professores” que não “sabem *como é o mundo*” aos olhos da classe operária (WILLIS, 57, 1991).

Os jogos de ironia e as investidas para “pisar o risco”, são outras formas de resistência, de desmontar o balancé, usadas pelos *lads* quando os professores rejeitam a sua cultura, seja esta refletida na sua postura, no seu modo de vestir ou de falar (WILLIS, 24, 1991). A sua vitória é a sensação de prazer quando conseguem desestabilizar a turma e o professor.

A categorização dos colegas é igualmente evidente. De acordo com o livro de Paul Willis, os *conformistas* são os alunos que seguem à risca a doutrina dos professores enquanto que os *semi-conformistas* não são nem uma coisa nem outra. Os primeiros, são alvo de críticas no que diz respeito à sua postura perante as aulas e a vida que, de acordo com os *lads*, não aproveitam a sua infância para se divertirem.

Então e como é que este balancé, que são os *lads*, se montou? Na entrada para a escola, as crianças não pertencem, à partida, a nenhum grupo. Joey, um dos entrevistados e o “líder” do grupo, relata:

(...) no segundo ano, eu pensei: “Isto aqui é o fim”, porque eu não tinha nenhum amigo verdadeiro. Eu via os garotos fazendo amizade entre si (...) Aí grudei os olhos no Noah e no Benson (...) agora ele se tornou um maldito cê-dê-êfe, mas eu ainda gosto dele, ele ainda me diverte. (...) E eu comecei a andar com eles (...) (WILLIS, 83-84, 1991)

Desconhecendo grande parte das vezes as causas da sua aproximação, fosse pelos gostos em comum, pela necessidade de ter alguém amigo, ou “mesmo de causalidade *acidental*” (WILLI, 84, 1991), há medida que o grupo se foi formando, foram-se separando cada vez mais da restante turma.

Neste panorama, e estabelecendo um paralelismo à relação poder/resistência abordada por Foucault (1977, 2012), podem estas resistências na cultura contra-escolar conter brechas de abertura para o professor construir novos balancés? Independentemente dos seus futuros trabalhos, como podemos pensar em ações pedagógicas que nos permitam participar nestas produções de cultura? Paul Willis (1991) assim, considera:

“As propostas de educação “relevante” propõem que o professor das crianças da classe operária que seguem um currículo não-académico comece onde a criança está, em termos dos seus próprios interesses, em vez de começar dos interesses distantes da matéria académica. O bairro, o trabalho, (...); e a música popular, a arte (...) deveriam ser estudados por ambos.” (WILLIS, 95-96, 1991)

Em jeito de conclusão, fui desenvolvendo, direcionando e relacionando ao longo do presente artigo questões das quais visavam responder a minha própria necessidade de intervenção em crianças e jovens que rejeitam a escola. Os estudos de Foucault vieram clarificar determinadas nuances que, de algum modo, me fizeram ter uma visão mais atenta para a disciplinação e os seus contornos.

A instalação analisada, “Teeter-totter Wall, levantou determinadas questões, ainda pouco fundamentadas por mim, sobre a possibilidade de enquadrar o jogo na ação educativa de crianças e jovens que rejeitam a escola. É intrigante e, ao mesmo tempo, instigador pensar a ludicidade como ferramenta de ensino ações pedagógicas do futuro. Não obstante, ao longo de todo o desenvolvimento deste artigo, fui-me deparando com o seguinte contra-senso: Se, por um lado, pretendo apropriar-me do lúdico e da brincadeira, por outro, estes *lads* presentes em muitas escolas portuguesas estão desejosos de chegar à idade adulta. Posto isto, e tendo em conta todos os mecanismos de aprendizagem diferenciada existentes atualmente na escola portuguesa, considero, por fim, uma hipótese de estudo para o estágio: Aprofundar os estudos das culturas contra-escolas e ludicidade na pedagogia e criar uma ação pedagógica que contemplasse um jogo que tivesse, como princípio-base, o estímulo do pensamento em educação artística adaptado às produções culturais dos alunos e ao contexto em que se inserem.

Bibliografia

Bourdieu, Pierre (2003) “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. Trad. Denice Barbara Catani, Afrânio Mendes Catani. Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes, pp. 41-64.

Foucault, Michel (1986). “Vigiar e punir : nascimento da prisão”. Trad. Ligia M. Pondé Vassallo. - 6ª ed. - Petrópolis : Editora Vozes. - 277 p. ISBN: 85-326-0508-7.

Foucault, Michel (2012). “Estratégia, Poder-Saber”. Org. Manoel Barros da Motta. Forense Universitária: Coleção Ditos & Escritos Vol. IV. 2.ª ed. ISBN: 85-218-0396-6.

Willis, Paul (1991). “Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social”. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

Artigos

Staudt, Kathleen; Campbell, Howard (2008). “The Other Side of the Ciudad Juárez Femicide Story”. *ReVista: Harvard Review of Latin America*, Vol. XII, N.º 2, pp. 17-19. ISSN: 1541-1443. Disponível em: <https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/websites.harvard.edu/dist/1/19/files/2020/07/violence.pdf> (Acedido a 12 de janeiro de 2023).

Trondman Mats; Lund, Anna. (2018). “Light, mind and spirit: Paul Willis’s *Learning to Labour* revisited on and beyond its 40th anniversary”. *Ethnography*, Vol. 19, N.º 4, Edição Especial: “Learning to Labour”, pp. 433-445. DOI: 10.1177/1466138118783439. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26613800> (Acedido a 14 de janeiro de 2023).