**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**
**PUC-SP**

**RODRIGO BONILHA DA SILVA**

# DA DISCIPLINA AO CONTROLE: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

**MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA**

**SÃO PAULO**
**2009**

# Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**
**PUC-SP**

**RODRIGO BONILHA DA SILVA**

# DA DISCIPLINA AO CONTROLE: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

**MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em Psicologia Clínica, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Núcleo de Subjetividade, sob a orientação da Professora Doutora SUELY BELINHA ROLNIK.

**SÃO PAULO**
**2009**

**RODRIGO BONILHA DA SILVA**

# DA DISCIPLINA AO CONTROLE: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Suely Belinha Rolnik
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP

_____

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Universidade de Campinas – Unicamp – SP

_____

Profª. Drª. Maria Cristina Gonçalves Vicentin
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP

São Paulo, 27 de outubro de 2009

Dedicatória

*Ao meus pais, Airton e Maria Candida,*
*que me deram tudo;*

*A minha irmã Cynthia;*

*A Sheila, com quem vivo;*

*Ao nosso primeiro filho,*
*que conta com um lugar eterno na nossa alma;*

*Ao nosso segundo filho,*
*que logo, logo, chega...*

*E, a todos que um dia escolheram ser professor.*

AGRADECIMENTOS

*A Prof$^{a}$. Suely Rolnik, pelos textos, pelas orientações, pela paciência e principalmente por confiar.*

*Aos Prof$^{os}$.Orlandi e Peter, pelas aulas, textos e orientações.*

*Aos Prof$^{os}$. Silvio Gallo e Cristina Vicentin, pelas orientações finais e dedicações.*

*A Prof$^{as}$. Elizabeth, Irene e a todos os Professores do Clybas em agradecimento por suportar minhas ausências, especial a todos por tudo que recebi nestes últimos.*

*A Aldo e Roberto pela amizade e por absolutamente tudo em todos os momentos desta dissertação.*

*A Cidinha, pelas correções e amizade que foram decisivas para que este trabalho vingasse.*

*A Marcinha e Simone pelo apoio dado em momentos decisivos.*

*A Beth pelas orientações e sorriso inigualável.*

*A querida Jani, pelo carinho das leituras.*

*A todos do Núcleo de Subjetividade, por compartilhar os acontecimentos intrínsecos a um Mestrado.*

*A Dona Helena, Ivone, Seu Desespero, e a todos os espíritos que me ajudaram.*

*A Sheila por estar junto quando mais precisei.*

*E finalmente a todos os Autores e Professores que contribuem para que estes escritos se eternizem no mundo.*

*A PAZ*

*Na paz o coração descansa, pois a luta que precede a paz é principalmente uma luta no coração, na própria alma. A luta nasce porque o coração quer uma coisa e combate a outra, anseia por uma e teme a outra, dedica-se a uma e exclui a outra, querendo livrar-se dela. Buscando ansiosamente uma coisa e rejeitando a outra, o coração fica intranqüilo e, ao mesmo tempo, se estreita.*

*Somente tem paz o coração grande, aquele onde o outro, o diferente também tem seu lugar e se acalmam a culpa pessoal, o próprio fracasso, o que era temido ou julgado mau. Em outras palavras, os outros, com as suas diferenças, podem estar nesse coração, inclusive aqueles considerados maus. Um coração que alcançou a paz é um abrigo de paz entre os seres humanos. Não necessariamente entre uma pessoa e outra – seria querer demais; mas à medida que ambas penetram juntas num espaço interno, que as acolhe igualmente.*

*Em ultima análise, todos os seres diferentes dependem uns dos outros. Em sua diferença, cada um é querido e considerado por algo de que depende e que o limita em suas possibilidades. Quem diz sim a todas as coisas como são fica em sintonia com esse poder maior e abrangente e, com isso, também com todos os homens. Ele está em paz com todos.*

*Bert Hellinger, Pensamentos a Caminho.*

**SILVA**, Rodrigo Bonilha da. *Da Disciplina ao Controle:* Processos de Subjetivação nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo. 2009, 125p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Núcleo de Subjetividade, PUC-SP, São Paulo, 2009.

## RESUMO

Nesta pesquisa problematizo as Instituições Escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, especificamente no Programa Escola da Família, tomando como base os conhecimentos sobre as "Sociedades Disciplinares" e "Sociedades de Controle", e a produção de subjetividade na *mass-mídia*, força de trabalho do sistema capitalista, na compreensão de Foucault, Deleuze e Guattari. Interesso-me pelos micros emaranhados, a *micropolítica*, que nos envolvem no *socius*, e nos liga a um complexo processo de mundialização econômica e de sujeição traduzida nas políticas de alteridade capazes de instrumentalizar a vida. Entendo que, estas políticas implicam diretamente em dinâmicas diretamente ligadas ao funcionamento do desejo, através de modos de subjetivação produtores de sintomas não apenas vinculados ao registro nosológico da psicopatologia, como também à sintomatologia de uma civilização. Objetivei investigar as configurações dos contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva, e as suas relações entre o político, o social e o cultural da contemporaneidade que norteiam a utilização da instituição escola para lançar linhas invisíveis de subjetivação por meio da aliança histórica e legal como o capitalismo em sua atual modulação: o neoliberalismo. Dessa maneira o que pretendo apresentar aqui é uma discussão em torno daquilo que se faz em termos de macropolítica educacional no Estado de São Paulo através dos olhos (meus) de um professor-psicólogo. Como é que um professor da escola pública, através de sua experiência, lê e percebe o movimento de todas as ações governamentais que incidem na escola, na sala de aula, e nos sujeitos ali presentes no plano micropolítico. Tomo o Estado como dispositivo rizomático, gestor do sistema educacional ao produzir agenciamentos dos cruzamentos de fluxos inconsciente-desejantes e sociais-históricos, que percebe claramente que a escola é um dos veículos de disseminação de cultura de massa. Temos aqui, a promoção de hábeis processos para se criar vinculações, alianças e amálgamas utilizadas em linhas de fluxo objetivando um dispositivo para um emaranhamento de conceitos e instituições naturalizados na sociedade. Discuto, em ultima análise, os espaços públicos como dispositivos que possam levar a captura e uso do sujeito no (pelo) Capital.

**Palavras Chaves:** Subjetividade, Educação, Micropolítica, Sociedade Disciplinar, Sociedades de Controle, Cartografia.

**SILVA**, Rodrigo Bonilha da. *Da Disciplina ao Controle:* Processos de Subjetivação nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo. 2009, 125p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Núcleo de Subjetividade, PUC-SP, São Paulo, 2009.

## ABSTRAT

In this research I problematize the School Institutions of the Secretariat of Education of the State of São Paulo, specifically in the School Family Program of the, taking as base the knowledge on the "Discipline Societies" and "Societies of Control", and the subjectivity production in the *mass-media*, workforce of the capitalist system, in the understanding of Foucault, Deleuze and Guattari. I am interested in the entangled microns, the micropolitics, that involves them in socius, and in the league to a complex process of world´s economic and subjection translated the politics of alterit capable to instrument the life. I understand that, these politics implicate directly in dynamics directly linked to the functioning of the desire through subjetivation manners producing of symptoms not just linked to the registration nosological of the psicopathology, as well as to the symptomthology of a civilization. I objectified to investigate the configurations of the contours of the reality in its continuous movement of collective creation, and their relationships between the politician, the social and the cultural of the contemporanium that orientate the use of the school concepts and family to throw invisible lines of subjetivation through the historical and legal alliance as the current modulation capitalism: neoliberalism. This way what i want to display here is a discussion about what goes on in terms of macropolitics educational in São Paulo State. How a public school teacher, through its experience, reads and understands the movement of all governmental actions targeting at school, in the classroom, and in the subject there in the micropolitical plan. Volume the State as device rizomático, manager of the education system when producing agenciamentos of the crossings of flows unconscious-desejantes and social-historical, that perceives clearly the school is one of the vehicles of dissemination of mass culture. We have here, the promotion of skilled processes to create entailings, alliances and amalgams used in flow lines previously existing device for an entangled of concepts and institutions existent in the society: State-Family to School-Work. To discuss, in it finishes analysis, the public spaces as devices that can take the capture and use of the subject in the (for the) Capital.

**Key words:** Subjectivity, Education, Micropolitics, Discipline Society, Society of Control, Cartography.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Secretaria do Estado da Educação: Programa Escola da Família Relatório Mensal: Mês de Julho de 2009.....66

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

**MAPA DA PAISAGEM TEXTO**..... 11

Primeiro

**NOTAS PRELIMINARES**

1. Corpo: Interstícios / Desenhos..... 14
2. Cartografia..... 15
3. Por uma Educação Menor..... 20
4. Indagações e Inquietações..... 23

Segundo

**UM CORPO QUE SE FAZ PROFESSOR: DA ESCOLA PRIVADA À ESCOLA PÚBLICA**

1. A Captura Pelo Trabalho... Ah! E na Educação..... 27
2. Fordismo e Taylorismo na Escola Particular..... 29
3. Escolarização Brasileira em Rede..... 32
4. As Linhas-Esteiras Duras de Montagens Sociais..... 34
5. As Linhas de Montagem: Entre o Público e o Privado..... 35
6. Resultados Práticos das Linhas de Produção..... 41

Terceiro

**DOS PROJETOS PARA A VIDA, A VIDA COMO PROJETO: CONEXÕES E CIRCUNSCRIÇÕES NAS SOCIEDADES DE CONTROLE**

1. Uma Paz Imposta a Serviço do Capital-Mercado..... 45
2. Os Organismos Multilaterais e a Rede Imperial..... 50
3. Entre a Servidão Maquínica e a Sujeição Social..... 55
4. Da Máquina das Máquinas Governamentais..... 58
5. A Família Nuclear Burguesa: Trabalho & Escola..... 67
6. Das Leis Normatizadoras: Circunscrições..... 73

Quarto

**GRAU ZERO: PARA UMA EDUCAÇÃO DESPROVIDA DE ARTE**

1. Fragilidade em Sala de Aula: A Imagem..... 79
2. O Zero Absoluto: Grau Zero..... 84
3. Um Conto da Contenção do Corpo, Kafka..... 88
   3.1. Memória, Corpo e Dor..... 89
   3.2. Corpo Inscrito e Enclausurado..... 90
4. A Sala de Aula como Dispositivo / Campo de Contenção..... 91
5. Foucault e Sociedade Disciplinar..... 96
   5.1. As Disciplinas..... 96
   5.2. Biopoder..... 98
   5.3. Panopticon..... 100
6. Um Sujeito Econômico para o Controle..... 103

Quinto

**TERRAS DEVASTADAS: IMPOSIÇÕES SUBJETIVAS PARA INSCRIÇÕES NAS SOCIEDADES DE CONTROLE**

1. A Política de Terras-Arrasadas..... 108
2. “Dar um Perdido”, Estar Perdido: Condição Necessária..... 113
3. Deleuze e a Sociedades de Controle..... 119
4. Inscrições do Ensino Público Paulista na Sociedade de Controle..... 123
5. Renda-se ao Controle, Alice..... 132

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... 135

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**..... 137

**ANEXOS**..... 148

## INTRODUÇÃO

# MAPA DA PAISAGEM-TEXTO

Inicio do ano de 2007, momento em que nós, Professores(as) da Rede Pública Estadual de Ensino da Cidade de Assis, responsáveis pelas novas Disciplinas da Parte Diversificada (PD), fomos convocados em diferentes dias para um Mini-Curso promovido pela Diretoria Regional de Ensino de Assis – antigas Delegacias de Ensino – órgão público do estado, a ser ministrado nas dependências da UNIP (Universidade Paulista), uma instituição particular. Este órgão público tem a função de fazer a ponte entre as Escolas e as determinações da Secretaria Estadual de Educação de SP. Suas responsabilidades são: coordenar e supervisionar as atividades realizadas nas escolas estaduais; supervisionar, prestar assistência e fiscalizar as condições de funcionamento das escolas municipais e particulares (de ensino infantil ao médio, inclusive ensino supletivo); assegurar que os serviços de assistência ao aluno sejam efetivos; e, tratar de assuntos relacionados aos professores (habilitação, transferência, etc.). Normalmente, as Oficinas Pedagógicas aconteciam em uma Unidade Escolar da própria cidade.

Nós professores não sabíamos bem o que fazer, que conteúdos abordar nas novas PDs, implantadas naquele ano. Esperávamos que a reunião servisse justamente para isso. Entretanto, o discurso apresentado envolvia uma preocupação de se adequar a Grade Curricular Estadual com a Base Nacional Comum (o Currículo mínimo definido no Brasil) e a sua integração com as PDs. Mas afinal, o que deveríamos fazer? A orientação que nos foi dada, pelos dirigentes de ensino, seria a que deveríamos executar uma ação articulada, visando direcionar o aprendizado do aluno para o mundo do trabalho e desenvolver competências e habilidades necessárias para a elaboração de Projetos, nos moldes da metodologia de pesquisa exigidos nos programas de Iniciação Científica pelos órgãos de fomento a pesquisas.

Esta contextualização interdisciplinar dar-se-ia mediante uma (curiosa) constatação das faculdades particulares: muitos alunos provenientes das escolas de Ensino Médio, não estavam sendo capazes de confeccionar projetos de Iniciação Cientifica. Projetos que seriam importantes, na ótica dos órgãos superiores, já que, os recursos financeiros ajudariam aos alunos a pagar as mensalidades das instituições particulares. Outro objetivo, complementar, seria ensinar o aluno a elaborar projetos que os ajudassem na busca por estágios remunerados no mercado de trabalho. Mais uma (interessante) constatação por parte das instituições particulares desta região: a grande maioria dos alunos ingressantes era proveniente de estabelecimentos públicos de Ensino Médio e necessitavam de alguma forma de renda própria ou financiamento para manterem-se em seus Cursos de Graduação.

É sobre estas conexões, naturalizadas diariamente, e suas conseqüências à produção subjetividade nos processos de formação dos alunos-sujeitos que quero discutir nesta dissertação. Apresento a escrita deste texto em forma de acontecimentos e imagens a partir da minhas experiências-vivências como Professor Química e Psicólogo.

No capítulo Primeiro, faço uma breve apresentação do corpo teórico dos intercessores que me auxiliaram ao longo deste trabalho. Mais do que uma metodologia, encontramos orientações estratégicas para inspirar a elaboração de uma cartografia capaz de percorrer múltiplos percursos, rizomáticos, ou ainda, uma maneira de se desenhar um território ou mesmo uma paisagem psicossocial, em torno da micropolítica. Busca-se daí uma contribuição para uma *educação menor* como *dispositivo* de *resistência* no processo educacional comprometida com possibilidades de fluxos singularizantes.

Descrevo, no Segundo capítulo, minha trajetória e captura pelo trabalho no corpo-professor na educação, que aconteceu com uma proposta de monitoria em Química em uma instituição particular de ensino. Até o momento que uma crise se impôs, e o impulso resultante da paradoxal tensão, decido cursar Graduação em Psicologia e assumo o cargo de Professor Efetivo de Química na rede pública paulista. Origem do meu interesse pela problemática da educação e a conseqüente escrita desta dissertação. Ao observar o abismo entre duas realidades cotidianas, dois fluxos populacionais distintos que divergem nos usos e conexões que lhe são ofertadas ao sujeito-estudante pela implementação de Políticas Públicas.

Em, *Dos Projetos e das Leis que Dizem Como Se Deve Viver: Conexões e Conformações*, capítulo Terceiro, discuto como as politicas internacionais, comandandas por orgãos multilaterais (Banco Mundial e outros) por meio da imposição imanete da justificativa

de paz para todos os homens, imprimem conformações a um sujeito em uma lógica de servidão maquínica, conectado diretamente ao Neoliberalismo. Políticas que são impostas ao paises em desenvolvimento, e que são traduzidas em leis úteis a um contexto globalizado para a concretização de um mercado educacional capitalizavel, ou seja: a educação como um produto para consumo. Exploro especificamente, no Programa Escola da Família, oferecido ao estudante da rede pública aos finais de semana no Estado de São Paulo, no sentido de que a escola além de "ensinar" o bipoder aos seus alunos em sala de aula, atua também como local de aprendizado para as atuais Sociedades de Controle.

No capítulo Quarto, *Grau Zero: Para Uma Educação Desprovida de Arte*, em companhia das idéias de Suely Rolnik sobre a ativação da memória no trabalho artístico-terapêutico-corporal desenvolvido por Lygia Clark, utilizo uma imagem ocorrida durante a aplicação de uma prova em sala de aula, que denomino acontecimento, e que me lança à problemática: a que serve o *corpo* instaurado como *professor*? Na tentativa de compreensão, busco (re) apropriar através da mesma imagem diária e repetida por incontáveis vezes ao ano: A sala de aula, e o seu espaço fechado, produto da Sociedade Disciplinar, e seus sujeitos-alunos. Imagem agora captada, numa habilidade subcortical capaz de aprender o mundo em sua condição de campos/fluxos de forças, que nos afetam e despertam no corpo as sensações anestesiadas pelo regime disciplinar repressivo imposto ao corpo no ato do trabalho.

Em *Terras Devastadas: Imposições Subjetivas para Inscrições nas Sociedades de Controles*, Quinto e último Capítulo, esboço uma discussão sobre o sujeito que tenha "perdido" a capacidade de agenciar as forças divorciadas de resistência e criação. Sujeito este, produzido para as Sociedades de Controle a partir do treinamento de assujeitamento imposto por anos da disciplina (*biopoder*) escolar, e sua consequente interdição da capacidade de criação e de torna-se sensível perante aos acontecimentos no mundo.

**Primeiro**

# NOTAS PRELIMINARES

*A política baseia-se na pluralidade dos homens. Deus criou o homem, os homens são um produto humano mundano, e produto da natureza humana. A filosofia e a teologia sempre se ocupam do homem, e todas as suas afirmações seriam corretas mesmo se houvesse apenas um homem, ou apenas dois homens, ou apenas homens idênticos. [...] Mas ainda: para todo o pensamento científico existe apenas o homem – na biologia ou na psicologia, na filosofia e na teologia, da mesma forma para a zoologia só existe o leão. Os leões seriam, no caso, uma questão só de leões.*

Hannah Arendt, agosto de 1950

## 1. CORPO: INTERSTÍCIOS / DESENHOS

Na escrita desta dissertação de mestrado, primeiramente gostaria de expor o como se constitui – ou se constitui até a presente momentânea transitoriedade – um pouco da minha trajetória profissional de professor de Ensino Médio. Justifico-me, pois, discorrer sobre o campo problemático escolhido, revela-se uma tarefa bastante complexa, por envolver diretamente implicações, inquietações e afetos que me acompanham no percurso de investigação. Pesquisa intrinsecamente relacionada às minhas inscrições corporais e históricas de dezessete anos na prática e convívio no exercício do magistério como Professor de Química.

Entretanto, houve algo com o corpo que se deixa sujeitar-subjetivar[1] ao mundo do trabalho como professor, corpo afetado num plano intensivo de composição e produção como uma malha, malha intensiva, invisível, que agora salta dos bastidores e se faz concreta e realiza o *desejo* de outra faculdade, a de Psicologia.

Corpo amalgamado constituído de complexo encadeamento de experiências ao acaso[2], idéias e afetos emaranhados por misturas de encontros em diferentes variações, potência de ações. Como disse Deleuze (1978), em sua sétima aula sobre Spinoza em Cours Vincennes, *há uma variação contínua – e é isso que existir quer dizer – da força de existir ou da potência de agir*. Do interstício, variação químico/professor a psicólogo/clínico a produção da vida possível dentro de todo acaso (segundo uma ordem que é a do imprevisível ou do encontro fortuito entre os corpos) permitido pelas duras linhas ou pelos fluxos propostos dentro da ordem mundial vigente a nos arrebatar.

Dessa variação contínua, na potência da ação emerge esta pesquisa, que quer estar longe de ser a justificação de uma ou outra determinada linha teórica, ou a imposição de uma verdade inquestionável. Um tateamento incerto, não aponta para um sujeito do conhecimento cheio de certezas, verdades e dotado daquela tranquilidade com o seu próprio ser e com sua relação com o mundo, mas para um sujeito em construção cheio de dúvidas e tribulações consigo e com o campo incerto da vida.

Na tentativa de "levantar" o presente, trazer visibilidade a enunciados naturalizados, instituídos por diversos regimes de verdade. Busco intercessores ao longo desta dissertação que fizeram isso em sua época em relação à produção de conhecimento, que se aproxime mais de uma experimentação ininterrupta do que de uma certeza cega.

## 2. CARTOGRAFIA

A orientação geral dessa trajetória-estratégia de escrita é inspirada no primeiro platô da obra *Mil Platôs* de Deleuze e Guattari (1995), um percurso, uma prática rizomática[3] pelas

---

[1] Aos dezenove (19) anos de idade.

[2] Segundo o conceito deleuziano apresentado em "Spinoza e as Três Éticas". In: *Crítica e Clínica*, São Paulo: Editora 34, 1997.

[3] Deleuze (1995) descola da botânica a idéia de rizoma (Caule radiciforme de certas plantas como o bambu, o gengibre, bananeira dentre outras, cresce em várias direções, pode ser subterrâneo, mas também aéreo) para contrapor à árvore com sua raiz fixa. Um modo rizoma é aquele que se ramifica se conecta com o que possa intensificar sua ação. Já no modo árvore se coloca um poder, um controle por meio da opressão que impede as ramificações. No entanto, o autor avisa que um rizoma pode se tornar árvore quando se fixa num ponto, impedindo as ramificações, os fluxos.

multiplicidades, uma maneira de se desenhar um território ou mesmo uma paisagem psicossocial. O rizoma existe como rede, labirinto construído de tal modo que cada caminho pode ligar-se com qualquer outro ponto, não há centro, periferia ou saída. Ele é potencialmente infinito e múltiplo, feito de direções moventes, o rizoma não tem começo nem fim: *o rizoma é potência do meio*.

> A "rizomática" (que os autores chamam também "pragmática"), depende, como ciência "menor", "nômade", de uma "lógica do E" e visa, além de outras coisas, "reverter a ontologia, destituir o fundamento, anular fim e começo", idéia essa perfeitamente coerente com a noção pós-substancialista que Deleuze extrai de seu estudo humano, a noção de exterioridade das relações relativamente aos termos relacionados. Por isso, para os autores, a conjunção "e" é "suficientemente forte para sacudir e desenraizar o verbo ser", com o que se poderia, segundo eles, chegar a uma concepção menos falsa da "viagem" e do "movimento". Com o conceito de rizoma, Deleuze, que já escrevera um belo e conciso apanhado de pontos constitutivos do estruturalismo, leva certa noção de estrutura a uma vizinhança subversiva. Com efeito, na medida em que estrutura "se define por um conjunto de pontos e posições, de relações binárias entre esses pontos e de relações biunívocas entre essas posições", o rizoma, com sua lógica do "e", é afirmado como o "oposto de uma estrutura". A subversão deleuzeana de uma estrutura, como se nota, exige algo mais do que uma restauração de figuras macroscópicas do tipo 'homem', 'sujeito', 'classe', etc, muito embora essas figuras continuem sendo passíveis de identificação, elas próprias sujeitas, por isso mesmo, a uma sub-versão mais refinada (ORLANDI, 1990, p.176).

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que se acompanham os movimentos de transformação do plano (platô) observado, se acompanha a perda de sentido desse cenário, bem como faz emergir novos sentidos que expressem melhor a contemporaneidade, uma vez que os sentidos vigentes tornaram-se constantemente obsoletos.

Mais especificamente, busco analisar os processos de subjetivação envolvidos na problemática da pesquisa, processos imersos em relações de poder e saber que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (FOUCAULT, 1986, p.70). Todas essas forças são ativas nas expressões do desejo, expressões que caracterizam universos psicossociais e, em ao redor da *micropolítica*.

> [...], ou seja, das questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, através dos quais se configuram os contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva. (ROLNIK, 2006, p.11-12).

A autora nos complementa, e justifica:

> Este tipo de indagação se impôs a mim desde sempre pela necessidade de enfrentar a difícil elaboração conceitual e existencial da dimensão micropolítica, bem como sua articulação com a macropolítica, nos embates entre forças que permeiam a produção da realidade. Uma dificuldade que marca o modo de subjetivação que herdamos da modernidade, portadora da tradição utópica que tantos estragos já nos causou. O empreendimento torna-se indispensável pelo desejo de superar os requisitos desta herança que ainda hoje nos estrutura e que nos faz alucinar paraíso e perder o pé nos processos reais. Superar, mais especificamente, uma característica própria desde modo de subjetivação que consiste no constrangimento de nossa vulnerabilidade às forças do mundo em sua irredutível alteridade, condição para que o outro deixe de ser simplesmente objeto de projeção de imagens pré-estabelecidas e possa se tornar uma presença viva, com a qual construímos nossos territórios de existência (Ibid., p.11-12).

Foucault nos demonstra explicitamente, com sua arqueologia, todo o processo de produção de uma forma homem para a Modernidade. Em a *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 1986), o filósofo evidencia como nos tornamos o que somos como sujeitos de conhecimento e como assujeitados ao mesmo conhecimento. Já em *As Palavras e as Coisas* (Ib., 1992), o filósofo, mostra como se institui ao longo de três séculos (do XVII, ao XIX) uma nova entidade: o sujeito moderno, e como ele se estabelece no mundo da linguagem (objeto do discurso), no mundo do trabalho (objeto que produz), e no mundo da vida (objeto biológico e naturalizado). Assim o sujeito moderno encontra-se aprisionado no centro das três principais ciências, como suas orientações positivistas, referentes aos séculos estudados: a Lingüística, a Biologia, e a Economia.

> [...] podemos imaginar cada um dos campos de saber que tais ciências encerram como se ocupasse uma face de um triedro, de modo que aprisionado no interior dessas faces, paira o sujeito moderno. Assim, para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes (VEIGA-NETO, 2005, p.52-53).

A necessidade *sine quo non* que se impõem é da exploração das relações do *socius* já que estas transgridem, ultrapassam o limite, e se ligam indissoluvelmente as relações de poderes e saberes forjados por campos micros e macros político-econômicos.

Com isso, podemos contribuir para criar mecanismos de resistência capazes de possibilitar a vida para além da sua instrumentalização, ou ainda, através de uma ontologia do presente, da critica a nós mesmos, procurar algumas respostas para a antiga questão

nietzschiana: *Que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmo?* Ou ainda: *Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?* (ORLANDI in RAGO, ORLANDI e VEIGA-NETO, 2005, p.217). Questão essa que:

> ... pode ser formulada da seguinte maneira: *"que se passa com nós mesmos?"*. Essa nova pergunta põe em relevo o sentido e o valor das coisas que acontecem conosco no nosso presente, não mais perguntando sobre as condições necessárias para determinar a verdade das coisas. [...] Nesse novo registro, o que importa não é descobrir o que somos nós, sujeito moderno; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos. É de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade, para que possamos escapar da dupla coerção política que a Modernidade inventou e que nos aprisiona: de um lado, a individualização crescente; de outro lado e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder (VEIGA-NETO, 2005, p.46-47).

Entretanto, a resistência, como ponto fundamental na analítica do poder, não deve ser entendida como uma ação deliberada contra o poder: a delinqüência é uma resistência, assim como a loucura, assim como a simples dificuldade de um indivíduo ou de um grupo de realizar um feito. Mas, é ela justamente o que faz as relações de poder se estabelecerem através das estratégias de luta, ao contrário da obediência legítima, do acordo e do direito, que figuram no discurso governamental e a abordagem tradicional do poder. Assim, em uma situação hipotética, em que não há resistência, a análise do poder se torna impossível, pois nessa situação não existe estratégias adotada. Nas palavras de Foucault (1995a, p.234):

> Usar essa resistência como um catalisador químico, de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias.

Dada esta característica movediça dos relevos psicossociais, a posição de pesquisador ficará sendo a de um *cartógrafo*. Ou seja, como as formações subjetivas não se fecham em um mapa determinado, é necessário um constante cartografar dos territórios[4] em seu movimento infinito de construção e desconstrução. E, como nos coloca Rolnik (2006, p.23):

---

[4] Os termos territorialização, desterritoriação não são exatamente do uso de Michel Foucault, o que Foucault afirmou é parecido, ou seja, ser a subjetividade um produto de relações de poder móveis e flexíveis que abrangeriam todo o corpo social. Os filósofos que se utilizaram desses termos foram Gille Deleuze e Felix Guattari em seu livro "O Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia". Me refiro aos termos por permitirem dar à subjetividade, que em Foucault é concebida como produzida, a característica plástica de ser algo em constante construção e reconstrução como as relações de poder inscritas nas relações sociais.

> Para os geógrafos, a cartografia [...] é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.

Nesse movimento infinito de fugir de um território dado, e, criar outro para dar passagem a suas pulsões. A autora também nos coloca que, nesta perspectiva estratégico-metodológica, as composições dos universos psicossociais ocorrem por meio de produção e reprodução, com a atuação conjunta de três linhas abstratas que delineariam as movimentações de desejo, ou *linhas da vida, como certa vez as chamou Deleuze* (ROLNIK, 2006, p.48). Desejo que em seu movimento inconsciente escaparia constantemente pelos movimentos da sua primeira linha, ou seja:

- Uma linha invisível e inconsciente caracterizada pelos afetos dos corpos ao se encontrarem e traçar relações de atração e repulsão: *Ela faz um traçado contínuo e ilimitado, que emerge da atração e repulsa dos corpos em seu poder de afetar e serem afetados* (Ibid., p.49).

- Uma segunda linha associativa ou de simulação, que prescreve uma trajetória que relaciona as afetações inconscientes dos corpos com seus campos traçados para darem passagem aos fluxos criados na linha inconsciente:

> [...] faz um vaivém, um duplo traçado inconsciente e ilimitado. Um primeiro, que vai da invisível e inconsciente produção de afetos, para a visível e consciente composição de territórios. Percurso do movimento de territorialização. E um outro traçado, inverso: ele vem do visível, consciente, dos territórios, para o invisível, inconsciente, dos afetos escapando. Percurso do movimento de desterritorialização[5] (Ibid., p.50).

- Uma terceira, visível, consciente e finita consciente da organização dos territórios formados por expressões, linguagens, formas de se relacionar consigo e com os outros, e de perceber a realidade. *Ela cria roteiros de circulação no mundo: diretrizes de operacionalização para a consciência pilotar os afetos. Ela é finita, porque finita é a duração*

---

[5] Cf. nota 3, p.15.

*dos territórios e a funcionalidade de suas cartografias* (Ibid., p.51-52). Enfim, esta linha caracteriza nossas memórias e reconhecimento como sujeitos.

## 3. POR UMA EDUCAÇÃO MENOR

O interesse desta pesquisa esta na própria vida, não no sentido de classificá-la em seus aspectos físicos, biológicos ou psicossociais, mais sim de apreender de perto e em profundidade os dispositivos que se apoderam dela, que a aprisionam e**,** ao mesmo tempo, complicam as vias de liberação de sua potência (DELEUZE e GUATARRI, 1995). Isso leva a querer elaborar novos saberes sobre a mesma vida que está sendo gerida hoje, nas naturalizadas[6] Instituições Escolares do Estado de São Paulo.

Deleuze (1990) nos explica e ajuda a entender como o saber é um agenciamento prático, um dispositivo de enunciado e de visibilidades. Pensar este saber[7] como representante de uma *educação menor*, de acordo com Gallo (2003, p.71), para que se possam produzir diferenças e diferenciações. A educação menor, conceito trazido – *deslocado* – pelo mesmo autor da obra *Kafka por uma literatura menor* de Deleuze e Guattari (1977) para o campo da educação:

> Tomar conceitos de Deleuze e deslocamentos para o campo, plano de imanência que é a educação. Operarei quatro deslocamentos: um exercício de pensar a *Filosofia da Educação* na perspectiva criativa da filosofia posta por Deluze & Guattari; um exercício de pensar uma *Educação menor*, a partir do conceito de "literatura menor", criado por eles; uma aplicação do conceito de *rizoma* para pensar as questões do currículo e da organização educacional; por fim, uma discussão em torno das decorrências e implicações daquilo que Deleuze chamou de "*sociedade de controle"* para os problemas educacionais contemporâneos (GALLO, 2003, p.64).

Vejamos o que Deleuze e Guattari (1977) denominaram por *literatura menor*, conceito criado como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka:

> Uma literatura de resistência, de enfrentamento, de reinvenção da língua, do sentido, da expressão. Uma literatura de cunho político, para além de qualquer intenção explícita de seu autor. Em outras palavras, uma literatura

---

[6] No sentido daquilo que se tornou inquestionável por forças das necessidades de um cotidiano, que antes de tudo, é uma invenção modelada pelo próprio homem em seu contexto cultural. KAFKA, Frans. *A Metamorfose*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

[7] Utilizamos a palavra saber e pensar em ressonância ao sentido deleuziano de: *"Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as 'visibilidades', e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados"*. DELEUZE, Gilles. *Conversações.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p.119.

> para além do sujeito, uma literatura que se produz como agenciamentos coletivos de enunciação [...] (GALLO in PASSETTI, 2004, p.74-75).

Enumeram três características, a serem observadas, para identificar uma obra como literatura menor. A primeira é a *desterritorialização da língua*, entendem que toda língua é imanente a uma realidade. Busca-se com isso subverter essa realidade, desintegrando esse real, arrancando desse território, dessa tradição, dessa cultura levando a novos agenciamentos na linguagem escrita, ou ainda, ser um estrangeiro em seu próprio país. A segunda é a *ramificação política* no esforço de desconectar elos, cadeias, agenciamentos causando efeitos, no existir, ato de desafio ao sistema instituído. Por fim, o *valor de coletivo*. Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao dono da obra, a coletividade apodera-se dela, por falar dela e com ela. Os agenciamentos singulares, frutos do escritor, criam ramificações de problematizações e inquietações na comunidade em que o singular artista faz parte (Ibid., p.75 à 77).

Gallo (2003) desloca esse conceito de *literatura menor* para o de *educação menor* como dispositivo de resistência no processo educacional, comprometido com a singularização, buscando um *devir*-Deleuze para a educação. Tornar-se menor significa ser capaz de criar linhas de fuga do pensamento e linguagem de poderes maiores instituídos e instituintes, responsáveis pela permanência da impossibilidade (do não possível) em pensar o novo, um novo pensar.

Devir que procura a reapropriação das práticas e das problemáticas educacionais com o intuito de contribuir para a criação de novos fluxos, que possibilitem subverter a ordem social que obrigatoriamente passa pela mediação do Estado produtor de uma subjetividade cada vez mais alienante e seriada, e dono da *educação maior*[8] (GALLO, 2003, p.79).

Esta educação, segundo o mesmo autor, está a serviço das políticas de alteridade homogenizadoras, destinada à *sociedade de massa*. Produzindo indivíduos escravos do pensamento alheio do poder instituído, incorporados a uma *macropolítica* que se opõem veementemente a qualquer possibilidade da existência criativa, no plano *micropolítico*. A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas, dos parâmetros e das diretrizes, da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A educação de massa produz a cultura de massa articulada a sistemas hierárquicos, a sistemas de valores e de sujeição disseminados, não visíveis e não explícitos nas Sociedades de

[8] Em oposição ao conceito de *educação menor*, temos a *educação maior* que esta a serviço das políticas homogenizadoras a serviço do poder dominante, destinado à sociedade de massa a serviço do capital.

Controle (GALLO, 2003, p.76). Deleuze e Guattarri (1996), na obra *O Anti-Édipo*, nos dizem que nenhuma sociedade é capaz de suportar uma posição verdadeira de desejo sem colocar em xeque suas estruturas de dominação e exploração.

> No contexto educacional contemporâneo, diante de políticas educacionais, que agem com profundo desrespeito à população, resta-nos criar ações de resistência; utilizando-as, de forma, a privilegiar uma pedagogia que vise o aspecto formativo do estudante e buscar, no convívio entre os educadores, a realização de projetos pedagógicos que representem os reais desejos das pessoas envolvidas, e dessa forma, ir criando vetores de forças na direção do desenvolvimento da criatividade, o exercício da liberdade com responsabilidade, da ética e da produção de saberes com relevância para a comunidade, (DAMIN, 2004, p.19-20).

A educação menor busca a produção de conhecimentos, subjetividades, vida que representem os reais desejos da comunidade no espaço micro-social da escola, subvertendo as políticas educacionais impostas pelo aparelho de estado em favor dessa comunidade, (Ibid., 2004).

Ao reapropriar de práticas e problemáticas educacionais pretendo contribuir para a criação de novas linhas, fluxos de subjetivação capazes de traçar caminhos de criação, para romper e irromper, retomar e se modificar até permitir a ruptura de antigos dispositivos. Uma linha de subjetivação é *um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida que o dispositivo o deixe ou o torne possível. É uma linha de fuga. Escapa às outras linhas, escapa-se-lhes* (DELEUZE, 1990, p.87). Linhas que possam dar força, sentido de visibilidades de formas de resistência, e, decompor e recompor uma lógica macropolítica – que passa obrigatoriamente pela mediação do Estado – e atrelá-la a dimensão da micropolítica.

Na minha trajetória profissional como psicólogo, passei a observar o quanto somos sugados por mecanismos maiores, exterminadores de singularidades e diferenças. Neste contexto, seguindo o traçado de Foulcault (1999, p.71) ao referir-se ao trabalho acadêmico:

> [...] o papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar [...] é por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional (FOUCAULT, 1999, p.71).

A produção de saberes sobre questões cotidianas conseguirá produzir movimentos na vida da humanidade se houver esforço em enriquecer o saber de um determinado fenômeno, o que justificará seu investimento e existência.

# 4. INDAGAÇÕES E INQUIETAÇÕES

Dessa maneira o que pretendo apresentar aqui é uma discussão em torno daquilo que se faz em termos de macropolítica educacional no Estado de São Paulo através dos olhos (meus) de um professor-psicólogo. Como é que enxergo tudo isso no plano micropolítico da sala de aula, e consequentemente, no plano da escola em que leciono. Como é que um professor da escola pública, através de sua experiência, lê a macropolítica e percebe o movimento de todas as ações governamentais que incidem na escola, na sala de aula, e nos sujeitos que ali estão. Como nos é retirado a visibilidade do quanto somos capturados, pelo inconsciente já massificado do sistema social implantado, atuante e em pleno movimento.

Tomo por base os conhecimentos produzidos sobre a *Sociedade Disciplinar* e de as *Sociedades de Controle*, e a produção de subjetividade na sociedade de massa, força de trabalho do sistema capitalista, na compreensão de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Procuro observar o processo de reformas do Estado imposto pelos organismos multilaterais representativos de interesses políticos e sociais articulados à lógica do mercado frente à realidade dos tempos atuais, do crescimento global e do neoliberalismo.

A sala de aula e a escola, antes de tudo, continuam a serem legítimos dispositivos da sociedade disciplinar, aparelhos criados para regular os costumes, os hábitos e as práticas produtivas, como nos descreveu Michel Foucault (2000). Objetivaram a proporcionam e assegurar a obediência as regras e mecanismos de poder que se manifestam na estruturação de parâmetros e contornos do pensamento e da prática, sancionando e prescrevendo comportamentos estabelecidos como normais, e os determinados como desviantes. Mas Foucault além no sentido de nos permitir reconhecer a natureza *biopolítica* do paradigma do *biopoder* e a maneira com que ele regula a vida social por dentro dos corpos. O poder adquire um comando total e efetivo sobre a população por ser função integral da vida, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando.

Dessa maneira a disciplina e o biopoder se complementam e:

> [...] se combinam entre si no sentido de que só a sociedade de controle está apta a adotar o contexto biopolítico como terreno *exclusivo* de referência. Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, um novo paradigma de poder é realizado, o qual é definido pelas tecnologias que reconhecem a sociedade como o reino do biopoder. Na sociedade disciplinar os efeitos das tecnologias biopolíticas ainda eram parciais, no sentido de que o ato de disciplinar se desenvolvia de acordo com lógicas relativamente

> fechadas, geométricas e quantitativas. A disciplinaridade fixou indivíduos dentro de instituições mas não o teve êxito em consumi-los completamente no ritmo das práticas produtivas e da socialização produtiva; não chegou a permear inteiramente a consciência e o corpo dos indivíduos, ao ponto de tratá-los e organizá-los na totalidade de suas atividades. Na sociedade disciplinar, portanto, a relação entre o poder e o indivíduo permaneceu estável: a invasão disciplinar de poder correspondeu à resistência do indivíduo. Em contraste com isso, quando o poder se torna inteiramente biopolítico, todo o corpo social é abarcado pela máquina do poder e desenvolvido em suas virtualidades. Essa relação é aberta, qualitativa e expressiva. A sociedade, agrupada dentro de um poder que vai até os gânglios da estrutura social e seus processos de desenvolvimento, reage como um só corpo. O poder é, dessa forma, expresso como um controle que se estende pelas profundezas da consciência e dos corpos da população – e ao mesmo tempo através da totalidade das relações sociais (HARDT e NEGRI, 2005, p.42).

Dessa maneira se pode dizer que o biopoder constitui o novo paradigma de poder vigente na sociedade de controle descrita por Deleuze (1992, p.220), que substitui a sociedade disciplinar. O que percebo é: o (micro) social tende a ser cada vez mais engolido pela máquina Estado (macro). Este, por sua vez, tem a função de intermediar o Capital-Mercado que se manifesta e se estende pelas consciências e pelos corpos dos sujeitos. Capital-Mercado que faz uso de todo o aparato das novas tecnologias de informação e comunicação, que constituem o cerne da sociedade da informação e/ou sociedade do conhecimento e também mediatizam os fluxos materiais, simbólicos e a produção da informação.

Assim, cada vez mais na sociedade de controle, que tem como máquina de agenciamento o biopoder, o corpo aparece impreterivelmente como algo território primordial a ser disciplinado-controlado pelo Estado em função das necessidades do Mercado. Estado que através de seus aparelhos ideológicos e de poder atua no sentido de legitimar uma determinada ordem e um sentido para a vida. Mercado que atua no sentido de construir uma imagem correta daquilo que deve ser apreendidos e seguidos pelos sujeitos através das coerções materiais, tais como: o emprego e o desemprego, o controle sobre o tempo de trabalho e o tempo do não trabalho. E simbólica: como no jogo de enunciados produzidos e repetidos pela máquina midiática.

Dentro da nova ordem mundial, o que percebo por meio da minha experiência, e que desejo discutir nesta dissertação, é que a tradicional sala de aula esta para o biopoder disciplinar assim como o Programa Escola da Família esta para o controle. O aprendizado que antes apenas conectava, preparava, o sujeito para os *lugares* de permanência obrigatório e seus espaços fechados com duração de tempo fixo (horário para entrar e sair), agora o

introduz em um modelo de aprendizagem-projeto escolar que se alinha a um *lugar* de permanência flexível sem determinação de horários de permanência (para entrar e sair).

Convida-se a população (alunos e não alunos) a freqüentar o espaço escolar aos finais de semana. Pode-se criar um fluxo contínuo ininterrupto, é possível estar todos os dias da semana sob uma tutela (discutível) do Estado, se assim o sujeito *desejar* nos seus Sábados e Domingos. Levo ainda em consideração quais os desdobramentos e conexões que o Programa do Governo do Estado de São Paulo, representante da educação maior, promove para uma população que frequenta a Escola Pública no mesmo Estado.

Para Gallo (2003), a educação maior se refere àquilo que é produzido na macropolítica: nos gabinetes e expressa nos documentos. Já a outra educação denominada de menor, está no âmbito da micropolítica, em sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentada e não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa autoridade.

> [...] algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior,[7] gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. (Gallo, 2003, p.81)

Ao reapropriar de práticas e problemáticas educacionais, na dimensão da micropolítica e da educação menor, pretendo contribuir para a criação de novas linhas, fluxos de subjetivação capazes de traçar caminhos de criação, para romper e irromper, retomar e se modificar até permitir a ruptura de antigos dispositivos. Uma linha de subjetivação é *um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida que o dispositivo o deixe ou o torne possível. É uma linha de fuga. Escapa às outras linhas, escapa-se-lhes* (DELEUZE, 1990, p.87). Linhas que possam dar força, sentido de visibilidades de formas de resistência, e, decompor e recompor uma lógica macropolítica – que passa obrigatoriamente pela mediação do Estado – partir de posicionamento micropolítico que possa atuar diretamente na dimensão macro.

Assim, pode-se dizer que este estudo se dedica à investigação das configurações dos contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva, e suas relações com o político, o social e o cultural do presente. As questões que se abrem, dizem respeito a um complexo processo de mundialização econômica e subjetiva que se traduz em políticas de

alteridade capazes de capturar e instrumentalizar a vida. Instrumentalização da vida, que implica em dinâmicas diretamente ligadas ao funcionamento do desejo e, provavelmente, corresponda a políticas de subjetivação produtoras de sintomas não apenas vinculados ao registro nosológico da psicopatologia, mas também à sintomatologia de uma civilização.

Por fim, problematizo os espaços públicos como dispositivos que possam levar ao uso, a captura, do sujeito no (pelo) capital, em sua perversa e atual modulação: O Neoliberalismo.

**Segundo**

# UM CORPO QUE SE FAZ PROFESSOR: DA ESCOLA PRIVADA À ESCOLA PÚBLICA

*A questão fatídica para a espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição. Talvez, precisamente com relação a isso, a época atual mereça um interesse especial. Os homens adquiriram sobre as forças da natureza um tal controle, que, com sua ajuda, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros, até o último homem. Sabem disso, e é daí que provém grande parte de sua atual inquietação, de sua infelicidade e de sua ansiedade.*

Sigmund Freud, 1930 (1929)

## 1. A CAPTURA PELO TRABALHO... AH! E NA EDUCAÇÃO

O interesse pela problemática educacional aconteceu com uma proposta, ou oportunidade-necessária, de ser Monitor de Química em uma escola particular portadora da franquia (marca) “Objetivo” na Cidade de Araraquara. Oportunidade de conseguir um emprego muito antes de terminar a faculdade pública que frequentava. Na subjetividade de um recém universitário havia a idéia de frequentar um curso noturno e, desta forma, reservar tempo livre para qualquer tentativa de entrada no mundo do trabalho. Idéia que se fortificou

pela imagem vinculada pelos professores que assumiram a primeira turma noturna de Licenciatura em Química na UNESP de Araraquara, todos, sem exceção nos diziam o quanto éramos interessantes por dispormos de “tempo livre” para nos dedicar a Iniciação Científica, ao estágio em alguma Empresa, ou para começarmos a “dar aula” em escolas da região, inclusive a última opção era o desígnio final do curso noturno: Formação de Docentes para Trabalhar na Educação de Ensino Médio.

Seja qual for o delírio vivenciado por este corpo na época, o fato é que a “estratégia de querer entrar” o quanto antes no mundo do trabalho deu certo. Digo delírio por algo, ainda, estranho a mim mesmo, a imagem que carregava era a de que, quanto antes trabalhasse, antes venceria uma corrida necessária à sobrevivência no mundo. Teria a tão desejada individualidade capaz de se auto-sustentar e frequentar-consumir os mais variados lugares ofertados as subjetividades de massa sob o efeito midiático homogeneizante. Percepção da realidade em que este corpo se rendeu por anos até o momento de uma crise, que se impôs, e por meio de impulso, resultante de paradoxal tensão, rachou uma fenda em um modo rígido e cristalizado, uma dobra da normalidade. Qual normalidade? A de estudar e de vencer uma corrida competitiva para se conectar ao mundo, que por meio do trabalho ganhar seu próprio dinheiro, ter vida própria e individualizada como um dos milhares de sujeitos proletariados que habitam o planeta.

O Corpo, não mais somente um corpo estudante qualquer, mas um corpo dotado agora de uma identidade articulada a macropolítica[9]: um corpo-professor, que não possuía sequer consciência sobre o que se denomina ou pode ser caracterizado pela literatura como regimes fordistas[10] e/ou disciplinares. No inicio do exercício no magistério, as práticas de trabalho que se impunham ao lecionar encontram total ressonância com esses dois regimes, agenciadas por um modelo de propaganda midiático vinculado a qualquer escola particular que venda o produto “Educação” ao mercado consumidor.

Quanto ao modelo de organização da produção fordista, este teve sua hegemonia nos meios de produção em massa entre as décadas de 1940 e 1970. Tal modelo possuiu como

---

[9] Rolnik nos apresenta dois modos de apreensão do mundo enquanto matéria: por categorias e por forças. Conhecer o mundo, como forma ou categorias, através da macropolítica, convoca a macropercepções existentes operadas somente pelos cinco órgãos do sentido. Já conhecer o mundo por fluxos, convoca as micropercepções que ativam o corpo-vibrátil, capaz de ser afetado pelas artes e culturas não portadoras das subjetividades dominantes e massificadas.

[10] Nos Estados Unidos, o Fordismo tem seu ápice no período posterior à Segunda Guerra Mundial, nas décadas de 1950 a 1960. Essa fase ficou conhecida no capitalismo americano como Anos Dourados.

fundadores o engenheiro norte americano Frederick Winslow Taylor e o empresário Henry Ford.

## 2. FORDISMO E TAYLORISMO NA ESCOLA PARTICULAR

Taylor, a partir de 1881, implementou, o que posteriormente, denominou-se Administração Científica, uma reformulação da organização do trabalho. É de sua autoria a separação drástica entre a concepção (*savoir faire*) e a execução do trabalho na linha produtiva com controle rigoroso dos tempos e movimentos do trabalho, através de medições precisas das tarefas executadas pelos trabalhadores. Ambiente criado e direcionado a produzir cisão entre uma esfera e outra na realização do trabalho e responsável pelo aparecimento da lacuna entre o trabalho prescrito nos manuais pela gerência científica e o trabalho realizado pelos trabalhadores. Lacuna que deveria ser diminuída através do adestramento[11] científico que consistia na repetição a título de treinamento de todos os movimentos necessários ao aprendizado de uma determinada tarefa, no intuito de encontrar segundo o método heurístico a forma única ou cientificamente correta de executar o trabalho: *one best way* (MOTTA e VASCONCELOS, 2002, p.30).

No Sistema de Ensino criam-se modos de trabalho em que os cargos são ocupados por vários Professores em uma mesma Matéria Curricular. Digo a palavra sistema, pois esta é a referência usada pelas próprias grandes empresas-franquias, detentoras e responsáveis pela disseminação de Marcas Educacionais,

Na Disciplina de Química éramos quatro os professores que poderiam compartilhar de forma taylorianamente esquadrinhada as chamadas Frentes do Curso. Assim, nesse Sistema de Ensino cada professor pode dar uma parte da Química sem que fosse responsável pelo todo, apenas o da própria. Geralmente é um professor para a Química Inorgânica, um para a Química Orgânica e um para a Físico-Química, sem esquecer o monitor, uma espécie de professor coringa, flexível, que fica de prontidão para qualquer eventual falta de um dos mestres responsáveis pelas Frentes. Cargo esse que me coube como recém iniciado corpo-professor.

---

[11] Por mais dura que possa parecer a palavra adestramento em se tratando de pessoas, por várias vezes Taylor a emprega em seu mais importante tratado "Princípios de Administração Científica" publicado em 1911, ouçamos o autor: *[...] se você e seu operário se tornaram tão adestrados que juntos fazem dois pares de sapatos por dia, enquanto seu competidor e o operário dele fazem somente um par, é claro que, depois de ter vendido os dois pares de sapatos, você poderá pagar ao seu operário mais do que seu concorrente que produz somente um par, cabendo a você, ainda, lucro maior do que a seu competidor* (TAYLOR, 1960, p.15).

É importante observarmos que formas de se conceber e organizar o trabalho, primeiramente, aplicado à indústria fabril, a execução se tornou extremamente simples, repetitiva, embrutecedora e emburrecedora (AMBRÓSIO, 2005, p.30), assim, como a execução do ato de expor a aula pronta determinada pelo material apostilado. Todo o trabalho é prescrito em seus mínimos detalhes pela gerência científica, roubando assim do trabalhador toda a parte criativa e, ou artesanal envolvida. Metodologia aplicada em larga escala em todas as escolas que compram os Materiais, as Apostilas, as Marcas do Franchise, a Propaganda, o Sistema de Ensino, ou seja, todo o método tecnicista de ensino.

Sistema de ensino este em que o professor pode ser rapidamente substituído por demissão ou eventual necessidade, na linha de produção escolar, pois eles nunca são os responsáveis, sequer por uma disciplina integralmente. Essa mobilidade faz com que seja desnecessário o domínio por parte de um único professor de todo o conteúdo Curricular que deve se aplicado dentro de uma determinada Disciplina. A presença do professor é considerada supérflua nos processos que envolvem o cotidiano da vida na escola. Opta-se pela contratação de profissionais que viajam de cidade em cidade, que cumpram jornada semanal repetitiva, lecionando nas instituições filiadas à rede da franquia.

Quanto à determinação do tempo para se executar a tarefa, o sinal de cinqüenta (50) minutos, se encarrega de um continuo adestramento físico impelido pela estrutura disciplinar e panóptica[12] escolar.

O Fordismo, um sistema produtivo baseado numa linha de montagem com o objetivo de produção industrial em larga escala, criado pelo americano Henry Ford em 1909. Sua meta principal era buscar o aumento da produção no menor espaço de tempo, utilizando o trabalhador que reproduzia mecanicamente a mesma ação durante o dia todo. Instaura-se a mecanização do trabalho, o operário apenas executava ordens sem participar do planejamento intelectual da atividade. Os veículos eram colocados numa esteira e passavam de um operário a outro para que cada um fizesse sua parte no serviço. Assim, ele não visualizava o trabalho, tornando-se alienado diante da sua obra (Ibid., p.31).

Novas maneiras de fazer que representaram uma economia fenomenal no tempo de fabricação dos automóveis. Sem grande esforço do pensamento podemos imaginar o quantum de economia em termos de custo que este aumento da velocidade na fabricação do automóvel,

---

[12] Refiro-me aos conceitos de Foucault encontrado suas obras, tais como *Vigiar e Punir* e *Microfísica do Poder*, de Sociedade Disciplinar e Arquitetura Panóptica.

mantendo inalterados os demais fatores de produção, trouxe para a produção da indústria automobilística, num primeiro momento, e para todo o setor industrial, posteriormente, quando o modelo foi transposto para os outros ramos industriais, por meio da visível intensificação da extração da mais-valia da força de trabalho que a organização fordista veio realizar (Ibid, p.35).

Ironicamente, há uma economia das tradicionais esteiras mecânicas das linhas de montagem nas escolas já que os professores são dotados de pernas capazes de executar a própria operação de transportes corporais de uma sala para a outra. O professor percorre os corredores escolares que são a esteiras que o levam de cinqüenta em cinqüenta minutos a outro posto fabril de trabalho.

Produção em massa de aulas, cada professor pode ser responsável por quarenta (40), cinqüenta (50) ou sessenta (60) alunos em sala mais tradicionais, ou até a capacidade máxima de estudantes em anfiteatros dos cursinhos. A fabricação, em termos de custo do produto, também é obtida com o aumento das quantidades produzidas, ou seja, neste tipo de organização empresarial, assim como no fordismo, a economia e os ganhos de produtividade são conseguidos por meio de aumento no número alunos produtos.

As aulas a serem dadas vêm milimetricamente determinadas nas apostilas. O professor sabe exatamente qual o conteúdo que ele deve dar em cada aula, em uma programação rígica a ser cumprida diariamente. Dar aula, ou melhor, executar o roteiro previamente determinado pela apostila e pode ser fiscalizado imediatamnte pelo aluno com a simples constatação em sua apostila de que o conteúdo como exercícios e, ou teorias a serem trabalhados, naquela aula, não foi finalizado.

O regime de acumulação fordista de privar o trabalhador da concepção, organização e controle do trabalho e se tornou possível forçar o aumento da produção, proporcionada, em contraponto, pela docilização que o corpo sofreu no transcorrer de três séculos que compreendem a análise do período denominado Sociedade Disciplinar que dá origem a um corpo não mais aniquilado pelo terror, cujo resultado é a retirada da força de trabalho. No lugar do terror destruidor, surge a disciplina, que se revela mais viável economicamente, produz mão-de-obra adaptável, obediente e homogeneizada ao ritmo da máquina (VEIGA-NETO, 2005, p.77-78). Foucault nos fala das práticas disciplinares e de vigilância como uma ação que institui e mantém as praticas de disciplinamento e panoptismo[13].

---

[13] Conceito que será retomado no capítulo Quarto, subitem 5.3, *Panopticon*, p.104.

A(s) Disciplina(s), amplamente descrita por Foucault principalmente em *Vigiar e Punir* (2000) e nos cursos que ministrou no *Collège de France* (1997), imposta pela instituição escolar a professores e alunos, centradas no corpo do indivíduo implicam em resultados profundos e duradouros de modelar de forma precisa o tipo de homem que integrou a sociedade de massa Moderna do Pós-Guerra. Todos que ocupam o espaço escolar ficam sujeitos a técnicas que tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante.

O modelo de educação descrito acima, que praticamente tomou todos os colégios particulares atuais pelo Brasil, teve origem em São Paulo, na década de 1970, quando o estudante João Carlos di Genio alugou algumas salas no prédio da Fundação Casper Líbero, na Avenida Paulista, para dar cursinhos pré-vestibulares a estudantes que queriam estudar para os vestibulares nas universidades mais concorridas do país. De lá para cá, esse Sistema de Ensino cresceu se expandiu exponencialmente em várias filiais por todo o Brasil, muitas operam sob sistema de franquia. A empresa-marca Objetivo é uma organização privadas brasileira e tem vendindo suas apostilas e sistemea de ensino a algumas prefeituras paulistas14 também. A Universidade Paulista, UNIP, reconhecida pela Portaria nº 550/88, iniciou suas atividades em 9 de novembro de 1988. Foi constituída a partir do Instituto Unificado Paulista, IUP, do Instituto de Ensino de Engenharia Paulista, IEEP, e do Instituto de Odontologia Paulista, IOP; o primeiro destes, autorizado a funcionar em 1972, inicialmente com os cursos de Comunicação Social, Letras, Pedagogia e Psicologia.

## 3. ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIRA EM REDE

A escola brasileira que emerge dos anos sessenta passa a efetivamente a existir em seu projeto de escolarização abrangendo todo território nacional, com uma rede de instituições. Esta rede é criada a partir da seguinte herança histórica:

> Quando o ministro Francisco Campos durante a ditadura militar do Estado Novo, em 1940, propõe uma educação *para o que der e vier*, defendendo a implantação da escola como programa de Estado, com base no principio do comportamento esperado pelo método da recompensa e punição. Anunciava-se uma nova forma do controle, o que mais tarde a ditadura militar de 1964 levou a diante, criando um sistema nacional de escolas com as respectivas burocracias, pondo em funcionamento programas atuando em fluxo

[14] Como por exemplo: na prefeitura de Santa Cruz do Rio Pardo, que apostilou o seu ensino Fundamental.

> educacionais *transversais* de comunicação (PASSETTI in CORRÊA, 2006, p.09).

Nos anos setenta, a percepção e o tratamento do Governo Militar sobre a educação são definitivamente como questão de segurança nacional (CORREIA in PASSETTI, 2004, p.47). A então recém intrínseca rede de instituições educacionais, públicas ou privadas, formada tem como característica serem interligadas, articuladas e subordinadas a comandos centralizadores: no nível Estadual, as Secretarias Estaduais; e, acima o Federal com Ministério da Educação. Configura-se um modelo escolar, herdado da ditadura, que de lá para cá, no Estado de São Paulo, pouco se modificou estruturalmente na Rede Pública de Ensino.

A escola brasileira se apresenta como uma mega organização institucional, disseminada em várias micro-estruturas, capaz de práticas, cujas finalidades estiveram mais ou menos ajustadas ao funcionamento do mundo em constante construção. A escola serviu tanto aos interesses econômico do periódo medieval e moderno como ao período denominado pós-moderno ou neomoderno em sua crescente ou total assimilação pelo neoliberalismo. O que existe de fato é uma articulação produtiva entre escola e sistema econômico dominante de cada momento hitórico.

> O amálgama formado pela associação entre escolarização e trabalho assalariado faz com que os egressos da escola tenham adquirido como capacidade básica a treinabilidade. Os treináveis são dóceis e receptivos, e são o legado da educação do país do futuro (Ibid., p.47).

O que se encontra sempre e sempre é a sujeição dos corpos e das mentes, o disciplinalismo com instrumento de se treinar um sujeito para uma tarefa futura. Todos esses elementos são inerentes as próprias condições do funcionamento da escola e para fabricação do sujeito para a sociedade de consumo atual.

Sobre a relação criada no contemporâneo do sujeito de consumo e educação, diz, Santomé (2003, p.32):

> O conceito de educação como bem de consumo implica promover uma mentalidade consumista em seus usuários e usuárias: professor e alunos. Ele estimula considerar o trabalho escolar e as ofertas de formação do ponto de vista de consumidores e consumidoras, isto é, de seu valor de troca no mercado, dos benefícios que pode produzir esta ou aquela disciplina, especialidade ou título. A instituição escolar só é considerada imprescindível como recurso para obter, no futuro, importantes benefícioas privados, para enriquecer individualmente.

Consequentemente, a instituição escolar é ambígua no sentido de dizer que forma um sujeito que serve aos seus próprios interesses, mas com todos esses interesses vinculados à produção e reprodução da lógica socioeconômica dominante. Conserva os resquícios da Modernidade, com a domesticação da diferença e com o assentamento da desigualdade, mas a serviço das necessidades das configurações neocapitalistas contemporâneas.

Segundo Saviani (2007), o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, esta baseado em uma "pedagogia de resultado", submetido juntamente a essa a lógica e de mercado descrita acima, de busca da "qualidade total". O efeito desta lógica pode ser traduzido da seguinte forma, nas palavras do autor:

> ... Assim, o governo se equipa com instrumentos de avaliação de produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogias das competências" e da "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa a obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (SAVIANI, 2007, p.03).

## 4. AS LINHAS-ESTEIRAS DURAS DE MONTAGENS SOCIAIS

A escola, pública ou privada, tem no decorrer do seu tempo histórico marcas da ascensão do capital e do estabelecimento da sociedade burguesa, período em que se tem a passagem do artesanato familiar às manufaturas e início da era industrial (CATELÃO e SCHELBAUER**,** 2006). A escola se realiza enquanto um projeto institucional entre *o jogo da cidade - totalizador e jogado na população - e o jogo do pastor – individualizador, jogado no indivíduo* (VEIGA-NETO in PORTOCARRERO e BRANCO, 2000, p.185).

O que quero trazer também para esta análise não são apenas as contextualizações históricas, sociais, políticas econômicas e culturais, mas em uma perspectiva deleuziana, considerar aquilo que o filósofo chama de causalidade imanente (DELEUZE e GUATARRI, 1997, p.70).

Podem ser entendidas como causalidade imanente as relações entre a escola e a sociedade que, além de complexas, são da própria relação de imanência (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p.83) em suas interpenetrações e implicações. Isso propõe a concepção de subjetividade entendida como manifestação em todo o tempo-espaço, em conexões com a

processualidade concomitante social, cultural, econômica, tecnológica, midiática, ecológica, escolar formas de produção humana que participam de sua constituição e de seu funcionamento.

As conexões no neoliberalismo são rizomáticas entre os planos criados da existência humana. Estratos subjetivos são laçados no rizoma e alcançam todos os territórios possíveis em velocidades exponencialmente ampliadas pela própria tecnociência de imagens, distribuídas através da rede de comunicação global. Os estratos alcançam os sujeitos que passam a assimilar constantemente tudo que lhes é enviado sem questionar.

Estas subjetividades, produzidas para melhor adaptação às novas configurações de um mundo pós virada de século, simultaneamente, participam como produtoras-reprodutoras dessas mesmas configurações para a Sociedade de Controle. A idéia de identidade rígida ou de uma subjetiva estruturada implantada pelo modo de vida burguesa cede lugar a uma identidade constantemente provisória, em arranjos e rearranjos assimilados, em permanente transformação na fabricação do sujeito útil para os tempos neoliberais. Trata-se de uma sujeito "flex", portador de uma subjetividade flexível (ROLNIK, 2006, p.14), capaz de (quase) absorver-consumir-render-se, ser assimilado, a tudo que é lançado pelas grandes centrais de produção midiáticas.

## 5. AS LINHAS DE MONTAGEM: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Ao final de 1997, peço demissão para estudar Psicologia na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Assis, após processo terapêutico realizado a partir de crise, manifestada durante o curso de Química. Em 1999, volto efetivamente ao exercício da profissão de professor por ser aprovado em Concurso Público para o Cargo de Professor Efetivo da Disciplina de Química na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Neste momento, começava a sofrer atravessamentos por autores/intercessores com os quais trabalho nesta dissertação.

Tomo novamente contato com o ambiente escolar e percebo a mesma a lógica vivenciada no colégio Objetivo em Araraquara. A(s) Disciplina(s) e o Fordismo, com uma diminuição significativa do número de aulas de Química oferecidas em cada série. O que diferencia instituição pública e privada é a maciça propaganda midiática para os vestibulares nesta segunda, ou seja, às praticas que se dão *na* e em *torno* da escola quanto ao discurso que

a representam enquanto instituição (VEIGA-NETO in PORTOCARRERO e BRANCO, 2000, p.181).

Ao chegar na escola pública, o primeiro impacto que o corpo-porfessor sofre é o de não contar com o as apostilas prepardas pela franquia da qual trabalhava. Garantia da execução da aula em seus mínimos detalhes, com as definições de quando e daquilo que deveria ser dado ao aluno. A execução de aula em sua rígida composição dava-me a garantia do que devo falar, o que devo expor, o que devo seguir, o que devo pensar e como devo pensar, o que devo fazer, e como devo proceder. Trocara as garantias e certezas da linha de produção fordista por dúvidas e inseguranças associadas a uma não cobrança diária do quanto deveria andar com a matéria.

O que antes deveria ser transferido, o conhecimento explanado da Química em sua proposta pedagógica, em cinco aulas semanais, agora deveria se condensada em duas aulas semanais. Esta foi a imagem produzida em mim, sem questionar a qualidade do material ou recursos disponíveis para o exercício do lecionar. O que fica claro é que a possibidade de transferência dos simples conhecimento tecnológico da disciplina, seja ele por explanação em lousa, adestramento por repetição, condicionamento operante é factualmete menor. O tempo que o professor tem com cada classe cai de cinco aulas semanais nos Primeiros e Segundos anos e seis aulas semanais para os Terceiros anos para duas aulas em todas as séries da Escola Pública. Isso significa dizer que do tempo de aula residual, em termos comparativos, é 40%, nas duas primeiras série colegiais, e em 33,33% para a série que estava por partir da instuição estatal.

Este é o primeiro ponto; a redução do que chamo de simples possibilidade da capacitação técnica para algo difundido subjetivamente em todo ensino: a diminuição da possibilidade de preparação para o trabalho e faculdade.

Para apresentar a “matéria” nas escolas públicas e em algumas, raras exceções, de particulares não elitizadas, contamos ainda com o tradicional quadro-negro, ou lousa, do final do século XIX. Foi neste período que foram instaladas nas escolas e que começaram a ocupar um espaço central na sala de aula. Neste momento, paulatinamente, consolidam-se os sistemas públicos de instrução elementar e, paralelamente, crescem as exigências de um mínimo de mobiliário e material escolar. Na França, a partir do decreto de 27 de julho de 1882, o quadro-

negro figura na lista de materiais de ensino que cada comuna[15] deve fornecer ao professor primário (CHARTIER, 2002). A partir de então, passa a figurar como dogma da escola moderna a seguinte máxima: “o melhor professor é aquele que mais usa o giz” (M.P, 1901, p.186). Isto é, apresenta aos olhos dos alunos, de uma maneira permanente, o que a instrução oral não permitia fixar - um dispositivo para fazer ver e para fazer falar (DELEUZE, 1990, p.155).

Em um momento que a imagem em movimento por televisão e/ou por computador, se apresenta como principal meio de comunicação da *mass-media* com crianças e jovens, a Lousa Digital, implantadas junto à iniciativa privada, aparecem como um sedutor dispositivo para o público consumidor escolar. Aplicando estas novas tecnologias em audio-visual, tem-se na verdade grandes monitores conectados a um computador, que faz do professor uma interface da transmissão-apresentação técnica do procedimento de saber-poder, gravando toda a matéria, ou simplesmente abastecendo com conteúdos pré-concebidos pela franqueadora da marca educacional. A sala de aula, por meio da tecnologia, também pode estar “on line”, conectada a internet.

Para uma população que cada vez menos consegue ler um livro por não tolerar a ausência de imagens no texto ou não suportar a idéia de precisar ler “um livro inteiro”, a lousa digital surge como uma perfeita opção de captura dos olhos para o consumidor de imagens. Em consequência dessa prática, segundo Chauí (2003, p.52-53), ocorre a destruição dos exercícios de pensamento e o interesse pelas obras de arte e de reflexão. Os alunos passam a ser portadores de uma dispersão da atenção, (CHAUÍ, 2003, p.52), por tudo que não esteja codificado dentro desses signos.

A necessidade de escrita também é eliminada, pois toda a matéria que for exposta pode ser arquivada em sistemas digitais. Os alunos são deixados totalmente livres para que possam ficar exclusivamente atentos a tudo que é apresentado. O objetivo é aumentar o acúmulo de conhecimentos, utilizando o bombardeio de imagens diretamente na zona cortical. Mesmos que os efeitos possam ser devastadores, o encanto para aquele sujeito que assiste é

---

[15] A palavra comuna, na Idade Média, é a designação para a cidade que se tornava emancipada pela obtenção de carta de autonomia fornecida pelo seu suserano. Para o caso francês, se remete à menor subdivisão administrativa do território. As raízes do movimento comunal encontram-se nas aspirações dos burgueses das cidades que queriam liberdade, segurança, isenção de impostos feudais e justiça própria; estas exigências resultavam do desenvolvimento comercial, que era afectado pela rigidez das estruturas feudais. As cartas comunais francesas são comparáveis a forais, que na maioria dos casos não passaram de listas de encargos a satisfazer à coroa pelos concelhos. Nos próprios burgos, onde a burguesia mercantil predominava e o grau de sujeição ao rei diminuía, dificilmente se poderá falar de autonomia política no sentido comunal.

maior, imagens pululam em sua mente, minimizando todo e qualquer o espírito crítico nascente.

O segundo ponto é a questão da estrutura midiática que se impõe na Escola Particular de maneira brutal. Todos os exercícios propostos pelos materiais apostilados, seja para resolução em sala de aula ou extra classe, são dos Vestibulares de grandes Faculdades Públicas de todo território nacional.

Coloco aqui que todo o ensinamento ou treino permitido pelo sistema acaba em dizer, por meio de uma maciça carga de imagem, qual o destino que se deverá ter o aluno. Sobre essas palavras, esclarece Chauí (2003, p.39):

> Com o aumento da competição entre produtos e distribuidores, como o crescimento do mercado da moda, com o advento da sociedade pós-industrial, cujos produtos são descartáveis e sem durabilidade (a sociedade pós-industrial é a "sociedade do descarte") e de consumo imediato (alimento e refeições instantâneas), e, sobretudo à medida que pesquisas de mercado indicavam que as vendas dependiam da capacidade de manipular desejos nele, a propaganda comercial foi deixando de representar o produto propriamente dito (com suas propriedades, qualidades, durabilidades) para afirmar os desejos que ele realizaria: sucesso, prosperidade, segurança, juventude eterna, beleza, atração sexual, felicidade. Em outras palavras, a propaganda ou publicidade comercial passou a vender imagens e signos e não as próprias mercadorias.

Na economia temos a chamada venda de Bens Complementares, em que o consumo de um bem implica no consumo automático de outro. O consumo da educação está indissoluvelmente associado ao consumo de modos de existência e de imagens subjetivas da propaganda para os Vestibulares das renomadas Universidades. Assim, é impossível para os sujeitos não comprarem o produto sem que o mesmo objeto assimile-o sugestivamente e ideologicamente. Encontramos esse modo de subjetivação de assujeitamento tanto naquele que consome avidamente bens materiais quanto no que consome bens imateriais (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.28).

> Mais exatamente, os mercados são inteiramente dependentes de uma série de condições que podem ser proporcionados pelo Estado como detentor do monopólio do controle e sanção legais, o que já é largamente reconhecido. Contudo, o que é menos frequentemente admitido (talvez porque parece tão óbvio), e que é de interesse "local" especialmente para as discussões sobre educação, é que o termo "mercado" é muito mais conotativo que denotativo. Opera como uma metáfora ou *slogan* mais do que como um guia explicativo e detalhado para ação. Isto significa que, dependendo da interpretação particular do *slogan*, ele pode não usufruir de credibilidade automática como forma de coordenação social mais apropriada para conduzir ao sucesso dos

> objetos implícitos no projeto da Nova Direita para a educação. Mais ainda, em muitos sistemas educacionais, o slogan não é o mais adequado para provocar uma ampla e imediata aceitação, mesmo que pudesse obter tal credibilidade. Quer dizer, o mercado, ele próprio, tem de ser "promovido"; o ideal tem de ser "vendido", ou imposto a aqueles que nele estarão envolvidos. Há aqui dois fatores fundamentais. O primeiro, o econômico, envolve a criação de uma série de condições institucionais para que o mercado educacionais sejam instalados e possam florescer; o outro fator, o político, envolve o estabelecimeto do nível mínimo de credibilidade ou aceitabilidade – se não legitimidade – para os mercados numa área da qual, em muitos países, estiveram de modo geral totalmente ausentes (DALE in GENTILI, 2007, p.140).

Esse processo de vinculação de finalidade da educação com o lugar pertencido ao sujeito, incerto e impreciso, uma vez que as mudaças das necessidades do hoje pelo capital acontecem a todo instante, em inúmeras conexões criadas das relações do binômio mercadoria-consumo, é chamado de capitalismo em rede ou capitalismo conexionista, segundo Pelbart (2003, p.97):

> O mundo conexionista é inteiramente rizomático, não finalista, não identitário, favorece os hibridismos, a migração, as multiplas interfaces, metamorficas etc. Claro que o objetivo final do capitalismo permanece o mesmo, visa o lucro, mas o modo pelo qual ele agora tende a realizá-lo [...] é prioritariamente através da rede.

Entende-se aqui, neste momento, a lógica como é tratada a educação articulada em rede no Estado de São Paulo. A relação é bastante simplista: a Escola Pública conecta o sujeito a universisdade particular; já a Escola Privada, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, vincula ao seus Sistemas de Ensino a possibilidade de se ter acesso para a Universidade Pública.

A partir de 2008, o Governo do Estado de São Paulo institui um proposta de currículo mínimo para o ensino Fundamental e Médio com a Resolução SE – 92, de 19 de dezembro de 2007 (ANEXO C), distribuindo cadernos em que as aulas e os conteúdos pedagógicos a serem aplicados são previamente estabelecidos por uma equipe pedagógica do Governo do Estado de São Paulo (GOVERNO, 2009a, p.50).

> A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está realizando um projeto que visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental II e Médio. Com isso, pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos. [...] No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria toma assim duas iniciativas complementares. A primeira delas e realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A

> segunda e iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. Articulando conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria pretende que esta iniciativa seja, mais do que uma nova declaração de intenções, o inicio de uma continua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas. Ao iniciar este processo, a Secretaria procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede (GOVERNO, 2009b, p.03).

Em 2009, essa proposta curricular passa a ser obrigatória, estabelecendo as diretrizes para a organização curricular em rede do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais de São Paulo. Todos os alunos passam a receber o material promovido com o conteúdo e aulas determinadas a serem ofertadas. Copia-se o modelo consagrado dos populares curcinhos pré-vestibulares de escolas particulares descrito anteriomente. O uso desse recurso traz em seu cerne uma metodologia de trabalho que, segundo as propostas governamentais, contribuiria para formação de um pensamento crítico e reflexivo em nosso educando, oferecendo a ele a possibilidade de acesso a uma educação igualitária. Assim, todas as escolas estaduais de São Paulo passam a “rezar a mesma cartilha”, literalmente.

Entretanto, o que se observa na prática é um processo massificador do que se deve ser dado em sala de aula. Contribui-se, dessa forma, para a alienação eminente e a falsa perspectiva de acesso educacional qualificador e transgressor, ou seja, aquele que é capaz de oferecer ferramentas para que o aluno-cidadão seja agente pensante e transformador de uma sociedade.

Outro ponto que pode ser destacado sobre o material fornecido pelo Estado, é o nome à ele dado pelos alunos: “Os Caderninhos”, diminutivo de Cadernos de Educação, por serem considerados, com conteúdos inferiores aos que os professores vinham trabalhando em sala de aula da Escola Estadual “Dr. Clybas Pinto Ferraz”, em Assis-SP. De qualquer forma, se pode dizer que há uma produção de um sentimento de inferioridade imanente no aluno da escola do estado, pois se o caderninho é um diminutivo, logo a minha vida também está nesta relação diminuta de potência enquanto objeto de comparação a algo externo. No caso, as apostilas das escolas e cursinhos particulares assumem, automaticamente, um valor no aumentativo. Observo ainda, que por iniciativas individuais e isoladas de uma ou outra Direção Escolar, há a preocupação de se transmitir algo sobre as Universidades Públicas Estaduais e Federais. Não que os alunos não saibam ou não possam vir a saber de suas existências, mas o que se vê

é uma referência longínqua e remota da possibilidade do aluno da escola pública vir a cursá-lás.

## 6. RESULTADOS PRÁTICOS DAS LINHAS DE PRODUÇÃO

Apresento o que é visto por usuários do Sistema Público, aquilo que simplesmente se mostra a eles ao entrarem em um longo processo de seriação proposta pela parafernália governamental. A instituição escolar é capaz, não apenas de gerar novos conhecimentos, mas também de funcionar como uma máquina de produção de acontecimentos acessíveis ao controle. Entretanto, sua função principal é preparar as massas para viverem num estado governamentalizado. Mais do que simplesmente preparar as massas, fracioná-las, direcioná-las e conduzí-las dando a elas destinos diferentes sinalizando aonde os sujeitos devem seguir e qual a próxima conexão a ser realizada.

No decorrer dos anos de 2007 e 2008, o jornal Folha de S.Paulo publicou várias matérias a respeito do tema educação. Vejamos a seguir, brevemente, alguns extratos de textos selecionados sobre o assunto.

Em Editorial de 15 de março de 2007, o jornal Folha de S.Paulo, salienta a queda acentuada da qualidade do ensino na rede estadual, durante a gestão do PSBD, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa quando comparado ao restante do país. Para a disciplina de LP, em 1995, a média nacional era de 256,1 contra média de 265,2 em São Paulo. Já em 2005, a média nacional foi de 231,9 contra 228,4 no mesmo estado (O PSDB..., 2007, p.A2):

> Os números estão a vista no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que examina a cada dois anos, nacionalmete os alunos de 4ª e 8ª série do ensino fundamental e os da 3ª série do ensino médio. [...] A média nacional em matemática caiu de 253 para 240 pontos (em 500 possíveis), de 1995 a 2005, na 8ª série de todas as redes (estaduais, municipais e privadas). Nas escolas estaduais de São Paulo, estava um pouco acima (225) dessa média em 1995, mas ficou aquém (230) em 2005.

Em artigo de 23 de novembro de 2007, o Caderno Folha Ilustrada Especial, publica a matéria com a seguinte manchete: *Enem mostra abismo entre escolas públicas e privadas de São Paulo* (BERGAMO, 2007, p.E2). O ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio de 2007, constatou algo que se pode perceber por quem diariamente enfrenta a rotina nos corredores, nas salas dos professores e de aula nas escolas públicas: na dimenssão da micropolítica escolar:

> A diferença de notas entre os alunos das escolas públicas de SP e os que frenquentam as escolas privadas é considerada escandalosa pelos técnicos: os primeiros tiveram média 50,97 na provas objetivas (que não inclui redação); os que pagam para estudar tiraram 71,60 de média (Ibid., p.A2).

Em 4 de abril de 2008, em seu Caderno *Educação*, deste mesmo jornal, destaco dois pontos da reportagem:

A primeira nos diz respeito ao que já foi comentado nos paragrafos acima, que: *Na capital paulista, quase 75% das escolas públicas estaduais tiveram média inferior à do pior colégio particular da cidade* (TAKAHASHI, 2008, p.E8). Ou seja, em termos de nota obtida por este sistema de avaliação, a considerada a pior escola particular pelo exame do Enem superou 75% das escolas públicas da cidade de São Paulo, sendo que a considerada melhor instituição governamental obteve o 335º posição no ranking geral da cidade.

O artigo também ressalta:

> Os resultados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) divulgados ontem expuseram o abismo que separa a qualidade do ensino médio privado do público na capital paulista [...] das 572 escolas mantidas pelo governo estadual paulista com nota considerada na prova, apenas 157 ficaram acima da média 50,8, obtida. [...] A escala vai de 0 a 100 (Ibid., p.E8).

O segundo ponto a comentar é o questionamento posto pelo jornalista Fábio Takahashi ao expor um dos principais reflexos do "quadro assustador" do sistema estadual sobre a chance de um aluno de escola pública passar em um vestibular concorrido:

> No ultimo exame da Fuvest (que seleciona alunos para a USP), por exemplo, apenas 19% dos aprovados estudaram integralmente na rede estadual. No total de matrículas no ensino médio, eles passam de 80%. O percentual de aprovação é ainda menor nos cursos mais concorridos. Em medicina, foi de 3,7%. Os percentuais são produzidos mesmo com a adoção na universidade de um bônus de 3% na nota do vestibular para os alunos da escola pública (Ibid., p.08).

Em contrapartida, como forma de ilustrar o cenário descrito como "abismo", o Jornal nos traz vinte (20) dos melhores estabelecimentos de ensino do país pela avaliação do governo federal. Apenas duas instituições públicas despontam na lista classificatória fornecida pelo site do Inep - Instituto de Avaliação e Pesquisa do Ministério da Educação (2007), mas mesmo assim, são colégios de aplicação vinculados a universidades federais. A média[16] obtida pela melhor instituição particular no Estado de São Paulo é de 81,67 enquanto a média

[16] O valor desta média pode variar de 0 a 100 pontos percentuais.

da melhor instituição pública no estado é de 59,27 pontos, ou seja, a diferença entre as duas, consideradas, melhores instituições de ensino em São Paulo é de 22,40 pontos percentuais (Ibid., p.08).

A consequência deste abismo pode ser sentida também na escolha do curso universitário. Segundo a ex-secretária municipal de Educação da cidade de São Paulo, Guiomar Namo Mello, alunos mal formados, com formação técnica inferior a outros alunos, quando estes são comparados e classificados quanto ao conhecimento transmitido a uma população por escolas, tem mais chance de fazer curso menos competitivo. A competitividade, no caso, esta diretamente relacionada a procura pelos alunos por vestibular e a posterior remuneração financeira oferecida pelo mercado. Logo se observa que cursos com menor procura em vestibulares das universidades tem, hoje, menor remuneração salarial determinada pelo mercado de trabalho (GÓIS, 2007, p.C4).

Apresento dados estatísticos e os artigos extraídos de jornais, como observados acima, para estimular o pensamento crítico e o ato de reflexão, não apenas para se questionar infundadamente ou talvez pontuar uma questão sobre as instituições escolares (com suas diferentes características e particularidades) em nossa contemporaneidade.

> [...] ao invés disso, é preciso esclarecer de que "tipo de escola" está se falando – *para quem* ela se destina, *quais* objetivos ela quer atender, *como* ela está sendo pensada, *onde* ela está funcionando, etc. Mas não há como desenvolver, aqui, uma "tipologia escolar contemporânea"; nem é disso que se trata [...]. Assim, vou me limitar a tão somente levantar algumas possibilidades um tanto genéricas, tomado apenas de duas alternativas: Uma, a escola pública – destinada, cada vez mais, a atender apenas os estratos sociais pobres; a outra, a escola particular – onde a educação é pensada como uma mercadoria para "livre" escolha e consumidora dos sujeitos-clientes. (VEIGA-NETO in PORTOCARRERO e BRANCO, 2000, p.206).

Em vista do exposto acima, percebe-se um alinhamento claro, prático e bastante objetivo: alunos de Instituições Privadas conectam às Institruições Públicas de Ensino Superior e alunos de Escolas Públicas em Instituições Particulares de Ensino Superior, isto é bastante redundante e aqui já discutido. Porém, o que esse resultado nos leva a ver em sua prática? Como continuar mantendo esses sujeitos nos lugares que lhes foram dados? Como assujeitá-los a este modo permanente de cerceamento e possibilidades vagas? Proponho aqui um olhar para o sujeito que permanece dentro do que se pode chamar de agenciamento de sua pobreza. Uma ênfase para os mecanismos de aliciamento e sedução para uma perspectiva de vida.

Por hora, observa-se apenas o produto final recém saído das escolas públicas. Nota-se, na prática, que o estado continua mantendo o mesmo “amparo”, por mais ironicamente que seja, dados em outrora. Neste momento surgem os programas governamentais de auxílio, de manutenção ou de profilaxia para o poderio reinante.

Um dos programas que pode ser analizado por este prisma é o Programa Escola da Família, surgindo como uma possibilidade para esses alunos oriundos da escola públicas prosseguirem seus estudo. Em 2001 a relação candidato/vaga nas empresas de ensino superior privadas era de 1,81, enquanto que no ano 2005 a relação foi igual a 1,30 (MEC/INEP). Este número pode evidenciar um grande número de vagas ociosas, proporcionado pelo aumento descontrolado dessas instituições de ensino. O objetivo da ação governamental foi o de minimizar os prejuízos do capital, atendendo a agenda neoliberal (NUNES, 2007, p.45).

> É exatamente nesse ponto crítico que encontramos o Programa Escola da Família [...]. Foi possível demonstrar que é correta a hipótese apresentada de que o governo estadual paulista busca, por meio do Programa Escola da Família, socorrer a iniciativa privada em função da retração das matrículas nesse nível de ensino com o ingresso dos universitários bolsistas [...] (Ibid., p.91).

Ocorre a existência de uma tercerização dos serviços educacionais através da concessão de bolsa de estudos, isentando-os em cem por cento (100%) do pagamento da mensalidade em estabelecimentos particulares, em troca de seu trabalho aos finais de semana nas escolas participantes do Programa (SÃO PAULO, 2004, Artigo 4º, § 1º e § 2º).

Considerando um dos aspectos referentes ao Programa Escola da Família que merece ser observado, trata-se do diferencial existente entre este Programa no Estado de São Paulo, em relação aos demais Estados brasileiros, parceiros do “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”. Apenas no Estado de São Paulo há a oferta para universitários carentes, egressos do ensino público (GOVERNO, 2009), têm a oportunidade para cursarem uma Instituição de Ensino Superior Privado.

> Para garantir a isenção de 100% do pagamento da mensalidade aos alunos das 324 instituições de ensino conveniada, o Estado entra com recursos de até R$267,00 e a faculdade complementa o restante da bolsa. **No entanto, as instituições de ensino superior que decidem dentre os cursos disponíveis, quais serão oferecido e quantas vagas serão destinadas aos alunos provenientes do Programa Escola da Família**[17] (NUNES, 2007, p.62).

[17] Grifo da autora.

**Terceiro**

# DOS PROJETOS PARA A VIDA, A VIDA COMO PROJETO: CONEXÕES E CIRCUNSCRIÇÕES NAS SOCIEDADES DE CONTROLE

*Do ponto de vista do Império, é assim que as coisas serão hoje e sempre – e assim sempre deveria ter sido. [...] o poder de mando do Império funciona em todos os registros de ordem social, descendo às profundezas do mundo social. O Império não só administra um território com sua população mas também cria o próprio mundo que ele habita. Não apenas regula as intenções humanas como procura reger diretamente a natureza humana. O objeto do seu governo é a vida social como um todo, e assim o Império se apresenta como forma paradigmática de biopoder. Finalmente, apesar de a prática do Império banhar-se continuamente em sangue, o conceito de Império é sempre dedicado à paz – uma paz perpétua e universal fora da História.*

Hardt e Negri, 2005

## 1. UMA PAZ IMPOSTA A SERVIÇO DO CAPITAL-MERCADO

Como anunciam Hardt e Negri (2005), baseados e justificados na paz implantada por algo que vem de fora, das instâncias tidas como superiores que assim são por deterem os meios políticos, econômicos e midiáticos servindo para as práticas neoliberais de governo que clamam por um funcionamento do Estado a partir de uma matriz mercadológica. O Decreto nº

48.781, de 7 de julho de 2004, em suas primeiras linhas: “Institui o Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e das providências correlatas”.

> Artigo 1º – Fica instituído o Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o objetivo de implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e de adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes, e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida (SÃO PAULO, 2004).

A organização do corpo político do comando contemporâneo segue uma lógica piramidal composta por três níveis principais e algumas subcamadas em cada um deles, (HARDT e NEGRI, 2005). Nesta cartografia, se agrupariam formas distintas de governo em cada nível. Faço isto, para compreender qual lugar e como a escola dentro de um campo a serviço dos interesses do capital pode estar diretamente conectado as necessidades do capital atual.

Na descrição da pirâmide teríamos, na primeira camada e no primeiro nível, os Estados Unidos atuando como poder de polícia mundial no sentido de usar a força quando necessária na defesa do modelo de subjetivação capitalista: *No cume estreito da pirâmide está a única superpotência, os Estados Unidos, que detêm a hegemonia sobre o uso global da força* (Ibid., p.331). Ainda nessa primeira camada, mas em um nível abaixo, encontrar-se uma rede de Estados/nação, encarregados do controle dos instrumentos monetários primários com o objetivo de controle das trocas internacionais. Estados/nação que se relacionam por meio de uma série de acordos e organismos como o G7, os Clubes de Londres e Paris e Davos.

Finalizando a composição da primeira camada, em seu terceiro nível, encontram-se alguns organismos de caráter militar, político e principalmente econômico encarregados de demonstrar poder cultural e biopolítico, organismos como: Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial; Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), culminando em um conjunto heterogêneo de associações (incluindo, mais ou menos, os mesmos poderes que exercem a hegemonia no nível militar e monetário) para assim se demonstrar a totalidade do poder cultural e biopolítico em escala global. Essa camada promoveria um funcionamento de tipo monárquico ao reger os instrumentos de mando das demais camadas.

A segunda camada piramidal do Império seria composta pelas redes de trocas dos agentes que dinamizam o pináculo central do mando imperial. Dinamizam no sentido de que a

estrutura centralizada e monárquica da primeira camada delibera sobre as redes de trocas mantendo, com certa estabilidade, os fluxos do grupo de agentes que compõem o primeiro nível desta segunda camada. Composta pelas redes construídas pelas empresas transnacionais, promovendo os fluxos monetários, de mercadorias e de populações que caracterizam suas atividades de criar e atender necessidades das populações dentro de uma lógica de acumulação, como aponta Hardt e Negri (Ibid.):

> Essa camada [referindo-se à segunda camada] é estruturada basicamente pelas redes que empresas capitalistas transnacionais estenderam no mercado mundial – redes de fluxo de capital, de fluxo de tecnologias, de fluxo de populações e coisas do gênero. Essas organizações produtivas que formam e abastecem os mercados estendem-se transversalmente sob o guarda-chuva e a garantia do poder central que constitui a primeira camada de poder global.

No segundo nível desta camada e com ação subordinada às redes das grandes corporações transnacionais, encontram-se os principais Estados/nação da economia global, que na visão dos autores teriam funções específicas como:

> [...] mediação política no que respeita aos poderes hegemônicos globais; regateio no que respeita às empresas transnacionais, e redistribuição de renda, de acordo com necessidades biopolíticas em seus próprios e limitados territórios (Ibid., p.33).

Considerados individualmente estes Estados funcionariam como uma espécie de filtro do fluxo de circulação global e também atuariam como reguladores na articulação do comando imperial. Portanto, nessa camada haverá um princípio de governo de tipo aristocrático pelo fato de topo o arranjo da primeira camada se dar para assegurar o bom funcionamento das circulações globais mediadas por essa camada.

Uma série de grupos, representantes dos interesses do povo no arranjo global do mando, encontraram-se na terceira camada. Aglutinariam, além dos Estados/nação da periferia ou os chamados países em desenvolvimento, uma série de organismos não relativamente governamentais, como as instituições religiosas, a mídia e principalmente as organizações não governamentais (ONGs) – que, na visão dos autores, constituiriam o exército moral do Império. O objetivo buscado por tais organismos seria a representação do "povo" no território imperial. Em sua dinâmica, essa representação altera a heterogeneidade da "multidão", convertendo-a em uma massa mais ou menos homogênea, que é o "povo": "A multidão não pode ser incorporada diretamente às estruturas de poder global, mas precisa ser filtrada através de mecanismos de representação" (Ibid., p.332).

Governo de tipo democrático seria o princípio desta camada, tratando de filtrar e intervir nas formas capilares de mando na ordem mundial. As escolas públicas brasileiras estariam nesta terceira camada diretamente imanente a população da periferia imperial. A paz se faz necessária e sem ela os mecanismos de regulamentação da ordem global cairiam em desordem, algo inaceitável ao modo de vida do povo que espera de um estado e suas políticas de bem-estar social. Somos impelidos a convocar ou a aclamar por forças que tenham a capacidade de intervenção a manutenção do direito e da paz. A tônica da ordem de mando imperial é justamente essa:

> O Império não nasce por vontade própria; é convocado a nascer e se constitui com base em sua capacidade de resolver conflitos. O Império se forma e suas intervenções tornam-se juridicamente legitimadas somente quando já está inserido na cadeia de consensos internacionais destinados a resolver conflitos existências. Para voltar a Maquiavel, a expansão do Império radica-se na trajetória interna dos conflitos que, espera-se, ele deve resolver. A primeira obrigação do Império, portanto, é ampliar o domínio dos consensos que dão apoio a seu próprio poder (Ibid., p.33).

É relevante mencionar que toda a expansão e diversidade da educação ocorreram, conforme encontramos hoje, sob a diretriz de estados equivalentes aos estados de bem-estar social. Estados intervencionistas que consideraram os gastos em educação como investimento e expandiram as instituições educacionais, sob a ordem e meta governamental de inclusive massificar a matrícula a todo custo, expandiram enormemente os argumentos de educação para todos, assim como a contratação de professores. O papel e a função da educação pública foram expandidos para toda a população, seguindo as premissas estatais do passado e mesmo que a qualidade da educação seja, muitas vezes, na terceira camada imperial (as dos grupos que representariam os interesses do povo), mensurada apenas pelo número de sujeitos matriculados virtualmente na escola.

Na medida em que a educação pública postulava a criação de um sujeito disciplinado, o papel, a ideologia e o treinamento dos professores, que em muitos lugares ainda é tido como um missionário, com o acréscimo das noções fundamentais sobre o currículo escolar e do conhecimento oficial, foram profundamente marcados pela filosofia predominante no estado. Neste momento histórico, isto significa que foi postulada uma filosofia liberal, paradoxalmente estatizante comparada ao modelo de estado mínimo neoliberal (TORRES in GENTILI, 2007, p.113).

> O questionamento neoliberal ao Estado que, para efeitos puramente descritivos, denominado "intervencionista" (já que o estado sempre "intervém"), não deve levar à confusão de supor que estes setores negam a necessidade de Estado que participe fortemente em um sentido social amplo. O que os neoliberais e conservadores combatem é a forma histórica específica que assume a intervenção estatal no período fordista, propondo, junto com isso, um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático. Claro que os discursos hegemônicos ocultam este processo, apelando para o eufemismo de um governo e um Estado mínimo. Entretanto, para destruir o modo de regulação política keynesiano e para desfazer-se do "bem-estar" que caracterizava aquele tipo de Estado, os neoliberais precisam recriar um tipo de intervenção estatal mais violenta tanto no plano material como no simbólico. Este exercício de força (que reconhece antecedentes no Estado de vigilância e seguridade também idiossincráticos do regime de acumulação fordista) assume uma nova fisionomia orientada a garantir uma – também nova – estabilidade política e ideológica. O Estado neoliberal pós-fordista é um Estado forte, assim como são fortes seus governos "mínimos" (GENTILI, 2007, p.236-237).

Desta maneira, como apontam os autores, a ordem imperial, difusão, descentralizada, mínima, mas onipresente e onisciente – por estar literalmente entre nós, ou ainda, *ela está no meio de nós*[18] - se apresenta como um regime sem fronteiras ou sem limites para seu poder-governo em todo o mundo civilizado. Os Estados Unidos e nenhum outro Estado/nação é o centro dessa ordem global. Seu registro de mando funciona em redes descentralizadas em todos os níveis da ordem social. Não só se administra um território com sua população, mas projeta a matriz mundo em que todos nós habitamos, regulando e regendo diretamente a subjetividade nos tecidos das redes sociais sob os desígnios do biopoder (HARDT e NEGRI, 2005, p.15).

A Paz, tão enaltecida e aclamada, é o alicerce que dá legitimidade para a ação de uma maquinaria legislativa de projetos e financiamentos externos, capazes de controlar e dominar os eventos chamados de marginais, ou tudo que perturbe a ordem imperial. Políticas globais que são impostas ao países em desenvolvimento, são materializadas em postulados úteis ao neoliberalismo, ditando regras de vivência na contemporaneidade. O discurso do Presidente do Banco Mundial, James D. Wolfensohn (1995-2000) em setembro de 1999, reafirma claramente as diretrizes intervencionistas nos destinos dos países.

> [...] sabemos que os países dependem uns dos outros. Sabemos que os países não são donos de seu próprio destino. Precisamos de regras globais e comportamento global. Precisamos de uma nova arquitetura internacional de

[18] Em referencia a evocação partilhada por várias religiões, entre elas o catolicismo, sobre a presença de Deus entre todos os seres vivos.

> desenvolvimento que corresponda à nova arquitetura financeira global (SILVA, 2002, p.111).

O Programa Escola da Família segue os pressupostos e diretrizes do Programa "Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz", instituído no Brasil e proposto pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a partir de 2000. Ao proclamar o ano 2000 o "Ano Internacional da Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo", a Assembléia Geral das Nações Unidas demonstrou total conformidade e ressonância com as prioridades da UNESCO. Durante a preparação do Ano Internacional da Cultura de Paz, foi lançado, também em 04 de março de 1999 em Paris, o Manifesto 2000, por uma Cultura de Paz e Não-Violência, elaborado por personalidades laureadas com Prêmio Nobel da Paz em conjunto com as Nações Unidas e a UNESCO[19].

## 2. OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E A REDE IMPERIAL

A forte influência exercida por organismos multilaterais internacionais na política macroeconômica brasileira irradia-se sobre diversos setores, entre eles, a educação. Existe forte ascendência dessa instituição no Brasil que desde a década de oitenta tem patrocinado e influenciado progressivamente a adoção de políticas neoliberais que o aproxima do projeto educacional proposto pelo Banco Mundial (BM). Reformas no país foram executadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso, catalisando toda a mudança social necessária a entrada do Brasil no processo de mundialização do capital-neoliberal (ALTMANN, 2002).

Esses órgãos internacionais, encabeçados pelo BM, atuam internacionalmente como agente regulador do capitalismo neoliberal ao financiar a implantação de programas complementares de estabilização econômica baseados na privatização, redução do papel do estado na economia e a contenção dos gastos públicos, vinculando isso, a soluções para a diminuição da dívida externa (TORRES in GENTILLI, 2007, p.123-125). Promoveram também a abertura comercial, as reformas previdenciárias, a flexibilização dos monopólios e a priorização de investimento no ensino fundamental.

No Brasil, na década de noventa, o BM ampliou significativamente os empréstimos para o setor educacional, saltando de 2,9% no início desse período para 29% na primeira metade de noventa. No Estado de São Paulo, já nessa mesma década, ele respondia por 62%

---

[19] Ver site: <http://www.comitepaz.org.br/>.

do total de recursos concedidos às políticas sociais, entre elas, a educação pública. (SOUZA in BITTENCOURT, 2005, p.99).

O que é chamado de Banco Mundial, genericamente se refere a um conjunto de cinco instituições lideradas pelo Banco Internacional de Reconstrução e de Desenvolvimento (BIRD): a Associação Nacional de Desenvolvimento (AID); o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimento (CIRDI); a Corporação Financeira Internacional (IFC) e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) (Ibid., p.100); e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente). O BM se vincula ao Fundo Monetário Internacional (FMI), estão localizados em Washington, juntamente com o Export-Import Bank (BID), a poucos quarteirões uns dos outros (TORRES in GENTILLI, 2007, p.124).

> A trajetória desenvolvimentista, proposta para os anos noventa, alia as questões de mercado – abertura e competitividade – aos investimentos em *capital humano*. Assim, apesar de o BM diagnosticar que a economia internacional é desfavorável ao desenvolvimento na próxima década" [...], admite que poderia haver diminuição das diferenças socioeconômicas entre os países industrializados e os em desenvolvimento, e que isto depende, entre outros fatores, da apropriação e diluição dos avanços tecnológicos proporcionados pela educação e pela abertura e integração dos mercados (SOUZA in BITTENCOURT, 2005, p.102).

Em seu relatório sobre o *Trabalhador e o Processo de Integração Mundial*, o BM aponta: a solução dos problemas enfrentados pelos países emergentes deve ser orientada na ação governamental que precisa se complementar ao mercado, tendo na educação seu requisito fundamental para a redução da pobreza, por entender que oferecer capacitação ao trabalhador tende o aumento de sua produtividade. Uma das causas da pobreza está associada diretamente a falta de capital humano (CORRAGIO, 1996, p.86).

O processo educativo é compreendido como função de produção em que o produto passa a ser medido pelo nível de aprendizagem qualificada (Ibid., p.95). A pobreza é vista como uma ameaça ao mundo capitalista:

> [...] por definição, as necessidades básicas são sempre críticas, e os governos ajudam pessoas pobres a satisfazê-las não por questão de filantropia, mas pelo prudente investimento em formação de capital humano. [...] Certamente, o que é muito mau para a economia é permitir que o cultivo da pobreza cresça e se difunda no seio de uma nação em tal medida que comece a infectar e erodir toda a trama social (SOUZA in BITTENCOURT, 2005, p.104).

Corragio (1996) afirma que o objetivo final do BM é a eficiência econômica, a liberdade de mercados e a globalização do capital. Usando critérios estritamente econômicos, como a taxa de retorno baseadas em renda pessoal, sugere que adicionar um ano na educação primária, principalmente nos níveis mais pobres da população, produz aumento (imediato) na renda dessa população, mais do que se investir em graus mais altos de educação. Essa concepção de que os indivíduos, para a produção, é uma combinação de trabalho e educação, pressupõe que os homens são produtores de sua própria capacidade de produção. Assim, o investimento em educação básica, pelo estado ou pelas famílias, pode aumentar a produtividade. Na prática, no ano de 2009, toda escola em território nacional é obrigada a oferecer nove (9) anos de ensino fundamental, contra os oito (8) anteriores, obrigando a oferta de ensino a alunos na faixa de idade de cinco (5) a seis (6) anos, e não mais de seis (6) a sete (7) anos.

Entretanto, o autor nos coloca:

> Se tal argumento na renda presume que o principal recurso de um país em desenvolvimento é um *pool* ou reservatório de trabalhadores baratos e flexíveis, produzindo bens e serviços para exportação, o verdadeiro aumento da renda será realizado não nos países em vias de desenvolvimento mas pelos consumidores de tais bens [localizados nos países industrializados] (CORRAGIO, 1994, p.168).

O Banco Mundial (1996) apóia a gratuidade do ensino na educação básica, por entender o favorecimento das populações de baixa renda. Medida que pode assumir um caráter compensatório e ter o efeito de aliviar as possíveis tensões no setor social. Os documentos do Banco Mundial (Ibid.) tratam a educação básica tão somente como educação fundamental ou elementar. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), define como educação básica toda a educação anterior ao ensino superior, ou seja: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. É recomendação do BM, também: que a educação profissional deva ser deixada (colocada a disposição de) para provedores particulares, e que a educação secundária (média) e de ensino superior possam estar sujeitas ao pagamento de taxas (SOUZA in BITTENCOURT, 2005, p.104).

Chamo a atenção para prática do Banco Mundial no contexto internacional para a concretização do mercado educacional, pois não se trata, sob as diretrizes citadas no paragrafo anterior, de apenas um discurso em defesa da melhor condição do sistema privado em detrimento do público. No final de 1999, a Organização Mundial de Comércio (OMC), em

sua reunião em Seattle, apresentou uma discussão em torno do tema: prestação de serviços em educação ou a comercialização da educação, com implantação de diretrizes definindo explicitamente a educação, especialmente a superior, como "serviços regulamentados", pelo Acordo Geral sobre Comércio e Serviços[20] (AGCS), tratando-a como mercadoria e não como um direito fundamental para o modelo de país que se quer implantar. As regras aprovadas na OMC, se aplicadas estritamente, deixam pouca margem de ação aos governos em áreas vitais como saúde, educação e meio ambiente, como demonstra Dias (2003):

> [...] o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS) que tem por objetivo a liberalização do comércio de todo tipo de serviço. O acordo prevê uma única exceção: estarão fora da área dos serviços comerciais regulamentados pela OMC aqueles que forem fornecidos no exercício da autoridade governamental. Tal dispositivo levou vários analistas a imediatamente concluírem que as universidades públicas não seriam atingidas por estas regras por se situarem entre os serviços dependentes da autoridade governamental. Esses analistas não perceberam, ou não leram, ou fingiram que não compreenderam que este dispositivo tinha um complemento segundo o qual *os serviços governamentais estão fora da OMC desde que não sejam fornecidos numa base comercial, nem permitam a competição com um ou mais provedores de serviços.*

Sobre essa questão, a UNESCO em sua publicação no "O Correio da Unesco", produziu uma matéria chamativa - *La Organización Mundial del Comercio ha emprendido un proceso de liberalización de la educación, uno de los últimos mercados jugosos y protegidos. ¿Hasta dónde llegará* [21]. Essa matéria trouxe os seguintes dados: a educação é um setor com uma clientela potencial de dez (10) milhões de alunos e estudantes universitários.

No final de maio de 2002, realizou-se uma grande reunião em Washington, com a participação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD em inglês, ou OCDE), o clube dos países ricos sediado em Paris, o Banco Mundial, o Serviço de Comércio, o Departamento de Estado do governo norte-americano e diversas entidades norte-americanas. O Sr. Paulo Renato Souza, ministro da educação brasileira da época, participou do encontro. O objetivo da reunião era claro: revigorar a interpretação de que, segundo as normas já aprovadas pelos diversos países desde 1994, todos os serviços devem submeter-se às regras e aos controles elaborados no quadro da OMC.

Existe hoje, uma abrangência da atuação do BM em praticamente todos os estados brasileiros trazendo propostas da constituição de fundo de bolsas que permite a privatização

---

[20] Introduction à l'AGCS, outubro de 1999.
[21] In: *O Correio da Unesco*, fevereiro de 2000.

do Ensino Superior e da pesquisa (NUNES, 2007, p.35). Sobre este tema, afirmam, Arantes e Laymert (FOLHA, 2007, p.C3):

> O ProUni é um achado. Estamos no ´best pratice` de políticas públicas para paises emergentes sem solução, que têm populações eternamente pobres que tem de ser administradas. É um negócio que poderia ser vendido no mundo inteiro pelo Banco Mundial: como gerir 200 milhões de pessoas sem conflito [...].

Os autores entendem a direta conexão entre o Programa Universidade para Todos – PROUNI (BRASIL, 2005b), do Governo Federal, que financia "o sonho de vida da maior parte dos jovens pobres que é o ensino superior"(Ibid.), concedendo bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes que apresentem bom desempenho escolar e baixa renda nas Instituições de Ensino Superior privadas. O Fundo para Financiamento do Estudante Superior – Fies, financia o pagamento de mensalidades às instituições privadas através de empréstimos bancários. Em última instância, o Governo indiretamente as financia, transferindo o ônus do posterior pagamento ao recém formado estudante.

O Banco Mundial chega ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros, endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos, definidos na orla do mando Imperial, a serem cumpridos. E, com estas diretrizes externas, as escolas e universidades passam a se assemelhar (mais) às empresas comerciais, deixando de ser percebidas como instituições passando a ser entendidas por organizações, como afirma Chauí (2003):

> Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (...) A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou

> desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

Utiliza-se dos próprios canais do sistema educacional para introjetar o modelo gerencial racional de gestão no espaço público. (NUNES, 2006, p.86).

## 3. ENTRE A SERVIDÃO MAQUÍNICA E A SUJEIÇÃO SOCIAL

Na obra "Mil Platôs", Deleuze e Guattari (1995) pensam as formações sociais por processos maquínicos, de máquina produtora e conectada a outras máquinas produtoras de fluxos e mais fluxos de modos de subjetivação. Assim, as sociedades se definiriam por processos variáveis de coexistência.

> As sociedades primitivas não conjuram a formação de império ou de Estado sem antecipá-la, e não a antecipam sem que ela já esteja ali, fazendo parte de seu horizonte, bem como os Estados não operam captura sem que o capturado coexista, resista nas sociedades primitivas, ou fuja sobre novas formas (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.126) [...]. O estado como aparelho de captura tem uma potência de apropriação; mas, justamente, essa potência não consiste somente em que ele captura tudo o que pode, tudo o que é possível (Ibid., p.128).

Ao se tratar da captura, em especial, as capturas experimentadas na relação com o capital, objeto do meu interesse, podemos distinguir dois conceitos trazidos pelos autores: o da *servidão maquínica* e o da *sujeição social* (Ibid., p.156). Há servidão quando o homem se transforma em uma peça constituinte de uma máquina, compondo com outras coisas e objetos sob o controle e a direção de uma unidade superior. A sujeição se configura quando *a unidade superior constitui o homem como um sujeito que se reporta a um objeto tornado exterior* (Ibid., p.156), seja qual for este objeto, o homem torna-se o trabalhador usuário da máquina e não mais um componente da máquina, *ele é sujeitado à máquina, e não mais submetido pela máquina* (Ibid., p.156).

Sobre estes processos, sejam quais forem as transformações efetivadas na ordem social atual, a existência está subsumida por uma axiomática que funciona tanto por servidão quanto por sujeição: um aprisionamento instrumentalizador da vida.

No final da década de 1970, Félix Guattari, psicanalista francês, cunhou o termo "Capitalismo Mundial Integrado" ou simplesmente "CMI" (GUATTARI, 1985, p.211). O

autor propõe que o capitalismo é mundial porque englobou todo o conjunto do planeta e integrado, pois tende a fazer com que nenhuma atividade humana, nenhum setor de produção fique fora de seu controle (GUATTARI e ROLNIK, 1986), não somente nos registros de troca, valores que são da ordem econômica. Todo o regime capitalístico[22] funciona no controle e manufatura da subjetividade, ou ainda, a própria essência do lucro neste sistema não se reduz ao campo da mais-valia econômica, ela sempre esteve na tomada de poder subjetivo, nos processos de subjetivação para uma cultura massificada.

O CMI implica todo um sistema de modelização dos fluxos de trocas de uma maneira geral, não se restringindo às operações financeiras. Para isso, partimos do trabalho-tese de Deleuze e Guattari (1995), de que ao tratar dos modos de produção da vida material necessariamente se estará tratando da produção da vida em primeiro plano. A padronização dos modos de constituição da vida humana, entre outras consequências, condiciona a qualidade das relações dos indivíduos entre si, com o outro e com o mundo, gerando:

> [...] em modalidade que variam de acordo como país ou com a camada social, através de uma dupla opressão direta no plano econômico e social – o controle da produção de bens e das relações sociais através de meios de coerção material externa e sugestão de controles de significação. A segunda opressão, de igual ou maior intensidade que a primeira, consiste em o CMI instalar-se na própria produção de subjetividade: *"uma imensa máquina produtiva de uma subjetividade industrializada e nivelada em escala mundial tornou-se dado de base na formação da força coletiva de trabalho e da força de controle sócia"* (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p.39).

O Capitalismo é aqui apresentado como uma formação de poder capaz de agenciar, numa mesma relação, não só poderes econômicos e produtivos como também poderes subjetivos intermediados especialmente pela mídia imprimindo uma instrumentalização da vida.

Sobre este aspecto Lazzarato (2004) sugere que essa intermediação compreende a efetuação dos mundos e das subjetividades que estão nele incluídas, entrelaçadas à ascensão potencial das máquinas de expressão, ou seja, da comunicação e do marketing. As relações de consumo presentes no CMI se referem, segundo o autor, ao pertencer a um mundo, aderir a um universo composto por agenciamentos de enunciação. Trata-se de capitalização de poder

---

[22] Guattari acrescentou o sufixo "ístico" a "capitalista" por lhe ser necessário criar um termo capaz de designar e englobar não apenas as sociedades capitalistas dos países desenvolvidos, como também os países em desenvolvimento ou ainda as antigas economias ditas socialistas dos países do leste europeu, por entender que todos viviam (ou vivem) em uma espécie de dependência e contradependência do capitalismo. Tais sociedades não defeririam em nada do ponto de vista do modo de produção da subjetividade.

subjetivo, que nos permite pensar numa subjetividade atravessada o tempo todo pelo capital, em que *uma imensa máquina produtiva de uma subjetividade industrializada e nivelada em escala mundial tornou-se dado de base na formação da força coletiva de trabalho e da força de controle social* (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.39) criando a sociedade de massa.

Sociedade de massa a mercê daquilo que se é ditado por um sistema integrado em escala mundial coordenado pelo Estado sob função dos desejos imperiais. Não deve ser entendido aqui, o Estado como uma entidade transcendente e sim como uma organização política conflitante – na rede – entre as mega corporações transnacionais (HARDT e NEGRI, 2005). O Estado é definido como um dispositivo rizomático, gestor no CMI do sistema educacional que legaliza, legitima e cria fluxos de subjetivação a serviço dos agenciamentos coletivos do mercado de capital. Este percebe claramente a escola com maior intensidade do que outras instituições, como o principal dispositivo para a produção de processos de subjetivação e de disseminação de uma cultura de massa, para uma sociedade de massa (GALLO, 2006).

Podemos entender por dispositivo que ele é antes de tudo um emaranhado:

> Um conjunto multilinear, composto de linhas de natureza diferente. [...] Eles seguem direções, traçam processos sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a variações de direção – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a derivações (DELEUZE, 1990, p.83).

O Estado, gestor do sistema educacional, é o grande gerenciador da educação, tendo a escola como produtora de células sociais, que transforma cada sujeito em indivíduo terminal receptor, corretamente programado para o perfeito funcionamento social. Cada possibilidade de subjetividade singular em célula reprodutora da forma pensante a serviço da máquina de produção capitalista produtora de indivíduos (GALLO, 2007, p.10)

> Isso não implica uma visão idealista, seu campo é o de todos os processos de produção social e material. O que se poderia dizer, usando a linguagem da informática, é que, evidentemente, um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; *esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade.* Ele consome sistemas de representações de sensibilidade, etc. – sistemas que não têm nada a ver com categorias naturais universais (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.32).

O poder desse agenciamento no plano coletivo em escala global possibilita que qualquer coisa, ou ainda, absolutamente tudo o que se faz, se pensa, se sente ou que se possa vir a fazer, sentir e pensar é transformada numa célula reprodutora da forma pensante, a

serviço da máquina de produção capitalista. *Qualquer tipo de troca econômica, qualquer tipo de produção cultural ou social tende a passar pela mediação do Estado. Essa relação de dependência é um dos elementos essenciais da subjetividade capitalista* (Ibid., p.42).

Neste panorama, a escola tem por finalidade traçar linhas produtoras de células sociais, transformando cada sujeito em indivíduo (GALLO, 2003) a ser devidamente sujeitado e integrado maquinicamente pelo Estado ao mundo do *mass-social* para as necessidades do capital-trabalho, já que qualquer tipo de produção cultural ou social tende a passar pela mediação do Estado. As singularidades-corpo expostas a aula são facilmente serializadas ao contorno de um consenso curricular naturalizado. As séries, as seriações se naturalizam ao sabor tempo que se impõem a quem passa no mínimo doze (12) anos em instituições escolares para poder completar e pegar seu diploma no Ensino Médio.

## 4. DA MÁQUINA DAS MÁQUINAS GOVERNAMENTAIS

Uma máquina como um sistema de fluxos e cortes (DELEUZE e GUATARRI, 1996) que operam em dimensões de acordo com o caráter considerado. Toda máquina está sempre relacionada ao fluxo material contínuo que ela corta. Ela organiza a topologia de fluxos diversos, como uma *espécie de atrator que recurva o mundo em volta dela* (LÉVY, 2003, p.31). Não somente produz algo num mundo, mas ela contribui para reproduzir e para transformar o mundo no qual ela funciona. É um *agenciamento agenciante, ela tende a se voltar, a retornar sobre suas próprias condições de existência para reproduzi-las* (Ibid., p.31). Uma máquina está sempre ligada à outra, pois há sempre uma máquina produtora de um fluxo e outra que se lhe une, realizando um corte constantemente ligado ao desejo e este é necessariamente *agenciado ou maquinado* (DELEUZE e PARNET, 1998, p.112).

A palavra máquina no sentido desenvolvido por Guattari e Rolnik (1986, p.27) toma contornos de um dispositivo de produção:

> Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instancias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo. As sociedades “arcaicas”, que ainda não incorporaram o processo capitalístico, as crianças ainda não integradas ao sistema, ou as pessoas que estão nos hospitais psiquiátricos e que não conseguem (ou não querem) entrar no sistema de significação dominante têm uma percepção do mundo inteiramente diferente da dos esquemas dominantes – o que não quer dizer que a natureza de sua percepção dos valores e das relações sociais seja caótica (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.27).

Dados oficiais (GOVERNO, 2006a) dizem que o Programa Escola da Família**,** regulamentado no Decreto nº 48.781 de 7 de julho de 2004 (SÃO PAULO, 2004), iniciou conectando diretamente mais de 645 máquinas municípios, que por sua vez se reconectam a 5.306 máquinas escolas estaduais abertas aos finais de semana com mais de 5 mil profissionais da educação, 10.553 educadores profissionais (contratados), 30 mil educadores universitários bolsistas de instituições de ensino superior privado, com 317 instituições máquinas de ensino superiores conveniadas e 33 mil voluntários. É também, segundo o Governo do Estado de São Paulo, o programa de maior alcance (captura) social atingindo 100 milhões de participações em um ano e dez meses do seu funcionamento.

Esta rede maquínica interligada ao governo (Estado) tem como objetivo a abertura aos finais de semana, das 9 às 17 horas, das escolas da Rede Estadual de Ensino, transformando-as em centros de convivência, atendendo a alunos e não alunos da rede estadual. Objetiva, nas palavras do próprio Programa: *atuar de diversas maneiras na vida das pessoas* (GOVERNO, 2006, p.06). Assim, também se pode compreender: capturar de diversas maneiras a vida das pessoas, com atividades, que a escola deve oferecer, voltadas aos quatro eixos norteadores: *esportivo, cultural, saúde e qualificação para o trabalho* (Ibid. p.06). Atividades orientadas com base no Relatório Jaccques Delors (DELORS, 1998), produzido em encontros da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, no período de 1993 a 1996, e apresenta sugestões e recomendações que deveriam servir como uma agenda para políticas públicas.

> Artigo 3º - Os espaços das escolas públicas estaduais [...] devem estar disponíveis a fim de estimular a participação da comunidade intra e extra-escolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania, em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade (SÃO PAULO, 2004).

No *Manual Operativo* do Programa é discriminado que o adolescente é seu foco, com o *compromisso de ser abrangente e inclusivo, respeitando diferenças culturais, atendendo as necessidades locais e estimulando parcerias e soluções que surjam dos próprios participantes e suas comunidades* (GOVERNO, 2006, p.05). Também define que as Diretorias de Ensino exerçam a função de Coordenação Regional. As Escolas Estaduais devem disponibilizar seus espaços físicos e equipamentos, sendo de sua responsabilidade estabelecer parcerias e integrar

os educadores atuantes com o corpo docente da escola para a realização das atividades propostas pelo referido programa.

Para atuar de diferentes maneiras, a máquina estatal, regulamenta a associação de uma rede de parceiros e apoiadores, outras máquinas, a UNESCO, com a preocupação de criar uma cultura de paz e redução da violência; o Instituto Ayrton Senna, por meio da transferência de sua metodologia de ensino; Instituto Brasil Voluntário, o Programa Jovem Voluntário, Escola Solidária; Instituto Faça Parte; Associação de Medicina Tradicional Chinesa do Brasil; Instituto da Família; Vita Derm; SESI; e, com as instituições de ensino superior. Projetos Incorporados, que também aliam os seus nomes ao da palavra "familia": Cinema da Família, SPA Escola e Agita Família.

> Artigo 4º - Para a consecução dos objetivos propostos e para a construção de uma cultura de paz e o desenvolvimento social no conjunto das comunidades, o Programa Escola da Família poderá contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio e o estabelecimento de parcerias e convênios com os diversos segmentos sociais, como organizações não-governamentais, associações, empresas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, e a participação de demais Secretarias de Estado (SÃO PAULO, 2004).
>
> § 1º - Poderão ser estabelecidas ações de cooperação com organismos nacionais e internacionais, bem como adesão de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual paulista de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo (Ibid.).

Um dos seguimentos de organismos mais atuantes no campo social atualmente é denominado como Organizações Não Governamentais (ONGs). O termo ONG foi utilizado na década de 1940, pela ONU, para designar diferentes instituições executoras de projetos humanitários ou de interesse público, adquirindo, mais tarde, papel consultivo em várias Agências e Fundos das Nações Unidas. No Brasil, estas organizações iniciaram suas atividades com a finalidade de cooperação internacional e foram originadas das igrejas católicas e protestantes. Estas priorizavam a ajuda às organizações de movimentos sociais nos países sul-americanos, com o intuito de consolidarem a democracia. É neste contexto que os centros de assessoria a movimentos sociais e populares na década de 1970 encontram, nessas agências internacionais, uma fonte de financiamento para suas atividades. Vários centros de educação popular e de assessorias aos movimentos sociais utilizaram a ênfase na conscientização e transformação social para alavancar sua justificativa de funcionamento e

importância. Essa situação muda, a partir do final da década de 1980, momento em que há uma verdadeira explosão de ONGs. E, começa a mudar também o foco das suas atividades, já não mais tão comprometidas com os movimentos sociais. Ao contrário, elas crescem num momento de descenso destes (COUTINHO, 2004).

> [...] as ONGs cresciam na medida em que os movimentos sociais perdiam sua força mobilizadora e adotavam uma política *integradora* (diferente da contestadora dos anos 1970), através de *parcerias* com o poder público que, *na maioria dos casos, mantém o controle dos processos deflagrados enquanto avalista dos recursos econômico-monetários* (GOHN, 1997, p.297).

A partir dos anos 1990, as ONGs se alinham à outra lógica: priorizam os trabalhos em parceria com o Estado e ou Empresas Privadas; vinculam e exaltam uma imagem a de uma entidade cidadã por atuarem sem fins lucrativos; mostram um perfil de filantropia empresarial, enfatizando suas ações dentro de uma ética profissional; funcionam com empresas multinacionais por estarem em rede em vários países; e, mantêm relações estreitas com o Banco Mundial e com agências financiadoras ligadas ao grande capital, como é o caso das Fundações Ford, Rockfeller, Kellogg, MacArthur.

O momento específico da transmutação dos centros de consultivos em ONGs foi a partir de 1979, ano que coincide com a volta dos exilados políticos ao Brasil, principalmente os cristãos e os marxistas, que chegam com um maior domínio do funcionamento dessas ONGs Internacionais/Multinacionais. Os gerentes das ONGs, geralmente pós-marxistas, tornaram-se atores políticos. Mas os seus projetos, ou sua participação em treinamentos e reuniões com os Organismos Multilaterais, não produzem qualquer efeito econômico significativo no Produto Interno Bruto (PIB) ou na diminuição da pobreza. Funcionam como veículo de *"mobilidade vertical"* para aqueles que abandonaram suas *"excursões iniciais dos movimentos sociais esquerdistas, pobremente recompensados, por uma carreira lucrativa dirigindo uma ONG, levando com eles habilidades organizacionais e retóricas e certo vocabulário populista"* (Petras, 2000, p.178).

> O impacto substantivo de suas ações converge para desviar *o povo da luta de classes para formas inofensivas e ineficientes de colaboração com os seus opressores*. Elas despolitizam e desmobilizam os pobres com suas ações focadas na *auto-ajuda*. Debruçam sobre temas como *excluídos, discriminação racial, relações de gênero* sem ir além do sintoma superficial, para engajar o sistema social que produz essas condições. Incorporando os pobres à economia neoliberal através da simples *ação voluntária privada* as

> ONGs geram um mundo político onde a aparência da solidariedade e da ação social disfarça a conformidade conservadora com a estrutura de poder internacional e nacional (Petras, 1999, p.49).

A pulverização de atendimento das ONGs adquire um potencial desmobilizador de reivindicações das classes populares. Subjacente ao caráter privado atribuído às ONGs, a ideologia libera o Estado de seu suposto papel político: responder pela coisa pública, assegurar o bem-estar dos cidadãos e garantir a liberdade e a busca da felicidade. Nesse sentido, as ONGs fomentam a idéia *neoliberal da responsabilidade privada pelas questões sociais e a importância dos recursos privados para resolver esses problemas.* (Ibid, 1999, p.48).

> Soltas, as grandes ONGs estrangeiras interferem no planejamento regional e mesmo federal. Sem prestar contas à legislação brasileira, elas atuam como "pontas-de-lança" do capital monopolista e de blocos de países hegemônicos do tipo EUA/Inglaterra/Canadá, Bélgica/Holanda/Alemanha, França/Itália/Suíça e Japão/Indonésia, ao oferecer apoio em recursos humanos e financeiros para a elaboração e execução de programas e projetos no Brasil.

Hardt e Negri (2005, p.55) situam-nas como agentes do Império. Fazem parte do arsenal de *forças legítimas* da intervenção imperial que incluem a intervenção militar, a jurídica e a moral. Como o termo serve a uma infinidade de organizações, os autores esclarecem que se referem às organizações globais, regionais e locais que se dedicam a proteção de direitos humanos, como a Anistia Internacional, Oxfam e Médicos sem Fronteiras. Estas últimas e as ONGs humanitárias em geral, por mais que contrariem os desejos dos participantes, são de fato *as mais poderosas armas de paz da nova ordem mundial — as campanhas de caridade e ordens mendicantes do Império. [...] movem 'guerras justas', sem armas, sem violência, sem fronteira* (Ibid.). Como estão mergulhadas no contexto biopolítico da constituição do Império, antecipam o poder de sua intervenção pacificadora e produtiva da justiça e fascinam muitos quando declaram estar voltadas a ajudar o próximo na sua penúria.

Por trás desse véu humanitário os autores apontam para sua verdadeira função de incorporar a multidão, já que a mesma não pode ser assimilada diretamente com as estruturas de poder global. É necessário filtrar a multidão por meio de mecanismos de representação, transformá-la num Povo que possa ser representado nas estruturas de poder global (Ibid.,

p.333). As ONGs teoricamente funcionam como estruturas de uma sociedade civil global, canalizando as necessidades e os desejos dessa multidão.

Na escola, penso que esse formato de representação das ONGs está mais próximo de projetos como “Os Amigos da Escola” ou mesmo na tentativa do Estado paulista de incorporar cada vez mais a comunidade no processo de funcionamento da escola. Porém, faz-se necessário observar que a perversidade não está no apelo à participação das pessoas propriamente dito, o que seria positivo se a escola incorporasse o modo de funcionar das comunidades. Mas, no tipo de participação que é requerido em que a comunidade passa a ser mediada e convidada a incorporar o tipo de funcionamento da escola com a chantagem de que o assim fazendo seus filhos terão um melhor “rendimento” no processo de seu adestramento.

> Nesse sentido, talvez seja inexato afirmar que essas ONGs representam aqueles que não podem representar a si próprios (as populações em guerras, as massas famintas, e assim por diante) ou mesmo que a representam o Povo global em sua totalidade. Elas vão além. O que de fato representam é a força vital que serve de base ao Povo, e assim transformam a política numa questão vital geral, vida em toda a sua generalidade. Essas ONGs se estendem Largamente no húmus do biopoder; são os extremos capilares das redes contemporâneas de poder, ou (para voltar à nossa metáfora geral) a mais ampla base do triângulo do poder global. Aqui, neste nível mais vasto e mais universal, as atividades dessas ONGs coincidem com as ações do Império “além da política”, no terreno do biopoder, satisfazendo as necessidades da própria vida (Ibid., p.335).

A escola se instala, desde seus primórdios, como uma poderosa máquina de captura e de produção de subjetividade seriada. E, como máquina conectada diretamente as normas municipais que, por sua vez, se conectam as normas estaduais, englobadas pela esfera da união submetida às premissas internacionais via Banco Mundial, BIRD, UNESCO, etc. Essa poderosa máquina rizomática mundial, pode se acoplar a outras máquinas, tais como as ONGs, é capaz de determinar fluxos populacionais de acordo com as necessidades da própria força de trabalho imperativo ao capital, portanto, a escola ocupa um lugar estratégico para o controle da força de produção social do coletivo.

Para realizar esse trabalho o Programa apresenta uma logística organizacional que engloba, além da sua Coordenação Central, as 89 Diretorias Regionais de Ensino remunerando em cada diretoria os seguintes agentes: um Supervisor Público de Ensino; um Assistente Técnico Pedagógico exclusivo (ATP); um Coordenador Técnico, contratados a

partir de 2005, que dá suporte ao Supervisor e ATP; um Coordenador de Área, para cada vinte (20) escolas da diretoria; um Gestor por escola, que necessariamente deve ser membro da direção da escola (Diretor, Vice-diretor, ou Coordenador Pedagógico); um Educador Profissional; o(s) Educador(es) Universitário(s), aluno bolsista de alguma faculdade particular conveniada; e, os Educadores Voluntários que queiram fazer parte do programa, ou que, chegam à escola por meio das parcerias instituídas na iniciativa privada.

Efetivamente, as pessoas que estão na escola nos finais de semana são: o Gestor na figura do Diretor, ou Vice-diretor, ou Coordenador Pedagógico, que já esta semanalmente na escola; o Educador Profissional; o(s) Educador(es) Universitário(s), cujo número de bolsistas até julho 2009 foi de 14.247 (Figura 1, p.66); e, os Educadores Voluntários (quando os tem), que não caracterizam um corpo docente permanente e contínuo para as atividades de fim de semana. O número de educadores voluntário até julho 2009 chegou a 17.107 (Figura 1, p.66).

Neste aspecto, o governo federal brasileiro tem também se empenhado em convocar os pais e a comunidade para maior participação nos assuntos escolares, como demonstra o projeto *Amigos da Escola*, via ampla campanha na mídia. O projeto convoca a sociedade civil a prestar serviços voluntários às escolas. A participação da comunidade na escola pode trazer inúmeras contribuições efetivas, entretanto, o que fica claro é a estratégia de transferência de responsabilidades do Estado e o quanto este se retira de setores sociais.

> Artigo 5º - Cabe à Secretaria da Educação, em relação ao Programa Escola da Família: I - coordenar as ações do Programa; II - estabelecer as diretrizes e os procedimentos que viabilizarão a efetiva implantação e potencialização do Programa junto às unidades escolares da rede pública de ensino; III - expedir as instruções complementares que se fizerem necessárias à adequada execução do Programa (SÃO PAULO, 2004).

Em Janeiro de 2007, o governador José Serra reduziu em mais da metade o Programa em todo o Estado. Segundo o Relatório Mensal de Junho de 2009 do Programa Escala da Família (Figura 1, p.66), das 5.306 escolas estaduais e municipais iniciais, apenas 2.655 máquinas (escolas) permanecem. Há também uma sensível diminuição do número de Instituições de Ensino Superior privada conveniada, de 317 iniciais para 232 instituições. O número de educadores universitários bolsistas cai de 30 mil para 14.951.

> Segundo a reportagem da Edição 454 da Revista Época de 29/01/2007, o corte foi feito sem consulta prévia às escolas ou à UNESCO. A diminuição do número de escolas atendidas pelo Programa Escola da Família reduziu à metade o orçamento de R$ 216 milhões previstos para o Programa em 2007.

> Ainda, segundo a mesma reportagem, parte da verba destinada ao Programa será utilizada no pagamento do segundo professor para as salas de 1ª séries (que no ano 2007 atenderá somente a capital) (NUNES, 2007, p.77).

Das doze (12) escolas da cidade de Assis que desenvolviam as atividades do programa, apenas cinco (5) continuam até o ano de 2009, (ZANDONADE, 2007, p.03), com 25 universitários bolsistas e 4 voluntários (GOVERNO, 2009c).

Sugere-se como hipótese para a diminuição da abrangência do Programa Escola da Família nas escolas estaduais e municipais do Estado de São Paulo o fato da redução do número de Instituições de Ensino Superior conveniadas, evidenciando uma possível diminuição do interesse do capital privado pelo programa estatal. Por outro lado, pode-se evidenciar a eficiência do Programa em socorrer prontamente estas instituições particulares. Dessa forma, ele e outros Projetos podem ficar ativos – como programas (softwares) de computador – indefinidamente compondo uma rede de variações "soft" flutuante que paira sobre o terreno social. Todos estes programas, ONGs ou qualquer parafernália ligada a centrais de comando imperial podem ser usados com mais ou menos intensidades, sofrer atualizações de suas versões ou serem simplesmente guardados em HDs[23] (hard disk) para gerir as populações de acordo com as necessidades da Agenda Neoliberal.

Ironicamente, a palavra "hard" pode ser traduzida como o duro, sólido, firme, rígido, dificultoso, severo, áspero, opressivo, inflexível, etc. Esta é a tônica atual, quanto mais "soft" o controle se estabelece com suas redes flexíveis de variação constante, mais "hard" e eficiente elas se tornam à captura da vida em um sistema de inclusão, captura e assimilação global.

[23] Dispositivo de armazenamento de dados utilizados em computadores.

# FIGURA 1

## SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO - PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA
## RELATÓRIO MENSAL – MÊS DE JULHO DE 2009

Fonte : www.escoladafamilia.sp.gov.br

**ESCOLAS**

**Número de escolas participantes do Programa**

| REDE | ESTADUAL | MUNICIPAL | TOTAL | % |
|---|---|---|---|---|
| CEI | 1.520 | 253 | 1.773 | 67% |
| COGSP - GRANDE SP | 414 | 68 | 482 | 18% |
| COGSP - CAPITAL | 400 | - | 400 | 15% |
| ***TOTAL*** | ***2.334*** | ***321*** | ***2.655*** | ***100%*** |

**FACULDADES CONVENIADAS**

**Número de faculdades e cursos do Programa**

| | FACULDADES | % | CURSOS | % |
|---|---|---|---|---|
| CEI | 167 | 72% | 1.430 | 52% |
| COGSP - GRANDE SP | 26 | 11% | 321 | 12% |
| COGSP - CAPITAL | 39 | 17% | 1.025 | 37% |
| ***TOTAL*** | ***232*** | ***100%*** | ***2.776*** | ***100%*** |

**EDUCADORES UNIVERSITÁRIOS**

**Número de universitários participantes do Programa**

| REDE | ESTADUAL | % | MUNICIPAL | % | TOTAL | % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| CEI | 8.695 | 61% | 583 | 83% | 9.278 | 62% |
| COGSP - GRANDE SP | 2.922 | 21% | 121 | 17% | 3.043 | 20% |
| COGSP - CAPITAL | 2.630 | 18% | - | 0% | 2.630 | 18% |
| ***TOTAL*** | ***14.247*** | ***100%*** | ***704*** | ***100%*** | ***14.951*** | ***100%*** |

**VOLUNTÁRIOS**

**Número de voluntários no mês**

| REDE ESTADUAL | VOLUNTÁRIOS | % |
|---|---|---|
| CEI | 12.365 | 72% |
| COGSP - GRANDE SP | 2.620 | 15% |
| COGSP - CAPITAL | 2.122 | 12% |
| ***TOTAL*** | ***17.107*** | ***100%*** |

**ATIVIDADES**

**Número de atividades por eixo**

| EIXO | CEI | COGSP GRANDE SP | COGSP CAPITAL | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| Cultura | 78.292 | 19.351 | 8.913 | 106.556 |
| Esporte | 85.999 | 19.424 | 12.056 | 117.479 |
| Saúde | 19.243 | 2.891 | 1.985 | 24.119 |
| Trabalho | 22.605 | 3.907 | 2.760 | 29.272 |
| ***TOTAL*** | ***206.139*** | ***45.573*** | ***25.714*** | ***277.426*** |

**PARTICIPAÇÕES REGISTRADAS**

**Número de participações por eixo**

| EIXO | CEI | COGSP GRANDE SP | COGSP CAPITAL | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| Cultura | 2.330.021 | 404.966 | 263.558 | 2.998.545 |
| Esporte | 1.794.028 | 332.829 | 265.337 | 2.392.194 |
| Saúde | 612.075 | 50.494 | 45.870 | 708.439 |
| Trabalho | 228.677 | 33.762 | 33.425 | 295.864 |
| ***TOTAL*** | ***4.964.801*** | ***822.051*** | ***608.190*** | ***6.395.042*** |

# 5. A FAMÍLIA NUCLEAR BURGUESA: TRABALHO & ESCOLA

A palavra "patriarcal"[24] tem sua raiz "pater"[25] e apresenta significados como: aquele que cuida do patrimônio; e, que sustenta e mantém a família. Este modelo de família patriarcal sofreu grandes transformações no decorrer dos séculos. A família antes do século XV consistia em, segundo Ariès (1981, p.231):

> [...] uma realidade moral e social, mais do que sentimental... Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome. A família quase não existia entre os mais pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem.

Ariès (1981) demonstra em seus estudos que a família nuclear burguesa, base para uma sociedade capitalista, aparece no início do século XVIII, quando é instituído o sistema educativo na Europa. Sob a orientação do Estado, a educação poderia ser entendida como o conjunto de influências que faziam de cada ser um produto da coletividade, preparando o indivíduo para um papel a ele designado. Dessa forma, é assegurado a continuidade da família e da ordem social modelada pelo Estado Nacional que assume de vez sua importância institucional, exercendo suas influências no processo de transformação do mundo Ocidental e na ordem de produção das relações humana.

Para que a produção em série da família nuclear burguesa iniciasse, durante a transição da Idade Média à modernidade, Áries aponta três fatos externos como de especial influência. O primeiro desses acontecimentos seria o novo papel do Estado e sua justiça, interferindo, com maior frequência, no espaço social. O segundo fato apresenta o desenvolvimento da alfabetização e dos livros, que distanciavam os indivíduos da comunidade. O terceiro acontecimento como o estabelecimento de novas formas de religião ao longo dos séculos XVI e XVII, exigindo dos fiéis uma devoção mais interior, mais íntima. Este mesmo autor aponta que a família nuclear burguesa aparece por volta do século XVIII com o surgimento da escola.

A principal mudança comportamental produzida na sociedade é a passagem de uma experiência coletiva para a privatização, inscrevendo novas subjetividades manifestadas por

---

[24] Do latim: *patriarcha* ou *patriarches,ae*, que significa "patriarca, pai de uma raça; dignidade eclesiástica"; *patriárkhes, ou* "chefe de uma família". Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Ed. Objetiva, versão 1.0.5a, novembro de 2002.

[25] Do latim: *pater*, que origina *patrjarqua* no século XV, e *patriarcha* ou *patriarca* no século XIII. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Ed. Objetiva, versão 1.0.5a, novembro de 2002.

nova atitude na relação dos indivíduos com o seu próprio corpo e em relação ao corpo do outro, dentro dos espaços privativos da família nuclear burguesa e da escola. As crianças e jovens que antes eram operárias sem qualificação e mal remuneradas nas fábricas passam a serem protegidas, preservadas, para posterior ingresso no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo surgiriam duas novas idéias: a noção da fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres (Ibid.).

O fortalecimento do espaço privado acompanha um novo significado de família, que deixa de ser apenas uma unidade econômica para tornar-se um lugar de afetividade, em que se estabelecem relações de sentimento entre o casal e os filhos e um lugar de atenção à infância. Momento em que os moralistas, a serviço do Estado, intervêm na complacência dos pais em relação aos filhos, encarando o excesso de mimos como algo nefasto à criança e à sociedade. Com o pretexto de combater essa atitude potencialmente desintegradora, o Estado e a Igreja tomam o encargo do sistema educativo, estabelecendo novas estruturas educativas: os colégios. A infância e a adolescência passam a ser enquadradas em lugares separados e fechados, sob a autoridade de especialistas.

A educação é delineada e passa a ser entendida como o conjunto de influências que faziam de cada ser um produto da coletividade, preparando cada indivíduo para um papel a ele designado que assegurasse a continuidade da família e da vida. O colégio, local de instrução e educação, tornou-se uma instituição essencial da sociedade. Para Ariès, a família moderna não se define exclusivamente pelo prodigioso sentimento familiar, e sim, pelas preocupações educativas. Essas duas dimensões não são incompatíveis, pelo contrário, a criança pode ser ao mesmo tempo, objeto de afeição e de ambição social (SINGLY, 2007, p.49).

Desde o século XVII, mas, sobretudo no século XVIII, período em que o movimento iluminista desenvolve o auge das suas idéias positivistas, até o no século XIX, a sociedade tornou-se uma vasta população anônima e as pessoas já não se conheciam. Período marcado pelo fortalecimento dos Estados Nacionais, pela redefinição dos papéis sociais de mulheres e crianças, devido ao avanço acelerado da industrialização e da técnica, pela organização dos trabalhadores (ARIÈS, 1981).

Foucault, no período em que lecionou no Collège de France, em um dos cursos ministrados em 1978, intitulado “Segurança, território, população”, buscou traçar a *[...] gênese de um saber político que colocaria no centro de suas preocupações a noção de*

*população e os mecanismos suscetíveis de assegurar sua regulação* (FOUCAULT, 1997, p.81). Analisou o período entre os séculos XV e XVI por meio uma série de tratados que procuravam pensar o exercício de poder de forma diversa da soberania. Como textos clássicos e primordiais que procuravam evidenciar os contrastes, Foucault elegeu "O Príncipe" de Maquiavel, representante do exercício de poder próprio à soberania e o "Miroir politique contenant diverses manières de gouverner" de Guillaume de la Perrière, representante de uma literatura anti-maquiavel, que pensava o exercício de poder assentado em outras bases.

A arte de bem governar o Estado, seria a partir do modelo de governo da família, problema que Foucault retira dos textos de Rousseau:

> [...] a palavra economia designa originalmente o sábio governo da casa para o bem da família. O problema, diz Rousseau, é como ele poderá ser introduzido, *mutatis mutandis*, na gestão geral do Estado. Governar um Estado significará, portanto estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto à do pai de família (Ibid., 1979, p.281).

Nesta perspectiva, o mercantilismo, para Foucault, foi uma primeira tentativa de se pensar uma arte de governo do Estado, utilizando os princípios de governo da família. Porém, ao arrastar esse modelo familiar para dentro das estruturas do modelo soberano, o mercantilismo fracassou como arte de governo, principalmente por se utilizar dos mesmos instrumentos da soberania, as leis e, também, por tentar buscar a mesma finalidade do exercício de poder soberano: exercer um governo territorialista para a constituição de riquezas e poder.

> [...] o mercantilismo foi bloqueado, freado, porque se dava como objetivo essencialmente a força do soberano: o que fazer não tanto para que o país seja rico, mas para que o soberano possa dispor de riquezas, constituir exércitos para poder fazer política. E quais são os instrumentos que o mercantilismo produz? Leis, ordens, regulamentos, isto é, as armas tradicionais do soberano (Ibid., p.287).

Portanto, só em fins do século XVII e início do século XVIII que se inicia o desvencilhar da arte de governar em relação à soberania, o que a levaria a ser substituída pela economia política. Alguns fatores, como relata Foucault(1979) , interferiram nesta mudança no decorrer do século XVII entre eles: a expansão demográfica; a abundância monetária resultada da incursão dos metais preciosos das colônias e o aumento da produção agrária.

De qualquer maneira, segundo Foucault, a família ocidental no decorrer destes dois séculos sofreu uma re-estruturação em função do privilégio do valor-indivíduo:

> A Família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens. Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo, que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança. [...] O que acarreta também uma certa inversão de eixo: o laço conjugal não serve mais apenas (nem mesmo talvez em primeiro lugar) para estabelecer a junção entre duas ascendências, mas para organizar o que servirá de matriz para o indivíduo adulto (Ibid., p.199).

Essa família moderna, com a função de produzir indivíduos, é implantada na produção de uma complexa e intensiva reforma cultural, como também demonstrou Áries (1981), a serviço da acepção de um mundo público moderno: laico, igualitário e individualizador. Coube a família o espaço privado, com um estatuto que englobou relações de mando hierárquicas, portanto, da diferença dos papéis sociais, ou seja, o de se responsabilizar por uma ética para o coletivo. (DUARTE in RIBEIRO e RIBEIRO, 1995, p.30).

No retrato do modelo familiar operário do século XVIII encontramos, no espaço privado, elementos como o pai trabalhador, a mãe em casa, a criança na escola. Houve a valorização do sentimento fortalecido (produzido) pela igreja, que caracteriza a figura masculina como aquela que se responsabiliza pela vida externa e a mulher como a responsável pelo mundo interno com o cuidado da casa e dos filhos.

Com as novas necessidades presentes na sociedade urbano-industrial, a mãe rapidamente foi absorvida pelo mercado de trabalho, seja inicialmente para compor um salário com seu conjugue, seja para constituir na maior ou única fonte financeira da família, ou pela ambição de uma carreira profissional. Nesta configuração familiar em que pai e mãe trabalham, a criança está desde a mais tenra idade inscrita em instituições educativas formadoras. Creche e Escola tornam-se necessárias para a tutela e cuidado do filho.

> Com a emergência de um novo tipo de força coletiva de trabalho, com a delimitação de um novo tipo de individuação da subjetividade, colocou-se a questão de inventar novas coordenadas de produção da subjetividade. Historiadores com Philippe Ariès, Donzelot, e outros mostraram como se foi assistindo a um confinamento da família e a uma circunscrição da infância. Nos sistemas anteriores às formações capitalistas, a produção da subjetividade na criança não era inteiramente centrada no funcionamento da família conjugal. Uma complexa economia de integração nas faixas etárias, de articulação com o campo social circundante, mantinha a subjetividade em relações de dependência permanente. As disparidades eram sempre, de algum modo, complementares. (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.35).

A família foi e é transformada, recomposta, integrada aos mecanismos maquínicos do equipamento coletivo, em relação com o conjunto dos outros equipamentos coletivos públicos (creches, escolas, colégios, faculdades, pós-graduações, etc.), que vão assumir a formação da criança, visando sua individualidade adulta e sua inevitável, e desde sempre programada, entrada na força coletiva de trabalho (Ibid., p.240).

Para Singly (2007), a absorção do sujeito para o mundo do trabalho é programada desde sempre e a remuneração financeira está diretamente ligada à educação que recebe. A educação, dessa forma, pode ser qualificada como capital escolar. O autor afirma que este capital escolar não tem efeito em si, ele se combina com as riquezas de outros capitais herdados ou adquiridos pelo indivíduo, fixando e agregando valores às caricaturas (imagens) sociais que cada um fatalmente contrai no decorrer da vida. Deslocando o capital econômico do centro das estratégias do trabalhador ou da família para o sentido de valor centrado em diplomas, validados como moeda intelectual para facilitar a assimilação da vida ao mercado de trabalho, gerando nas famílias dependência da escola.

> Nenhum meio social escapa, hoje, do domínio dessa instituição que fabrica títulos – que ainda terão de ser trocados no mercado de trabalho, correndo o risco de ter surpresas ruins. Esses laços de dependência são relativos, pois existe uma "certa gestão familiar da escola" [...] (SINGLY, 2007, p.62).

O que se pode esperar com isso é justamente a linha de subjetivação: *Educação de qualidade e emprego idem são dois dos itens mais fundamentais para o bem-estar de uma sociedade, com perdão da obviedade*, como enuncia Rossi (2007, p.A2), em editorial na Folha da S. Paulo.

Não há como se pensar, na contemporaneidade, em uma clara diferenciação entre esse espaço privado e público (BILAC in RIBEIRO e RIBEIRO, 1995, p.54-55), e sim, em uma articulada e constante permissividade da esfera pública, principalmente através dos meios de comunicação de massas, cujas mensagens dirigidas simultaneamente a todos e a ninguém criam um discurso *mass-genérico*. E, também, através da imposição de horários e sujeições externas: o horário da escola, a dependência do sistema de saúde, da previdência, etc.

> A reprodução pela família configura-se antes como um "enjeu", no duplo sentido do termo: de ser um jogo e, ao mesmo tempo, ser, também, aquilo que esta em jogo. Um jogo tenso e contraditório, no qual o "público" constantemente invade a família, de diversas formas, reorganizando e sujeitando os tempos e os espaços, [...] no qual todos podemos nos sentir

> participantes e ao mesmo tempo construir a imagem do “outro”, diferente de nós (Ibid., p.54-55).

Para Deleuze (1992), as instituições que conhecemos estão mergulhadas numa crise generalizada de confinamento disciplinar, a exemplo da prisão, do hospital, da fábrica, da escola, da família, etc.

> A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo, até a instalação das novas forças que se anunciam. (DELEUZE, 1992, p.220).

Entretanto, Hardt e Negri (2005, p.215-216) apontam justamente para um mecanismo de produção de subjetividades gerado a partir desta *onicrise* institucional. A subjetividade, segundo a teoria social moderna, é por sua vez tecida no campo das forças sociais, fundamentando a produção de subjetividade no funcionamento das grandes instituições sociais, como a prisão, a família, a fábrica e a escola. Desta forma, pode-se pensar a geração de subjetividade como um constante processo social. Cada prática humana no interior da, ou a partir das instituições formam uma subjetividade: cumprimentar, dar a aula, almoçar, etc. Estas instituições fornecem um lugar discreto, em que é possível esta produção. São verdadeiros arquipélagos protegidos para fabricá-las a todo o tempo-espaço. Cada instituição, por sua vez, possui sua lógica de produção e está relativamente protegida dentro dos antigos espaços de confinamento disciplinar: os muros da escola, da casa.

Mas como é possível essa extraordinária produção mesmo se anunciando uma crise e sendo necessário de gestá-la enquanto agonia institucional frente sua condenação? Para os autores, com o efeito da pós-modernidade e o seu fluxo cada vez mais veloz de informação e imagens, as instituições produzem subjetividades de forma cada vez mais intensas, chegando ao extremo de se reconhecer que toda a subjetividade é distinguida como artificial. A crise significa que os muros que limitavam e delimitam os espaços institucionais ruíram, de modo que todas as lógicas de funcionamento internas das instituições se exteriorizaram por todo terreno social. Ao ar livre, ao sabor das sociedades de controle, aproveita-se para produzir no interior e sob pretexto de uma crise – necessariamente eternizada – as reformas recomendadas ou as subjetividades imperativas dadas pelo capital. A família ou a escola estão em crise indefinitivamente, no sentido de que o lugar de sua efetividade é cada vez mais

indeterminado, essa é a potência exponencialmente infinita destas sociedades, a tal ponto que, os limites entre o público e o privado se partiram, desencadeando circuitos de controle por toda a *esfera pública íntima* (Ibid.).

> [...] a crise da prisão significa que a lógica e as técnicas carcerárias espalharam-se, cada vez mais, por outros domínios da sociedade. A produção de subjetividade na sociedade imperial tende a não se limitar a qualquer lugar específico. Estamos sempre ainda na família, sempre ainda na escola, sempre ainda na prisão, e assim por diante. Na derrocada geral, portanto, o funcionamento das instituições é ao mesmo tempo mais intenso e mais extensivo. As instituições funcionam, embora estejam sucumbindo – e talvez trabalhem tanto melhor quanto mais sucumbem. A indefinição do lugar da produção corresponde à indeterminação da forma das subjetividades produzidas. As instituições sociais imperiais podem ser vistas, assim num processo fluido de geração e corrupção de subjetividade (HARDT e NEGRI, 2005, p.216-217).

## 6. DAS LEIS NORMATIZADORAS: CIRCUNSCRIÇÕES

Todo este meio de produção, atrelado o conceito de família a escola, encontra enunciação judicial e processual na legislação que rege as instituições escolares e familiares conectadas ao mundo do trabalho, sob a lógica de mercado neoliberal, como o Decreto Nº 48.781 (SÃO PAULO, 2004), enuncia e determina em seu Artigo 2º:

> O Programa Escola da Família tem como proposta a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações socioeducativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista (Ibid.).

O Disposto no Artigo 3º da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003 (SÃO PAULO, 2003) autoriza legalmente *ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes na comunidade escolar* (Ibib.). No parágrafo único abre espaço para que estas ações possam contar com a participação de *organizações nacionais e internacionais* (Ibid.), bem como, de estudantes universitários e concessão de bolsas de estudo a esses estudantes. Do ponto de vista jurídico, o disposto no artigo 3º da Lei nº 11.498 (Ibid.), legalizou as atividades do referido programa que teve seu anúncio e início efetivo em agosto de 2003, antes mesmo de

sua publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo[26]. E, movimentou até 2006, recursos financeiros de aproximadamente 200 milhões de reais por ano (GOVERNO, 2006a).

Programa Governamental encontra ressonância e orientação legal no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, nos artigos 4º e 55, em que fica determinada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1990), definindo em uma de suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno. Dentre seus objetivos específicos, delibera-se o envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando.

No Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, (BRASIL, 2001), preconiza a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar, composta também pela família. E, também, na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) artigos 1º, 2º, 6º e 12 (BRASIL, 1996) a determinação que a educação abranja os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação, dever da família e do Estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Registro ainda, a iniciativa do MEC, instituído em maio de 2002, a data de 24 de abril com o Dia Nacional da Família na Escola, sugerindo que todas as escolas deveriam convidar os familiares dos alunos para participar de suas atividades educativas, pois, conforme declaração do Ministro em exercício na época, Paulo Renato Souza: *quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles aprendem mais* (SOUZA, 2001).

Quanto à definição do conceito de Família no âmbito legal, a Constituição Brasileira de 1988, aborda a questão nos artigos 5º, 7º, 201, 208 e 226 a 230 (BRASIL, 1988). Trazendo nas palavras de especialistas, algumas inovações, no artigo 226, como um “novo” conceito de família aceito na lei: união estável entre o homem e a mulher, contido no seu § 3º, e a comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes, presente no § 4º. Reconhece, ainda, que os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher, § 5º (Ibid.).

---

[26] Todas as Leis ou Decretos, mesmo outorgada ou aprovada pelo poder Legislativo ou Executivo, no território brasileiro só tem validação após serem publicadas no Diário Oficial da Nação, do Estado ou do Município.

Este “novo” conceito não é tão novo assim, pois é apenas aceitação dentro da ordem vigente e normativa de grupos populacionais tidos como economicamente minoritária, e rejeitados inicialmente pela sociedade capitalista. Para Guattari (1998, p.29), as profissões especializadas estão apenas a serviço de equipamentos de segregação para a marginalização de setores da população, para tentar proibir que as suas singularidades nunca sejam enunciadas no coletivo.

Com as transformações sociais do século XX, em acordo com Deleuze (1992), teve início o processo de substituição de um modelo disciplinar de sociedade pelo de controle, articulada em redes de visibilidade absoluta e comunicação virtual imediata. Constituindo-se no paradigma vigente, onde se utiliza das estratégias para a assimilação de sujeitos ao seu sistema dominante. Em vez da sua antiga estratégia de segregar ou marginalizar, ele captura (DELEUZE e GUATTARI, 1996) e incorpora essas singularidades, antes proibitivas de enunciação, no coletivo. Isto se apresenta como um aperfeiçoamento do poder-biopoder, agora sem o uso da violência ou de recursos financeiros e institucionais vultosos.

Isto pode acontecer por forma de enquadre na lei das novas ou antigas formas subjetivas que emergem no social-mercado. Faz-se então, atualizações ou complementações flexíveis e adaptativas no decorrer dos anos, ou, principalmente, por meio da criação de jurisprudência em casos até então inéditos ao direito.

Realiza-se, assim, uma determinação coercitiva da repartição diferencial (FOUCAULT, 2000), determina-se e reconhece quem é esta nova subjetividade antes não cartografada. Onde ela se encontra? Como vigiá-la? Trazem os ditos anormais, a diferença para o cenário vigiado no ambiente disciplinar. Identificar, marcar e aplicar os mecanismos de normatização para medir, controlar e dar as correções necessárias ao sistema.

> Quer o desejo seja isto ou aquilo, de qualquer maneira continua a ser concebido relativamente ao poder que sempre jurídico e discursivo - um poder que encontrou seu ponto central na enunciação da Lei. (FOUCAULT, 2001, p.93).

As regras enunciadas do direito determinam e delimitam o poder formal, incorporador, normatizador e seriador. Um poder que não pode funcionar sem os efeitos de verdade que ele produz para um domínio constituído em seu discurso legalizado. É com essa perspectiva que o filósofo demonstra como o direito veicula e faz funcionar relações que não são de soberania, mas de dominação distribuídas em mecanismos com múltiplas formas de controle. (FONSECA in PORTOCARRERO e BRANCO, 2000, p.218).

Foucault (2005), em sua obra *A Verdade e as Formas Jurídicas* em sua quarta conferência, demonstra que a reorganização nos séculos XVIII e XIX do sistema jurídico não seguiu as teorias dos pensadores da época, como Beccaria, Bentham e Brissot, mas adotou o que o sistema econômico indicava como mais lucrativo. Os mecanismos legais já não se importam mais com o fato inscrito em uma legislação penal, porém em controlar a conduta antes e após um delito. Esses mecanismos de controle passaram a ser utilizados na indústria, educação, religião, etc.

O autor nos leva a compreender que, sob o neoliberalismo econômico do pós-guerra, o homem foi compreendido e fixado como agente econômico que responde aos estímulos do mercado de trocas, mais do que como personalidade jurídico-política autônoma. Neste curso, Foucault pensa o mercado como a instância suprema de formação da verdade no mundo contemporâneo, segundo o certo e o errado, o permitido e não permitido definem-se por meio da reconstituição da maquinaria jurídico-política culminando com a definição do poder soberano. O filósofo interessa-se pelas formas flexíveis e sutis de controle e governo das populações e dos indivíduos, tal como elas se exercem por meio das regras da economia do mercado globalizado, para além dos domínios limitados da soberania política tradicional, sendo preciso governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado (DUARTE, 2009, p.07).

Do conceito unívoco, regulamentado institucionalmente, de família do início do século passado, representado pela união entre um homem e uma mulher, foi incorporado ao Poder Judiciário as mais diversas estruturas relacionais que surgiram das novas expressões de singularidade sociais, tais como: “entidade familiar”, “união estável”, “família monoparental”, “desbioligização”, “reprodução assistida”, “concepção homóloga”, “heteróloga”, “homoafetividade”, “filiação socioafetiva”, etc. Vocábulos que buscam identificar, categorizar, rotular, adequar e atualizar a linguagem do Direito às novas subjetividades que surgem nas conformações sociais que decorreram de transformações imprevisíveis.

A redefinição deste conceito junto ao equipamento maquínico do Direito, assim como, as atuais tecnologias da engenharia genética atravessam diretamente um dispositivo amplamente utilizado pelo Estado e suas instituições que utilizam a lei dominante: a moralidade, em que diz sobre o que é permitido. As novas possibilidades das relações interpessoais que surgiram no *socius* podem, dessa forma, serem encampadas ao território da família, que ressoam como naturais, permitindo a assimilação direta pela norma do capital.

Dessa forma há a criação de outro território, também chamado família, que abarcaria tudo, todas as singularidades sociais dentro de um mesmo plano.

Dessa forma, o conceito de família passou a ser utilizado como um espectro multifacetário, com o objetivo de adquirir uma multiplicidade às avessas. Todas as singularidades e novas possibilidades que surgem são reduzidas, adotadas e jogadas pela norma social dentro da orla do conceito-território de "família" estabelecido pela macropólitica. Assim, todo o novo material subjetivo pode ser sugado e posto ao alcance do controle.

É instituído que a educação é dever da Família e do Estado e tem por finalidade o preparo do educando para o exercício da cidadania, integrando plenamente as grandes máquinas de modulação social, sua qualificação para o trabalho, com a finalidade ser absorvido pelas grandes máquinas de produção para o Capitalismo.

No aspecto legal, temos um processo de fazer vinculações, alianças e amálgamas, tendendo a uma indissociação de conceitos, naturalizados como universais e instituições previamente existentes numa cultura social de massa: Família-Estado-Escola-Trabalho, atingindo diretamente a massa populacional. O próprio conceito funcional de Escola e Família, na atualidade, é fabricado pela máquina do Estado, criando mais do que um conceito, uma imagem pronta e desejante para o consumo daqueles que se identificam e irão querer fazer parte de algo maior: ser cidadão e estar pronto para o trabalho.

A sociedade de massa não mais se lembra dos conceitos originais de "Escola" e de "Familia", muito menos tem a visibilidade das transformações ou uso destas palavras, historicamente constituídas, pelas imensas máquinas estatais. O simples uso destes vocábulos, hoje está associado à norma legal e legítima, detentora das referências identificatórias com tendência para igualar tudo, via grandes categorias unificadoras e redutoras, prontamente aceitas pelos sujeitos, ocupantes do lugar, como terminais informatizados, como receptores sem questionamentos. Após anos de adestramento escolar, novos conceitos e novos modos de vida impostos pela economia mundial, definem assim a maneira como percebermos o mundo.

Desta forma, pode-se concluir que a Família, usuária da Escola Pública em São Paulo, é convocada pelo Governo do Estado para direcionar sua prole ao mundo do Trabalho, por meio do Ensino Superior Privado. Ao mesmo tempo e do mesmo modo em que é subjugada a reproduzir as subjetividades dominantes dentro de sua esfera íntima.

Retomando questionamentos iniciais sobre o tema em estudo. Existe um velho ditado que paira no imaginário social: *a escola é o nosso segundo lar*. Neste contexto, o Programa Escola da Família atrela-se e contribui para o fortalecimento desta subjetividade, arrebanhando não só alunos, como também todos aqueles que se sentirem atraídos para ele.

Nesta perspectiva, pode-se perceber que a escola, além de "ensinar" (incorporar aos corpos) o bipoder aos seus alunos em sala de aula, atua também como local de "aprendizado" para as atuais Sociedades de Controle (DELEUZE, 1992, p.220). Isso ocorre porque o Estado vem ofertando, de segunda-feira a sexta-feira, um lugar de permanência obrigatória aos matriculados, nos espaços fechados com duração de horário fixo de entrada e saída, seguindo a organização das sociedades disciplinares estudadas por Foucault (2000).

Já aos Sábados e Domingos, o lugar de permanência torna-se flexível, sem a determinação de horários. Por meio do fomento da mídia, convida-se a população, alunos, não alunos e principalmente a família para frequentar o espaço escolar nos finais de semana. Assim, criar-se um fluxo contínuo e ininterrupto. Dá-se a possibilidade estar todos os dias da semana sob a tutela dos programas estaduais, se assim os sujeitos "desejarem", sem que os mesmos percebam a produção do desejo pela máquina Estado.

**Quarto**

# GRAU ZERO: PARA UMA EDUCAÇÃO DESPROVIDA DE ARTE

*Penetra surdamente no reino das palavras.*
*Lá estão os poemas que esperam ser escritos.*
*Estão paralisados, mas não há desespero,*
*há calma e frescura na superfície intata.*
*Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.*
*Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.*
*Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.*

*Espera que cada um se realize e consume*
*com seu poder de palavra*
*e seu poder de silêncio.*
*Não forces o poema a desprender-se do limbo.*
*Não colhas no chão o poema que se perdeu.*
*Não adules o poema. Aceita-o*
*como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada*
*no espaço.*

"Procura de Poesia", Carlos Drummond de Andrade (1945)

## 1. FRAGILIDADE EM SALA DE AULA: A IMAGEM

Em "Procura da poesia" (ANDRADE, 2000, p.12), epígrafe inicial desse tópico, trata-se de um dos textos de abertura do livro *A Rosa do Povo,* que reúne poemas escritos entre 1943 e 1945, traz, como pano de fundo, o significado dos horrores da Segunda Guerra Mundial e, no plano interno, os últimos anos do Estado Novo de Getúlio Vargas. A Obra

resulta numa das mais belas e profundas reflexões sobre o "fazer poético", ou seja, sobre a arte e utilidade da poesia, sobre o trabalho do artista literário e sua função social. A reflexão sobre a arte literária e o ofício de escrever sempre foi uma preocupação dos grandes escritores, conscientes de seu trabalho. No entanto, essa necessidade de pensar o "fazer poético" tornou-se verdadeira obsessão entre os escritores modernos, como é o caso de Drummond e João Cabral de Melo Neto, para citar apenas dois poetas brasileiros (NICOLA, 2008).

Até o momento anterior de entrar em contato com o Núcleo de Subjetividade da PUC-SP, não havia sofrido inquietações no sentido de incluir Arte como dispositivo intercessor (DELEUZE, 1990) e analisador na proposta do percurso cartográfico desta Dissertação de Mestrado. Entretanto, ao ser atravessado pela a obra de Ligia Clark tornou-se impraticável não repensar a minha ação cotidiana de "dar" aulas, e as subjetividades produzidas no interior da sala de aula.

Em outras palavras, busco rastros do *corpo* reconhecido socialmente como professor na tentativa de impelir interstícios de um *devir* artístico e estético, produtor de sentidos singularizantes.

> Um das buscas que tem movido especialmente as práticas artísticas é a da superação da anestesia da vulnerabilidade ao outro, própria da política de subjetivação em curso. É que a vulnerabilidade é condição para que o outro deixe de ser simplesmente objeto de projeção de imagens pré-estabelecidas e possa se tornar uma presença viva, com a qual construímos nossos territórios de existência e os contornos cambiantes de nossa subjetividade. Ora, ser vulnerável depende da ativação de uma capacidade específica do sensível, a qual esteve recalcada por muitos séculos, mantendo-se ativa apenas em certas tradições filosóficas e poéticas, que culminaram nas vanguardas culturais do final do século XIX e início do século XX, cuja ação propagou-se pelo tecido social ao longo do século XX. A própria neurociência, em suas pesquisas recentes, comprova que cada um de nossos órgãos dos sentidos é portador de uma dupla capacidade: cortical e subcortical[27] (ROLNIK, 2006a, p.02).

Neste sentido, busco (re)apropriar através de uma mesma imagem diária e repetida por incontáveis vezes ao ano: a sala de aula como local de aprendizagem do bipoder, e o seu

---

[27] A autora se refere à Entrevista com V. Hubert Godard, "Regard aveugle". In: *Lygia Clark, de l'oeuvre à l'événement. Nous sommes le moule. A vous de donner le souffle*. Suely Rolnik & Corinne Diserens (Org.). Nantes: Musée de Beaux-Arts de Nantes, 2005. Tradução brasileira: "Olhar cego". In: *Lygia Clark, da obra ao acontecimento. Somos o molde, a você cabe o sopro*. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2006. O texto é a transcrição de uma entrevista de Rolnik com Godard no contexto de seu projeto desenvolvido desde 2002, visando a construção de uma memória viva sobre as práticas experimentais propostas por Lygia Clark e, o contexto cultural brasileiro e francês onde tiveram sua origem. Os 56 filmes realizados até o momento foram objeto de uma exposição na França e no Brasil, da qual a publicação acima mencionada constitui o catálogo.

espaço fechado da Sociedade Disciplinar, passagem obrigatória aos alunos antes de serem entregues a Sociedades de Controle. Imagem agora captada, numa habilidade subcortical capaz de aprender o mundo em sua condição de campos e fluxos de forças que nos afetam e despertam no corpo as sensações, antes, anestesiada pelo regime disciplinar repressivo imposto ao corpo no ato do trabalho.

Imagem daquilo que me detém, se apresenta durante o exercício do magistério no Ensino Médio, em uma típica aula lecionada diariamente em um dos 633[28] estabelecimentos de ensino públicos sob controle do Governo Estado de São Paulo. Trataremos essa experiência como um *acontecimento*.

Acontecimento precedente das leituras dos textos produzidos por Suely Rolnik (2005a) sobre o trabalho artístico-terapêutico desenvolvido por Lygia Clark. Nos três anos anteriores a 2007, a autora se dedicou a: *Lygia Clark, da Obra ao Acontecimento: Somos o molde, a você cabe o sopro*, projeto de (re)ativação da memória sobre as experimentações corporais singulares desenvolvidas por esta artista plástica.

As experimentações corporais desenvolvidas no laboratório terapêutico de Lygia Clark convidam o corpo para a experimentação da vida em fluxos de regimes do sensível, ativando e mobilizando o *corpo vibrátil* (ROLNIK, 2005a, p.18). Experimentações estéticas/corporais na busca de reabrir canais/veias de fragilidade da percepção, fundamental para a possibilidade da criação artística, quebrando a relação de esterilidade estabelecida pelos indivíduos no mundo, possibilitando a criação de novas subjetividades (Ibid., 2003).

Rolnik (2003) descreve sobre os dois modos de apreensão do mundo enquanto matéria: o macro, que apreende o mundo como formas e a micro, que apreende o mundo como conjunto de diagrama de fluxos. Conhecer o mundo, somente como forma, convoca a macropercepções operadas somente pelos cinco órgãos dos sentidos. A autora desenvolve essa idéia articulada com o pensamento de HARDT e NEGRI (2005) ao tratar das políticas de subjetivação contemporâneas que, segundo seu pensamento, produzem e sustentam o Capital em sua modulação neoliberal contemporânea. E, vai mais além a sua análise, enunciando que algumas “psicopatologias” estão relacionadas diretamente a essas políticas, entendidas como políticas de alteridade, ou a maneira como a subjetividade se relaciona com o seu Outro.

---

[28] Número obtido no artigo do *Jornal Folha de São Paulo*, 5 de março de 2007: DIMENSTEIN, Gilberto. *Nenhuma escola estadual na cidade de SP obteve nota azul.* Disponivel em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/cbn/m_sp_050307. shtml>, Acesso em 11 de agosto de 2007.

A autora aborda a problemática da subjetividade contemporânea a partir de um *paradoxo irresolúvel entre dois modos de apreensão do mundo enquanto matéria* (ROLNIK, 2003, p.01). O primeiro modo é chamado de *exercício empírico do sensível* e é operado pelos cinco órgãos do sentido, capaz de apreender o mundo como forma, por representações, colocando para a subjetividade um caráter identitário. O segundo refere-se à energia neural, da rede neural do corpo inteiro que é afetada pelo mundo não como percepção, mas como sensação. Vejamos em suas palavras:

> Conhecer o mundo como forma convoca a percepção, operada pelos órgãos de sentido, já conhecer o mundo como força convoca a sensação, engendrada no encontro entre o corpo [como carne percorrida por ondas nervosas] e as forças do mundo que o afetam. Vou designar este corpo das sensações por "corpo vibrátil", primeiro para distingui-lo do corpo orgânico, ao qual costuma-se reduzir a consciência que temos do corpo na contemporaneidade, mas, sobretudo para distingui-lo do corpo sensível que alguns chamam de sensorial – corpo dos sentidos, através dos quais se opera a percepção – pois é com o corpo sensível que corremos mais o risco de confundi-lo. 'Sensível' e 'vibrátil' referem-se a potências distintas do corpo: se a percepção do outro operada pelos 5 sentidos, trás sua existência forma à subjetividade, existência que se traduz em representações [visuais, auditivas, etc.], a sensação por sua vez traz para a subjetividade a presença viva do outro [que é passível de expressão mas não de representação] (Ibid., p.02).

Conhecer o mundo como relação de forças, abre o corpo para as novas sensações que se apresentam para a subjetividade por ocasião de seu contato com o inusitado do viver humano. O contato com este inusitado acaba por derrubar as formas atuais representadas que perdem sentido, pois um novo afeto pede passagem. Assim, e sob esse aspecto, torna-se preponderante o papel da arte como vetor de existencialização (RAUTER, 2000). Este processo, aqui esboçado de maneira simplificada e resumida, causa uma crise na subjetividade que se vê obrigada a mobilizar-se para a continuidade da vida.

Mobilização, que diz respeito a criar uma nova configuração existencial, reconfigurar a relação consigo e com o mundo num processo de individuação permanente e resulta do paradoxo inexorável entre os exercícios empírico e intensivo do sensível. Rolnik considera que esse processo – desejo – constituidor do motor da vida, uma vez que:

> As múltiplas transformações moleculares que daí resultam vão se acumulando e acabam precipitando novas formas de sociedade – uma obra aberta e em processo, cuja autoria é portanto necessariamente coletiva. O paradoxo do sensível pulsando no coração da experiência subjetiva e a vertigem que ele mobiliza são assim constitutivos do processo de individuação em seu constante devir outro: eles são o motor propulsor da

> construção da realidade de si e do mundo, seu disparador. Isto faz de todo e qualquer modo de subjetivação, uma configuração efêmera em equilíbrio instável. (ROLNIK, 2003, p.02).

Para tratar deste acontecimento, continuarei a chamar o Professor de Química, o portador da experiência, provisoriamente, de *corpo-professor*. Faço isto por entender que a forma professor pela qual me defino neste texto nada mais é do que um fluxo de molecularidades transitoriamente aprisionadas num corpo social em constante construção.

O que me apreende aqui é: a que serve este corpo, aqui, nesta transitoriedade?

Entretanto, o *acontecimento* em questão é: ser atravessado no exato momento do exercício do magistério durante a aplicação de prova de Química. De formas mais inusitadas e inesperadas, em um micro-instante foi inegável o efeito que a proposta artístico-terapêutica de Ligia Clark teve sobre o corpo-professor, mesmo envolvido e atarefado por agenciamentos repetitivos (neurótico), as intensidades se fizeram presentes. Segue o aroma deixado por Lygia Clark, materializado nos escritos de Rolnik (2005a, p.03):

> O que encontramos, aqui, é um corpo que se abre às forças da vida que agitam a matéria do mundo e as absorvem como sensações, afim de que estas por sua vez nutram e redesenhem sua tessitura própria. Saber do mundo, nesse caso, é colocar-se à escuta desta sua reverberação corporal, impregnar-se de suas silenciosas forças, misturar-se com elas e, nesta fusão, reinventar o mundo e a si mesmo; tornar-se outro. Plano de imanência onde corpo e paisagem se formam e reformam ao sabor do movimento de uma conversa sem fim.

De alguma forma, (micro)secreções do corpo afetaram a estabilidade identificatória calcado nas referências da macropercepções. Como resultado, o corpo sofreu de um estado de ausência não patológico. Por muitas vezes, o corpo-professor necessitou escrever aquilo que vinha, por meio de uma folha e caneta emprestada de alunos. Consequentemente houve um pequeno tumulto e os alunos mandaram o professor ficar quieto. Estava a atrapalhar a incansável busca do certo e errado da prova de Química. Simultaneamente, o corpo-professor foi capturado por uma lembrança. Durante a aula rememorava um conceito da Física, hoje, corpo paradigmático, tratado especificamente pela Física e Química Quântica sobre o “Zero Absoluto”.

Momento singular em que descrevo, quando não estava nem lá nem cá, ficou evidente para o corpo – em um instante entre o professor e o terapeuta – tomado inesperadamente pela sua visão vibrátil, a direção e o sentido que o discurso explicativo da matéria toma como agenciador de neuroses da percepção contribuindo na prisão dos afetos. Os alunos apenas

entendem (macropercepção) o que é dito, não sentem (micropercepção) mais o que poderia ser sentido no corpo. Observa-se isso na diminuição da agitação ou da entropia dos alunos na classe.

A *entropia* (do grego εντροπία, *entropía*) é uma grandeza termodinâmica geralmente associada ao grau de desordem. É uma função de estado, cujo valor cresce durante um processo natural, em um sistema fechado. A entropia está relacionada com o número de configurações (ou arranjos) de mesma energia que um dado sistema pode assumir. Sua interpretação molecular sugere que, em uma situação puramente geométrica, quanto maior o número de configurações, maior a entropia. Por esta razão, a entropia é geralmente associada ao conceito subjetivo de desordem. No entanto, o conceito de configurações equiprováveis não se restringe à configurações geométricas, mas envolve também as diferentes possibilidades de configurações energéticas (SONNTAG, BORGNAKKE e VAN WILEY, 2003, p.96).

Os corpos vão lentamente parando de se movimentar, conversar. A "ordem" é a tônica do estudo, da prova, da conformação corporal em cadeiras diretamente voltadas para a lousa. Olhares perdidos e desprovidos de poesia. Não se conseguem mais dar sentido ao que é dito, não sentem mais o que se poderia ser sentido. Todo o momento vai se reduzindo a uma empobrecedora esterilidade, total perda de arte na vida do instante. Tudo caminha vetorialmente no sentido de se obter uma paralisia corporal total, ou seja, um grau zero vibrátil, com a produção de uma ditadura em que não há nenhuma experiência no regime micropolítico, sensível e estético. O conteúdo aplicado aos alunos pelo professor acentua somente a macropercepção, que passa a dominar totalmente os regimes de enunciação da aula.

Mas qual o sentido do corpo-professor ser tomado por esta lembrança, de forma inesperada, naquele instante? Vejamos, no rastro da lembrança, o que é o Grau Zero ou Zero Absoluto.

## 2. O ZERO ABSOLUTO: GRAU ZERO

Este é um estado teórico em que toda vibração das partículas da matéria, por efeito da retirada total da energia térmica absorvida pelas mesmas partículas, poderia ser paralisada. Mesmo não sendo visível a olho nu sem o auxílio de equipamentos, toda matéria é portadora de uma vibração por resultado da absorção de calor solar a todo o momento do meio

ambiente. As diferentes intensidades e interações vibracionais determinam os estados: sólido, líquido, plásmico e gasoso da matéria.

Inicialmente teorizou-se a possibilidade da existência do zero absoluto como menor temperatura possível, na qual, cessam todos os movimentos das partículas moleculares ou atômicas de um corpo. A escala kelvin[29], por sua vez, tem seu zero absoluto em zero kelvin (0 K), ou menos duzentos e setenta e três graus Celsius[30] (-273 ºC) e, segundo os modelos teóricos anteriores, não deveriam existir temperaturas inferiores a esta. Entretanto, experimentalmente, na atualidade, se constata que é possível se aproximar dele, mas não chegar a ele. Isto significa que zero absoluto é experimentalmente inatingível e sua existência é inferida por extrapolação (Ibid., p.136).

Entretanto, é possível obter sistemas que tem temperaturas Kelvin negativas. Surpreendentemente, tais temperaturas não são atingidas passando-se por 0 K, mas por meio de temperaturas infinitas. Isto é, temperaturas negativas não são "mais frias" do que zero absoluto, mas, ao contrário, são "mais quentes" do que temperaturas infinitas. Não se deve pensar no zero absoluto como um estado de energia nula ou de nenhum movimento. A idéia de que todo movimento molecular cessaria, no zero absoluto, é errônea. Esta noção supõe que o conceito puramente macroscópico de temperatura esteja intimamente ligado ao conceito microscópio de movimento molecular. Quando tentamos estabelecer esta ligação, verificamos que, de fato, à medida que nos aproximamos do zero absoluto, a energia cinética das moléculas tende para um valor finito, que é denominado "energia do ponto zero". A energia molecular é mínima, mas não é nula, no zero absoluto (Ibid., p.138).

O aspecto fundamental de todos os processos de esfriamento é que, quanto menor a temperatura, maior a dificuldade para torná-la mais baixa ainda. Esta experiência levou à formulação da Terceira Lei da Termodinâmica, que diz**:** *É impossível, por qualquer procedimento, não importa quão idealizado, reduzir qualquer sistema à temperatura de zero absoluto mediante um número finito de operações* (Ibid., p.99).

Esta é a razão pela qual o homem não pode construir uma máquina ideal em que todo o calor seja transformado em trabalho, sem qualquer perda. O rendimento de uma máquina de

---

[29] *Kelvin* é a escala definida como aquela na qual a temperatura do ponto triplo da água tem o valor de 273,16 K. Na escala Kelvin 0 K é o *"zero absoluto"* e é equivalente a -273,16 ºC. O intervalo de um grau é exatamente o mesmo que aquele usado para a escala Celsius.

[30] *Celsius* (antigamente chamada de Centigrado) é a escala de temperatura na qual 0 ºC é o ponto de congelamento da água e 100 ºC é o ponto de ebulição da água. Nesta escala termométrica o intervalo entre o ponto de ebulição e o ponto de congelamento da água é dividido em 100 intervalos, denominados graus.

Carnot é dado por: $e = 1- (T_2/T_1)$, onde $e$ é o rendimento máximo possível em uma máquina que opere entre as temperaturas $T_1$ e $T_2$. Para obter o rendimento de 100% a temperatura $T_2$ tem que ser zero. Neste caso $e = 1$, que corresponde a 100% de rendimento. Apenas, quando o reservatório a baixa temperatura estiver no zero absoluto haverá a conversão integral em trabalho, do calor absorvido do reservatório a alta temperatura. Por isto, como não podemos obter um reservatório à temperatura do zero absoluto, uma máquina térmica cujo rendimento seja 100% é uma impossibilidade prática na atualidade (Ibid.).

Desta maneira, a energia das partículas (moleculares ou atômicas) poderia ser mínima, mas improvável de ser nula (zero) experimentalmente e nestas temperaturas extremamente baixas, nas vizinhanças do zero absoluto, a matéria exibe muitas propriedades consideradas extraordinárias, por não serem visíveis em universos macroscópicos. Tais propriedades são a supercondutividade, a superfluidez e a Condensação de Bose-Einstein.

Mas o que seria a Condensação, ou simplesmente o Condensado Bose-Einsten?

Previsto teoricamente em 1924 pelo indiano Satyendra Nath Bose (1894-1974) e pelo judeu-alemão Albert Einstein (1879-1955), a condensação de Bose-Einstein é uma coleção de milhares de partículas ultra-frias ocupando um único estado quântico, ou seja, todos os átomos se comportam como um único e gigantesco átomo, como uma entidade única. É como se, de tão juntos, os átomos nessa fase da matéria formassem, na verdade, apenas um superátomo, estando praticamente imóveis e ocupando o mesmo espaço físico. Os condensados são feitos de bósons, uma classe formada por partículas que são essencialmente gregárias, fazem parte de grei ou rebanho, vivem em bando, ou seja, ao invés de se moverem sozinhas, elas adotam o movimento de suas vizinhanças.

> Quando átomos são mantidos presos a baixíssimas temperaturas, tais que o comprimento de onda de Broglie seja maior do que a distância entre eles, pode-se dizer que eles perdem suas identidades e assumem um comportamento coletivo, numa impressionante manifestação macroscópica das leis da mecânica quântica. Embora o fenômeno tenha sido previsto há quase 80 anos, sua manifestação em um gás de átomos só foi obtida em 1995, como uma conseqüência do desenvolvimento das técnicas de resfriamento e aprisionamento com lasers e de aprisionamento magnético e resfriamento evaporativo, desenvolvidas separadamente. Esta observação deu origem a uma nova área de pesquisa, que vem se expandindo rapidamente, e resultou no prêmio Nobel de Física deste ano, outorgado justamente pela obtenção de condensação de Bose-Einstein em vapores de átomos alcalinos, e pelos estudos fundamentais das propriedades destes condensados (CRUZ, 2001).

Para se obter temperaturas próximas do zero absoluto em laboratório é necessário criar condições experimentais ideais, isto implica diretamente em algo impossível, pois nenhuma experiência com todo o seu rigor científico conseguem anular toda e qualquer interferência ou interação com o universo ao seu redor. O próprio conceito do "ideal" se depara com o impraticável no mundo físico e nas tentativas de aproximação de tais condições, aparelhos (dispositivos) cada vez mais complexo e engenhoso que requerem uma enorme quantidade de energia, são criados. No caso dos estudos para obtenção de temperaturas baixas, o método utiliza o aumento do campo magnético como forma de contenção em espaço delimitado do grupo de átomos no experimento. Assim, as próprias interações entre os átomos, por meio de suas forças de repulsão, criariam uma situação em que cada átomo é responsável pelo confinamento quântico vibracional dos seus vizinhos. Entretanto, este experimento apresentou uma surpresa no comportamento observado dos átomos agrupados do condensado. (Os Físicos Criam..., 2008).

Quando os cientistas aumentaram a intensidade do campo magnético, no sentido de diminuir ainda mais a agitação – vibração – quântica e consequentemente a temperatura, a repulsão foi repentinamente substituída pela atração, o condensado implodiu e encolheu além do limiar de detecção e depois explodiu, destruindo aproximadamente dois terços dos seus cerca de dez mil (10.000) átomos. Cerca de metade dos átomos no condensado parece ter desaparecido totalmente durante a experiência, não sendo observáveis nos restos arrefecidos ou na nuvem gasosa expandida. Segundo a teoria atômica atual, esta característica do condensado de Bose-Einstein não poderia ser explicada, pois o estado de energia de um átomo próximo do zero absoluto não deveria ser suficiente para causar uma implosão. No entanto, há observações de fato similar, em termos macroscópicos, de estrelas que derivam para estado de Supernova e assim, ajudam a pensar a explicação deste fenômeno. A explosão de supernova é, na verdade, implosão, a explosão de um condensado de Bose-Einstein em colapso foi batizada "bosenova". Pode-se concluir que a mínima interação com o mundo exterior, ou ainda, um milionésimo de uma partícula afectada por uma diferenciação pode ser suficiente para aquecer o mesmo sistema acima do limite de condensação, formando um gás normal com a perda das suas propriedades (Ibid.)

Após o exposto utilizarei, primeiramente, um conto de Kafka, onde busco elementos em uma imagem para a tensão pulsante propícia ao desenvolvimento de conexões com o acontecimento. Em seguida, veremos Foucault, segundo intercessor a quem procuro auxílio

para lançar outro olhar sobre as consequentes linhas de subjetivação produzidas durante a aula.

## 3. UM CONTO DA CONTENÇÃO DO CORPO, KAFKA

O conto narra o processo de "tornar-se homem" de um chimpanzé, capturado na Costa do Ouro na Austrália por uma empresa de caça denominada Hagenbeck. O processo é descrito por Kafka como um combate entre duas naturezas distintas presentes no corpo do macaco: uma natureza animalesca própria do estado de liberdade absoluta em que ele vivia em seu habitat e outra natureza, mais docilizada, surgida em virtude de uma vigilância (controle) sem trégua dos seus atos e práticas, pelos tripulantes do navio em que era transportado, conjugado com um processo de tortura constante inscrita na jaula que lhe servia de abrigo.

Sinais desta luta são destacados à medida que o símio, em seu dolorido relato, investiga, mesmo com muito pesar, os motivos que o levaram a abandonar a antiga natureza. Uma primeira motivação que surge em sua narrativa seria a de encontrar uma saída do estado de confinamento em que os humanos o haviam posto, logo após ocorrer a captura. Acompanhemos:

> Até então eu tivera tantas vias de saída e agora nenhuma! Estava encalhado. Tivessem me pregado, minha liberdade não teria ficado menor. Por que isso? Escalavre a carne entre os dedos do pé que não vai achar o motivo. Comprima as costas contra a barra da jaula até que ela o parta em dois que não vai achar o motivo. Eu não tinha saída mas precisava arranjar uma, pois sem ela não podia viver (KAFKA, 1999, p.63).

Arranjar uma saída, não se trata de encontrar novamente a liberdade e sim encontrar uma saída, que mesmo que a desconheça por completo o desejo de possuí-la, torna-se urgência vital encontrá-la, dado o enclausuramento oferecido pelos humanos, maltratando-o, no limite de excluir sua existência, como podemos acompanhar por meio de outro fragmento do conto:

> Não era uma jaula gradeada de quatro lados; eram apenas três paredes pregadas num caixote, que formava portanto a quarta parede. O conjunto era baixo demais para que eu levantasse e estreito demais para que eu me sentasse. Por isso fiquei agachado, com os joelhos dobrados que tremiam sem parar, na verdade voltado para o caixote, uma vez que a princípio eu provavelmente não queria ver ninguém e desejava estar sempre no escuro, enquanto as grades da jaula me penetravam na carne [...]. Caso permanecesse sempre colado à parede daquele caixote teria esticado as canelas sem remissão. Mas na firma Hagenbeck o lugar dos macacos é de encontro à parede do caixote – pois bem, por isso deixei de ser macaco (Ibid., p.62-64).

Como percebemos, encontrar uma saída não era somente a invenção, talvez simples, de outra maneira de viver. Sua urgência nasceria da impossibilidade de levar adiante o modo como os humanos o haviam subjugado, em outras palavras: ou deixava-se de ser macaco ou, por impossibilidade de quebrar as barreiras físicas impostas, morreria.

A morte, por uma serie de imposições, viria de qualquer forma. Curiosa e envolvente essa proveniência que o símio kafkiano traz para uma faculdade que hoje acreditamos "natural" ao humano: a memória.

## 3.1. MEMÓRIA, CORPO E DOR

Já de início podemos perceber que as lembranças do chimpanzé sempre remontam a momentos que marcaram seu corpo de forma dolorosa, seja a sua primeira lembrança – quando sente a bala cravar-lhe as costas – seja todo o processo de clausura já descrito acima. Isto é nessa primeira identidade, memória-consciência igual à dor, que busco o primeiro intercessor.

Nietzsche, assim como Kafka, também identificou em sua genealogia que a emergência dessa faculdade que hoje acreditamos tão próxima de nossa natureza – a memória e sua derivação, a consciência – aproxima-se mais de processos antigos de suplício do que de qualquer progresso, refinamento ou aprimoramento de nossa condição pensante. Acompanhemos alguns procedimentos que ele afirma serem criadores da memória do povo alemão,

> [...] o apedrejamento (a lenda já fazia cair a pedra do moinho sobre a cabeça do culpado), a roda (a mais característica invenção, a especialidade do gênio alemão no reino dos castigos!), o empalamento, o dilaceramento ou o pisoteamento por cavalos (o "esquartejamento"), a fervura do criminoso em óleo ou vinho (ainda nos séculos XIV e XV), o popular esfolamento ("corte em tiras"), a excisão da carne do peito; e também a prática de cobrir o malfeitor de mel e deixá-lo às moscas, sob o sol ardente (NIETZSCHE, 1998, p.51-52).

Não só como um processo que exige o uso do castigo e da dor a memória-consciência será tratada por Nietzsche em sua genealogia; também um rebaixamento e um amesquinhamento da espécie será sentido nesse processo histórico de transformar num ser responsável esse animal que tinha por característica sadia o esquecimento, observemos:

> Fechar temporariamente as portas e janelas da consciência; permanecer imperturbado pelo barulho e a luta do nosso submundo de órgãos serviçais a

> cooperar e divergir; um pouco de sossego, um pouco de tabula rasa da consciência, para que novamente haja lugar para o novo, sobretudo para as funções e os funcionários mais nobres, para o reger, prever, predeterminar [...] eis a utilidade do esquecimento, ativo, como disse, espécie de guardião da porta, de zelador da ordem psíquica, da paz, da etiqueta: com o que logo se vê que não poderia haver felicidade, jovialidade, esperança, orgulho, presente, sem o esquecimento (Ibid., p.47-48)

Atuando pela dor e criando consciência, essa força garantiria certa invaginação das forças presentes no corpo, produzindo subjetividades dóceis que não utilizariam suas vidas num processo de outramento e sim num processo de conservação da ordem vigente. E, mais uma vez a genealogia nietzschiana nos é fundamental na percepção dessa apropriação na qual ele encontra a proveniência da má consciência, leiamos:

> Todos os instintos que não se descarregam para fora voltam-se para dentro – isto é o que chamo de interiorização do homem: é assim que no homem cresce o que depois se denomina sua "alma". Todo o mundo interior, originalmente delgado, como que entre duas membranas, foi se expandindo e se estendendo, adquirindo profundidade, largura e altura, na medida em que o homem foi inibido em sua descarga para fora [...]. A hostilidade, a crueldade, o prazer na perseguição, no assalto, na mudança, na destruição – tudo isso se voltando contra os possuidores de tais instintos: esta é a origem da má consciência. Esse homem que, por falta de inimigos e resistências exteriores, cerrado numa opressiva estreiteza e regularidade de costumes, impacientemente lacerou, perseguiu, corroeu, espicaçou, maltratou a si mesmo, esse animal que querem "amansar", que se fere nas barras da própria jaula, este ser carente, consumido pela nostalgia do ermo, que a si mesmo teve de converter em aventura, câmara de tortura, insegura e perigosa mata – esse tolo, esse prisioneiro presa da ânsia e do desespero tornou-se o inventor da "má consciência". Com ela, porém, foi introduzida a maior e mais sinistra doença, da qual até hoje não se curou a humanidade, o sofrimento do homem com o homem, consigo (Ibid., p.73).

É como se Kafka e Nietzsche tivessem se comunicado, a analogia da jaula é fundamental no processo de "tornar-se homem" descrito por ambos. Processo como já destacamos anteriormente, que parte de uma invaginação subjetiva das forças presentes no corpo bloqueando a entrada desse corpo em outros devires que trariam o surgimento do novo na realidade, e, no caso particular que discutimos: o surgimento do novo no ritual aula.

### 3.2. CORPO INSCRITO E ENCLAUSURADO

Kafka descreve o processo de humanização de um macaco por meio de uma série de intervenções corporais no contato com os ditos "humanos" quando é capturado – ser sequestrado – na costa africana e trazido para a Europa. Intervenções que partem de

condicionamentos simples, como trancafiá-lo, aprisioná-lo e imobilizá-lo. Ao fazer cessar todos os movimentos corporais, tendendo a zero, em uma jaula menor que suas dimensões corporais. Obrigando-o a pensar em saída possível, aceitando as sugestões mais rigorosas, como a dos tripulantes do barco que o traziam para alegram-se e justificarem seu ato ao vê-lo beber em uma garrafa na tentativa de imitação. Assim, aos poucos, o "animal" vai deixando de lado sua bestialidade e vai dando contorno a um território dócil e obediente assemelhando-se ao humano.

O Iluminismo, em analogia com o conto, pretendia, num sentido que poderíamos dizer platônico e até mesmo cartesiano, no primeiro momento, encarar o homem ou o vivente como unidade dicotômica de dois elementos em luta: a alma, que seria a detentora da racionalidade e, portanto, o que permitiria a ilustração e o corpo portador da bestialidade. Esta primeira apropriação poderia ser denominada "momento de ontologização". Que ao findar-se daria curso a outro movimento, o de usar a educação como processo que permitisse ao homem controlar sua animalidade (corpo) por meio de um engrandecimento de sua capacidade de ilustração (alma). Pregava-se o primado da alma sobre as sensações que percorrem o corpo, ou seja, movimento de negação do que se passa no corpo, no intuito de engrandecer os valores da alma. Esta segunda apropriação poderia ser denominada "momento de pragmatização".

## 4. A SALA DE AULA COMO DISPOSITIVO / CAMPO DE CONTENÇÃO

Traçando um paralelo com a narrativa de Kafka, o primeiro intercessor na busca do sentido para a lembrança do zero absoluto, façamos um deslocamento para uma tradicional sala de aula. Lugar em que, na sua disposição original, da arquitetura à distribuição espacial dos aparelhos do recinto, imprime forças, vetores, de contenção para os corpos, que lá permaneçam de modo que seu movimento possível seja restritivo, tendendo a nulidade: a um grau zero.

> O que temos é a adaptação dos corpos a eficientes equipamentos de imobilização tais como: carteiras escolares – quatro horas diárias durante... -. Mesas de escritório, bancos de automóveis, salas de cinema, em frente à televisão e ao computador (CORRÊA, 2006, p.161).

Convergindo para o conto, este ambiente contribui para uma paralisia por condicionamento corporal. As determinações espaciais de ocupação determinadas pelo governo, 1,5 $m^2$para cada um dos quarenta e cinco alunos ocupantes da sala de aula, não ajudam, ou ainda, ajudam a evitar que os mesmos se movimentem por uma restrição

meramente física[31]. Tem o objetivo fundamental da antiga concepção de manter o máximo de corpos em um mínimo de espaço necessário.

Toda a maquinaria de sequestro institucional[32] da aula contribui inexoravelmente para a diminuição da entropia corpórea dos alunos na classe. Diante da "ordem" disciplinar imposta, as configurações geométricas, ou arranjos corporais, possíveis no recinto são reduzidos a apenas uma única, em que as partículas podem permanecer. Os corpos vão lentamente parando de se movimentar, conversar. Os olhares ficam perdidos e desprovidos de sentido estético. Não se conseguem mais obter acepção do que é dito, anestesiando o que poderia ser sentido. O momento vai se reduzindo a uma empobrecedora esterilidade. Caminha para um *grau zero* de vibração corpórea.

A estratégia de se colocar o máximo de sujeitos possíveis em um espaço vem em consonância com a termodinâmica de diminuir a entropia (a desordem) dos corpos, ou seja, quanto maior o número de pessoas em uma sala de aula, menor o espaço físico de movimentação, ou vibração. Consequentemente é mais fácil a assepsia do ambiente no sentido de se eliminar a capacidade de afecção entre os corpos, minimizando a potência das forças de diferenciação e singularização.

O conteúdo explicado, nestas condições de mínima vibratilidade corporal, culmina em experimentações não estéticas do sujeito para a apreensão do mundo somente por macropercepções. O que se imprime neste dispositivo sala de aula é redução máxima da capacidade de ativação de um corpo vibrátil, não sendo capaz de se abrir às forças da vida e absorver a matéria do mundo como sensações.

Estes regimes de enunciação fazem com que as explicações do professor, portadoras de molecularidades estéreis sem dimensão estética e artística, sejam injetadas nos alunos no decorrer dos anos escolares. Atuam com uma espécie de botox[33] subjetivo, ao se alojarem

---

[31] Dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço, uma clássica propriedade da matéria.

[32] Em consonância ao conceito foucalutiano de Instituições de Seqüestro, por estas instituições exercerem todo um controle geográfico, temporal e econômico sobre os corpos indivíduos. As instituições feitas para produzir (fábricas), para curar (hospitais), para ensinar (escolas) e para punir (prisões) tinham uma grande preocupação com a sexualidade. O controle social do corpo até o século XVIII, supliciado e castigado, adquire nova significação a partir do século XIX: ele necessita ser corrigido, reformado, enfim, qualificar-se para se tornar capaz de trabalhar, sendo em todas as instituições, construído um poder não somente econômico, mas também político, judiciário e epistemológico (FOUCAULT, 2005).

[33] Botox é a marca registrada para toxina botulínica A. Nos EUA, ele foi aprovado para alguns tratamentos em 1989, e seu uso como cosmético só foi liberado pelo Food and Drug Administration (FDA) em abril de 2002. Seu nome esta relacionado ao botulismo, que é uma forma de envenenamento alimentar que acontece quando alguém come alguma coisa que contenha uma neurotoxina que é produzida pela bactéria *Clostridium botulinum*. O sintoma mais grave do botulismo é a paralisia, que, em alguns casos, provou ser fatal. As toxinas botulínicas

entopem os canais de fragilidade da percepção do corpo. Com sua toxidez, paralisam o corpo vibrátil, responsável pelas experimentações da vida em fluxos de regimes do sensível, em uma aproximação exponencial sempre tendendo-o ao zero absoluto.

Eficiente projeto de um sistema educacional a serviço dos meios de produção do capital que se perdura por décadas *ad infinitum*[34], realizado no corpo, faz do "tornar-se homem" um procedimento que contribui na diminuição de possíveis encontros, no sentido posto por Nietzsche, de encontros efetivos que afetem os corpos, com sua consequente diminuição da capacidade energética de produção subjetiva não pasteurizada. A aula é desta forma analisada, como um modelo prático para uma experiência cristalizada em uma dobra – o produto – de natureza mecanicista e submissa.

Cenário instituído desde as primeiras séries escolares, alunos sob ditadura disciplinar obrigatória: rendidos, fechados, confinados em campos de força. Sistema termodinâmico que obriga a permanência dos corpos sentados e inscritos por um período, de duas a cinco horas, ininterruptos, transformando a sala de aula em uma jaula. Isso minimiza as diferentes intensidades vibracionais, sob o pretexto de serventia de abrigo e preparação para um mundo, que por sua vez, é operado por grandes centrais (midiáticas, institucionais, etc.) geradoras de macropercepções, paralisantes do movimento a quase nulidade, imprimindo um estado de coma ao corpo vibrátil e comprometendo a experiência estética, artística e poética para que a vida vingue. (ROLNIK, 2003, p.02)

Fenômeno de carência para aqueles *que estão desprovidos de poesia e de arte na vida* (ROLNIK, 2005a), a subjetividade, o corpo, sucumbe às constantes e diárias empreitadas de contenção de toda e qualquer fragilidade ao sensível. Faz com que o sujeito nunca consiga ter uma experiência estética e se refugie ou se aproprie de alguma(s) normopatia(s) e passe a

---

(sendo os principais tipos são classificados de A a F) aderem aos terminais nervosos. Uma vez que isso aconteça, a acetilcolina, neurotransmissor responsável por desencadear contrações dos músculos, não pode ser liberada. Em última análise, as toxinas botulínicas bloqueiam os sinais que normalmente dariam ordem para que seus músculos se contraíssem. No tratamento médico, a toxina botulínica A é usada com sucesso para tratar o blefaroespasmo e o estrabismo, e a toxina botulínica B é útil no tratamento da distonia cervical - são condições que de alguma forma envolvem espasmos, contrações involuntárias dos músculos. Após a toxina botulínica ser injetada no(s) músculo(s) afetado(s), num prazo de poucas horas ou até dois dias espasmos ou contrações são reduzidos ou eliminados. Os efeitos do tratamento não são permanentes e, conforme relatos, podem durar de três a oito meses. Injetando a toxina diretamente dentro de um determinado músculo ou grupo de músculos, diminui o risco de a toxina se espalhar para outras áreas do corpo. Quanto ao seu uso cosmético, o Botox - toxina botulínica A - é injetado dentro de um músculo em volta dos olhos, por exemplo, aqueles músculos não podem ser "contraídos" por um período de tempo. Eles ficam paralisados. Então, as rugas naquela área, também conhecidas como "pés-de-galinha", temporariamente desaparecem (O que acontece..., acesso em: 18 de fevereiro de 2009).

[34] Termo em Latim que significa até o infinito, sem fim, indefinidamente. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Ed. Objetiva, versão 1.0.5a, novembro de 2002.

viver em estado de normose (WEIL, 2003). Normalidades massificadas disponíveis que se instala(m) no(s) sujeito(s), criando uma paralisia subjetiva, ou seja, a normalidade patológica, a doença. As formas do certo, do errado e o constante entulhamento de conteúdos sem sentido expostas por professores em aula, são categorias representantes da normalidade existentes em territórios estéreis e seguros da captura do sujeito.

Talvez aqui tenhamos uma explicação para alguns fenômenos de indisciplinas relatados nas escolas, se analisarmos pelo prisma do episódio psicótico de Macalé[35], analizado por Rolnik (2005a, p.27). A autora discute o quanto a ditadura militar aprisionava e tentava destruir um corpo provido de força criadora "saudável", uma potência suficientemente vibrátil para um devir artístico. Jostein Gaarder[36], em entrevista ao Programa Roda Viva da TV Cultura coloca a criança como um filósofo natural por simplesmente não possuir as formas conceituais fixas empobrecidas dos adultos. Visto desta forma, a criança apenas reclama e se revolta contra a interdição da sua capacidade criativa pelo regime escolar. O brincar, no sentido de descobrir e inventar, são aprisionados no processo de esterilização e (quase) paralização das micropercepções patrocinado pela escola produtora de uma subjetividade massificada. A saúde poética por sua vez se perde entre o que é certo e o que é errado, ou seja, algumas das formas presas e empobrecidas em territórios estéreis para novas subjetividades. Da mesma forma que:

> É surpreendente com Freud, que descobriu o período de latência (esse período de depressão, de esvaziamento do sentido do mundo, que a segue o complexo de Édipo e ao complexo de castração) não tenha se dado conta de que esse período coincide com a idade de escolarização, a entrada da criança nos equipamentos produtivos modelizantes, a entrada nas línguas dominantes. É a criança, que tem uma capacidade extraordinária de dança, de canto, de desenho, etc., perde em poucos meses toda essa riqueza. Sua criatividade cai numa espécie de grau zero: ela começa a fazer desenhos estereotipados, ela se mobiliza segundo as atitudes dominantes (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.98-99).

---

[35] Compositor, poeta e cantor brasileiro *Jards Anet da Silva*, conhecido como Macalé, cliente de Lygia Clark. Entrevistado por Rolnik para o projeto "Lygia Clark, do objeto ao acontecimento. Projeto de ativação de 26 anos de experimentações corporais", trabalho desenvolvido desde 2002. Com 56 entrevistas, 24 na França e 32 no Brasil. Parte deste material é objeto da exposição "Nós somos o molde. A vocês cabe o sopro. Lygia Clark, da obra ao acontecimento" realizada no Brasil e na França. *Veja, também, nota 27.*

[36] *Jostein Gaarder* é escritor e intelectual norueguês, autor de romances, contos e histórias infantis. Gaarder estudou línguas escandinavas e teologia na Universidade de Oslo. Antes de lançar sua carreira de escritor dava aulas de filosofia. O seu trabalho mais conhecido é *O Mundo de Sofia*, um romance acerca da história da filosofia.

Um relato observado em sala de aula pode ser usado para exemplificar a relação entre o aluno e o saber estabelecida por esta perspectiva de aprendizagem. A resposta negativa do questionamento: "Se o átomo existe mesmo?", é seguido de espanto pelos alunos. Claro, ele existe enquanto um modelo paradigmático, para se tentar explicar fenômenos no campo das ciências naturais. Entretanto, não há compreensão do que trata um "modelo teórico", muito menos da construção e constituição histórica de um saber, que pode sofrer modificações ou até mesmo ser abandonado. O "modelo" assume, uma vez pronunciado pelo especialista autorizado[37], o valor de verdade absoluto e transcendente.

Outro exemplo de evento ocorreu enquanto eu era aluno do Curso de Psicologia da UNESP. Em aula da Disciplina de Psicologia da Personalidade[38], uma pergunta foi feita enquanto nos era apresentada tal de "Esquisoanálise": *Mas onde está o ego, onde ele fica?* Não houve por parte do aluno que questionava o Professor, uma compreensão da possibilidade de existência de um, dois ou múltiplos paradigmas teóricos, diferentes do modelo Freudiano, tradicionalmente difundido nos meios acadêmicos.

Desta maneira, não é estranho depararmos com relatos como esse em clínicas: *Ainda bem doutor que o senhor me disse o que tenho!* Ainda bem que existe um CID[39], no DSM[40] para o que eu tenho, entupindo os sujeitos de molecularidades provindas da cartografia dos transtornos mentais da Associação Americana de Psiquiatria. Enfim, para que alguém diga *o diagnóstico,* sobre os "meus" transtornos mentais, ou seja, a doença entendida como natural e não como produto de um meio social. Acentua-se aqui a carência, característica que faz para essa subjetividade tender a nulidade vibrátil e refugia-se em alguma normalidade patológica e doente. O certo, o errado e o CID são categorias representantes de territórios estéreis e seguros da captura do sujeito.

Rolnik (2006, p.116-117) chama de veneno da captura, quando o desejo investe contra si mesmo a favor do *status quo*. Surge um movimento espiral que se dá quando as inevitáveis desterritorializações são vividas como carência, quando as rupturas e transformações são dadas como perda e os sujeitos não conseguem desprender-se dos referenciais anteriores. Situação que provoca vulnerabilidade à captura pela centralização dos sentidos e valores. Na

---

[37] Em referência ao termo "personalidade autorizada", Marilena Chaui. *Simulacro e poder, Uma Análise da Mídia*. São Paulo: Fundação Perceu Abrano, p.34, 2006.

[38] Aula ministrada pelo Professor. Dr. William Siqueira Peres, Departamento de Psicologia Clínica da UNESP, Campus de Assis, durante o segundo ano da minha graduação em Psicologia.

[39] Classificação Estatística de Doença e Problemas Relacionados com a Saúde.

[40] Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.

desesperada busca por um modelo – *o certo* – o sujeito investe na própria captura. Vai à busca daquilo que promete a estabilidade de um território, de uma certeza ilusória e fantasmagórica. A incapacidade de alcançar o estável padrão proposto gera a humilhação – um rebaixamento e um amesquinhamento – e a perda de sensibilidade do corpo vibrátil. A memória-consciente da dor leva ao enfraquecimento da potência de criação e à intimidação do desejo na potência de criação no mundo (GOMES, 2001).

Todavia, em uma sociedade ditadora de certezas em que os pré-conceitos disseminados são as formas de subjetividade dominante, a desestabilização de (todas as) certezas, a desterritorialização, é vista como inadequações difíceis ou impossíveis de lidar. A criação, elemento primordial de uma atividade artística e força propulsora para uma possível produção de novas formas mais adequadas à transitoriedade, tende a ser esquecida. Sobram os moldes, corpos, enrijecidos inscritos a dor e sua consequente paralisia, ao que chamarei aqui de "grau zero vibrátil".

O que é descrito neste acontecimento, ou melhor, nesta anulação do acontecimento não é nenhuma novidade teórica. Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2000) descreve as técnicas de produção e controle introduzidas na produção social a partir do século XVII (século da criação do Internamento). A estas técnicas Foucault denominará de Disciplinas. Elas constituem um corpus de informações e técnicas que analisam e esquematizam formas de distribuição e conexão dos agentes e dos meios de produção em todas as instituições de repressão-controle sociais, tais como: exércitos, fábricas, escolas, prisões, etc. Neste ponto, recorro a Foucault como segundo intercessor para este texto.

# 5. FOUCAULT E SOCIEDADE DISCIPLINAR

Trazendo Foucault, como auxiliar nesta cartografia, veremos dispostos no ritual da aula uma série de afetos ativos e reativos que, segundo ele, poderíamos denominar disciplinares, dispostos em um diagrama de forças.

## 5.1. AS DISCIPLINAS

De acordo com o autor, num primeiro momento pode-se apreciar as disciplinas como procedimentos operatórios que teriam por objetivo maior marcar e majorar as forças do corpo sequestrado nas instituições disciplinares num sentido de docilitarismo e utilitarismo. Assim, teríamos, segundo Foucault, quatro procedimentos:

Primeiramente, a *distribuição espacial dos corpos*, com as técnicas de: cercamento; quadriculamento; localização funcional e seriação. Em segundo lugar, o *controle da atividade*, com as técnicas de: horário; elaboração temporal do ato; correlação corpo e gesto; articulação corpo-objeto; utilização exaustiva. Em terceiro, a *organização das gêneses*, com as técnicas de: segmentação e sucessão paralela da duração de um ato; organização analítica das sequências; promoção marcada por exame nas finalizações; desdobramento das séries em outras séries. Por último, *a composição das forças*, com os processos de: fixar, mover e articular o corpo singular com outros; ajustar e entrelaçar o tempo dos corpos; criar um sistema preciso de comando.

Podemos perceber com a declamação desses procedimentos a engrenagem criada pelas disciplinas para impedir que as trocas múltiplas, anteriores ao período de trancamento continuem a existir para que o sistema de mando não venha abaixo com a comunicação entre os membros do processo.

Em acordo com Gallo (2003), as técnicas de produção e controle introduzidas na produção social a partir do século XVII, século da criação do Internamento, com o propósito de educar, objetiva, na realidade, que a instituição escolar assuma a função minuciosa de vigiar e controlar. Nas palavras do autor:

> Foucault denunciou os mecanismos mais explícitos da escola, quando traçou em *Vigiar e Punir* os paralelos desta instituição social com a prisão. Mostrou que a estrutura física e arquitetônica da escola está voltada, assim como na prisão, para a vigilância/controle de seus alunos/prisioneiro. São muitos os olhos que sentimos sobre nós, o que introjeta o controle e faz com que nós próprios nos vigiemos. Mas o filósofo francês também apontou outros mecanismos da escola muito menos explícitos, como a disciplinas. Há dúzias de argumentos pedagógicos para explicar a razão de o conhecimento estar dividido em disciplinas: facilita o acesso/compreensão do aluno etc. Mas, por detrás disso, paira o controle: compartimentalizando, fragmentando, é muito mais fácil de controlar o acesso, o domínio que os alunos terão e também de controlar o que eles sabem. (GALLO, 2003, p.100).

Os corpos perfilam em uma maquinaria que os desarticula, apagam o antigo funcionamento animal e os rearticula no funcionamento politicamente mais dócil e economicamente mais útil que, em analogia clara com o conto do Kafka, esta fase seria a da negação da animalidade e afirmação da humanidade.

A operação das disciplinas não encerra com os procedimentos operatórios. Continuando com a análise foulcautiana, encontraremos outras facetas: tratam-se dos recursos mobilizados para que a engrenagem dos procedimentos alcance seu duplo objetivo.

Neste segundo olhar, encontraremos em jogo o funcionamento das disciplinas como exercício de poder recursos simples como: a vigilância hierárquica; a sanção normalizadora e o exame. Nos três recursos trata-se de permitir que tudo que aconteça nos espaços disciplinares seja objeto para uma comunicação, que imprima em cada corpo enclausurado um determinado comportamento conforme o funcionamento das instituições e, por último, que se anexe ao exercício de poder a criação de saberes, e pensar[41] sobre aquilo que se encontra encerrado nessas instituições de sequestro.

Recursos que mobilizam um grande contingente de corpos e impõem direção para o seu movimento além de proporcionar a criação de um reforço do funcionamento das estratégias e táticas de poder por meio do aumento do que se sabe e qual subjetividade que se assenta sobre esses corpos.

## 5.2. BIOPODER

A vida que desde fins do século XVIII tem sido o objeto sobre a qual exercícios variados de poder tentavam por um lado torná-la algo dócil e útil e para isso a investiam em processos individualizantes disciplinares e por outro em processos totalizantes, cujo objeto de exercício deslocava-se para algo que tomou o nome de população, devendo ser gerida de modo a garantir a sobrevivência da vida humana, já convertida em força de trabalho pelas disciplinas. Tal organização de investimento, Foucault (2001) classificou como biopolíticas.

Biopoder seria o diagrama destes exercícios de poder que, por um lado trabalhavam os corpos individualmente lhes dando estrutura e subjetividade próprias ao regime de produção ascendente nesta época, e, por outro, aglutinava-os em população, tentando controlar os fenômenos biológicos, advindos de técnicas totalizantes, integrando-os aos cálculos infinitesimais específicos do exercício de poder.

O Biopoder, ao servir de modelo para a gestão da vida, com um máximo de eficácia, se constituiria em dois registros principais e em níveis de atuação distintos: as disciplinas, centradas no detalhe, no corpo individual. Estão preocupadas com a produção de individualidades com um máximo de capacidades técnicas e um mínimo de ação política a

[41] Cf. Nota 6, p.24.

serem utilizadas nos aparelhos de produção (SÁ, 2002, p.143). E, ainda, as biopolíticas centradas no homem-espécie. Busca garantir a redução dos fenômenos globais que ameaçam a reprodução da vida humana convertida em força de trabalho pelas operações dos aparelhos disciplinares, compreendida como a fonte da extração do sobre-lucro por essa sociedade capitalista[42], como defende Foucault (2001, p.130-132):

> Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas : anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população. A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida [...]. Abre-se, assim, a era de um "bio-poder".

Para Damin (2004, p.22-23):

> Na manifestação de forças de ação e transformação deslocamos o vetor do poder para o nível das relações, em micropoderes, onde as ações de cada um possam ter relevância para a comunidade, convergindo para Foucault [...] quando diz: que só haverá mudanças na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos de estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, forem modificados.

---

[42] A relação clara entre o surgimento da economia capitalista e o aparecimento das relações de poder que Foucault une sob o conceito de biopoder pode ser encontrada em diversas passagens de *Vigiar e Punir* (1975) e de *A Vontade de Saber* (1976) Para elucidar a afirmação, há uma passagem de *A Vontade de Saber* (p.132): "Este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar; [...] o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do bio-poder com suas forças e procedimentos múltiplos. O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento".

De acordo com Veiga-Neto, foi Foucault quem *melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar na modernidade o assim chamado sujeito moderno* (2005, p.17). A partir dos conceitos apresentados é possível *compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não* (Ibid., p.18).

> É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (Foucault, 1999, p.07).

O sujeito moderno não se encontra na origem dos saberes, não é um produtor, mas é produzido no interior deles. São muitos os olhos dos saberes que sentimos sobre nós, o que introjeta o controle e faz com que nós próprios nos vigiemos, somos o produto de algo, para algo. É preciso que se pense no panóptico quando se têm em mente prisões, manicômios, hospitais ou escolas. Os métodos de vigilância cerceiam toda e qualquer manifestação corporal e ritualizam a disciplina até que a sentinela se instale simbolicamente dentro do vigiado. O panóptico penetra nas entranhas dos vigiados, fazendo com que poucos tenham coragem de *transgredir*.

### 5.3. PANOPTICON

É possível perceber esse jogo de afetações característico dos dispositivos de poder quando Foucault (2000, p.166) descreve o princípio arquitetônico do Panopticon[43], de Jeremy Bentham[44], em que ele visualizou o regime por excelência das disciplinas:

> [...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada

[43] Para Foucault, o Panóptico era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Na torre central havia um vigilante que conseguia ver tudo sem que ninguém pudesse vê-lo. FOUCAULT, Michel. A *Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2005, p.87.

[44] Para Benthan a arquitetura panóptica podia ser utilizada por uma série de instituições para examinar, vigiar e punir. FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2005, p.87.

> cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível (FOUCAULT, 2000, p.166).

Essa descrição topográfica torna-se passível a compreensão de todo o jogo de forças presente na estratégia de obter o máximo de produtividade com o mínimo de custo político, em outras palavras, a obtenção de maior docilidade e utilidade dos corpos sob um mesmo regime de olhar.

Podemos perceber que a individualização celular, conjugada com uma atividade a executar, impede as trocas laterais, que potencialmente poderiam gerar distorções: cola, no caso dos estudantes; conluios, no caso dos prisioneiros; revoltas, no caso dos operários, e, incita a comunicação a seguir tão somente o sentido vertical. A partir dessa cisão na periferia, em que se localizam os corpos a imprimir certa atividade ou conduta, torna-se possível ao vigia da torre controlar com facilidade – apenas exercitando a possibilidade de um olhar indiscreto ao ver e discreto ao ser percebido por quem é vigiado – o tempo necessário para o funcionamento do processo de produção próprio à instituição: seja ele de doença mental, quando se trata de um hospital psiquiátrico; seja ele de produtos, quando se trata de uma fábrica; ou de delinquência , no caso de uma prisão; assim, por fim, do professor por se tratar de uma escola.

> É preciso ver o professor como um funcionário, como um vigilante na torre panóptica da disciplina. O professor tem que ser visto como alguém que já deu todas as provas de que é, antes de tudo, um bom aluno. Professor como produto acabado da disciplina escolar [...] (CORRÊA, 2006, p.159).

Do alto da torre, em sala de aula, quando o professor, tomado pela aceleração e vivendo na atual compressão espaço-temporal (VIRILIO, 1993, p.43), faz com que ele ocupe e inevitavelmente contribua para ocupar o lugar de vetor para o extermínio das singularidades em prol de uma produção de subjetividade cada vez mais seriada e massificada. Contribuindo, também, para que a capacidade de se afetar e ser afetado pelo mundo sejam exterminados dos corpos dos alunos que ficam povoados por lembranças fantasmagóricas do certo e do errado, traumáticas à capacidade vibrátil.

Nesta forma, e em pleno exercício do seu devir zumbis hiperativos (ROLNIK, 2005, p.56-57) – infelizmente a mais comum – o professor fica restrito a apenas uma modulação

dispositivo corporal mp4. Um mero reprodutor de som e imagem, repetidor inconsciente daquilo que ele mesmo já disse em aulas anteriores, no decorrer de anos de trabalho seriado.

Permanecendo capturados, na forma operária, em uma espécie de programa em looping[45] o professor se oferece como transmissor restrito dos conteúdos científicos, inseridos nos livros didáticos autorizados pelos currículos regulamentados por Lei. Deste modo, vemos nele a consagração como o vetor de que emanaria o saber acabado e inquestionável, irradiando no seu inverso obscuro, que é seu aluno, a luz do saber, no sentido de, pouco a pouco, em uma fonte de múltiplas trocas e vicitudes, em algo dócil, e, portanto, de fácil controle.

O conjunto todo é panóptico e revela até onde chegou o processo do globalismo[46]. De um lado, uma ordenação informacional totalmente aferida por aqueles interesses a serviço do capital. Do outro, pelo mesmo motivo, a fragmentação de informações, assim entendida, pela presença de um sistema altamente entrópico que recria o isolacionismo como suporte do procedimento vigilante ubíquo e internalizado. Para Foucault (1995, p.80), esse procedimento existiu nos hospitais e nas prisões desde o século XVII. Para Ariès (1981), essa prática também se tornou normal nas escolas, principalmente para adolescentes e em outras instituições que previssem a individualização como medida de assepsia social e educação conformativa, a partir do final do século XVIII. Na medida em que se aprofunda o processo do globalismo, a compreensão estende-se para a percepção de que não é mais necessário um

---

[45] *Looping, looping program*: programa em *looping*, programa de computador que se auto-executa, numa mesma tarefa, continuamente e infinitamente.

[46] "A rigor, o novo ciclo de globalização do capitalismo, com o qual se forma e desenvolve a sociedade civil mundial, não ocorre ao acaso, como se fora um processo inesperado e cego. Ainda que seja errático e contraditório, também se revela sistemático, combinando teoria e prática com ideologia. Este novo ciclo de desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo, em escala mundial, é influenciado ou conduzido principalmente pela 'burguesia mundial', que já vinha se desenvolvendo por dentro e por fora dos imperialismos; burguesia mundial essa com a qual se associam membros de outros setores sociais, também em curso de transnacionalização. E cabe ressaltar a contribuição de setores intelectuais diversos, dentre os quais encontram-se economistas, financistas, administradores, técnicos em eletrônica, jornalistas, sociólogos e muitos outros, oriundos das ciências sociais e naturais. Formam-se 'tecnoestruturas transnacionais', 'think tanks' cosmopolitas, organizações empresariais especializadas em assessorias e consultorias de todos os tipos, inclusive credenciados para diagnosticar e classificar a categoria e confiabilidade de cada país, empresa, corporação e conglomeração, no que se refere ao investimento e à lucratividade, à previsibilidade e à confiança presente e futura". In Perry Anderson, Balanço do Neoliberalismo, Emir Sader e Pablo Gentili (organizadores), Pós-Neoliberalismo, Paz e Terra, São Paulo, 1995, cap 1, pp. 9-37; Eduardo Rosenzvaig, Neoliberalism, Latin American Perspectivas, vol. 24, número 6, novembro 1997, pp. 56-62; Richard J. Barnet e Ronald Muller, Poder Global (A Força Incontrolável das Multinacionais), trad. De Ruy Jungmann, Distribuidora Record, Rio de Janeiro, s/d (edição original em inglês de 1974); C. Fred Bergstein (Coord.), O Futuro do Comércio Internacional (As Teses de Maidenhead), trad. De Ricardo Stavola Cavaliere e Liane Moraes, Editora da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979 (edição original em inglês de 1975); Banco Mundial, Do Plano ao Mercado (Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial), Washington, 1996.

observador explícito, ou seja, o panopticismo também se pós-moderniza, no sentido de que os indivíduos internalizam as regras impostas porque já se sabem constantemente vigiados, impotentemente controlados, a ponto de não reagirem às constantes seduções astuciosas a que são submetidos pelo sistema.

Passa-se de uma arte de disciplinar, em que os princípios estavam ligados às virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberalidade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou às habilidades comuns (prudência, decisões refletidas, cuidado em se rodear dos melhores conselheiros), para uma arte de governar, em que a racionalidade tem seus princípios e seu domínio de aplicação específico no Estado. Passa-se do olhar disciplinar do panóptico, para uma multiplicidade de olhares controladores. Foucault (1998) explica que estando às subjetividades já construídas, o panóptico disciplinar já não se faz necessário, o imprescindível é a regulação, a organização das populações. É a vida que surge, em uma nova forma de exercício de poder, definido por Deleuze (1992, p.219) como Sociedades de Controle.

## 6. UM SUJEITO ECONÔMICO PARA O CONTROLE

Na apreensão do processo de ensinar, como campo das relações do poder que estão inscritas e ritualizadas no interior da aula, fica claro que há o aprisionamento institucional do par professor e aluno no sentido a transformá-los em objetos úteis e dóceis para uma posterior relação de produção: corpos anestesiados que atuarão produtivamente num processo de agenciamento para uma homogeneização subjetiva em relações que não possam aumentar sua potência (no sentido deleuziano) nos encontros[47] proporcionados.

Conectando diretamente a imensas máquinas institucionais[48] complexas e engenhosas, que despendem grande quantidade de investimentos, contínuos de recursos humanos, econômicos e subjetivos, a serviço do capital, com o dispositivo (DELEUZE, 1990) aula, organizado para valorizar e enquadrar o corpo na disciplina, na norma, para ser tecnologias de poder complementares ao biopoder (GALLO e SOUZA, 2002, p.03).

---

[47] Em ressonância com o conceito de Spinoza, deslocado para a educação pelo *Prof. Dr. Sílvio Gallo, Sobre a pedagogia do conceito.* Mini-Curso oferecido no *II Colóquio franco-brasileiro de filosofia da educação. O Devir-Mestre – Entre Deleuze e a Educação*, UERJ, Rio de Janeiro, 18 e 19 de novembro de 2004.

[48] No sentido proposto por Guattari de máquina produtora e conectada a outras máquinas produtoras de fluxos e mais fluxos de modos de subjetivação.

> Se a disciplina como tecnologia de poder se instala já no final do século XVII e consolida-se ao longo do século XVIII, o biopoder emerge durante a segunda metade desse mesmo século XVIII. Se o poder disciplinar é uma tecnologia centrada no corpo e, portanto, um mecanismo de individualização, o biopoder aparece como uma tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie e não sobre o indivíduo, constituindo-se num mecanismo de massificação. Neste aspecto, a biopolítica retoma a disciplina, integra-a, engloba-a, ressignifica-a.

Sendo elas, a disciplina e o biopoder, capazes de atuar diretamente sobre as macropercepções e simultaneamente injetar botox, preenchendo os canais responsáveis pela a micropercepção do corpo, anestesiando-o, paralisando-o e eliminando, assim, todas e micro-expressões sensíveis possíveis. Trata-se de políticas de alteridade, maneiras de como a subjetividade se relaciona com o seu Outro, estratégias de subjetivação contemporâneas, produtoras e sustentadoras do neoliberlismo. Com isso, o corpo é levado a deixar de experimentar os aspectos sensíveis da vida e, passando a defender ardorosamente as cartografias vigentes, culminando em uma espécie de Subjetividade Botulínica ou Subjetividade Botox, largamente produzidas e distribuídas por vias midiáticas para um pronto consumo e produção da sociedade de massa.

Como apontou Guattari e Rolnik, *a produção da subjetividade pelo Capitalismo Mundial Integrado (CMI) é seriada, normalizada, centralizada em torno de uma imagem, de um consenso subjetivo referido e sobrecodificado por uma lei transcendental* (1986, p.40). É importante salientar que *o Estado nunca abriu mão do controle curricular, ou seja, é ele que define o que deve, quando e a quem deve ser ensinado determinado conhecimento*[49]. Um controle ainda mais intensificado com Proposta Curricular implantada no Estado de São Paulo a partir de 2008, corroborando para que a máquina-estado não permita o funcionamento fora da sua esfera.

Os alunos rendem-se, se entregam, se clonam a único estado quântico subjetivo, que é produzido como um único átomo, em um gigantesco condensado. Ou seja, todos eles se comportam como uma entidade subjetiva única e adotam o movimento de suas vizinhanças com energias vibracionais extremamente baixas, orquestrado pelo educador, que ainda é tido, por força de lei, como aquele que cuida dos outros.

Entretanto, o que reflito da lembrança inicial sobre o “Grau Zero”, é que não se podem levar sistemas termodinâmicos à total paralisia de vibração, também é inatingível, ou

---

[49] Sívio Gallo, in *A Aula como Acontecimento*. Mini-Curso oferecido no I Simpósio Internacional em Educação e Filosofia, de 7 a 8 de junho em Marília, 2006.

improvável, levar o corpo vibrátil àquilo que chamei anteriormente de “grau zero vibrátil”. Mantê-lo em coma foi, talvez, a estratégia adotada pela sociedade disciplinar:

> Voltemos para a idéia de Negri e cia. segundo a qual é principalmente da força de invenção que o capitalismo contemporâneo extrai mais-valia e de que esta força vem sendo por ele mobilizada por todo o campo social. Esse insight nos permite constatar que o capital libertou a força de criação da arte como esfera autônoma onde ela se encontrava confinada, exatamente nas mesmas décadas de 70 e 80: a criação hoje não só deixou de ser maldita mas passou a ser intensificada e paparicada como nunca. Ter o nome associado à arte agrega valor de glamour, o que por sua vez aumenta o poder de sedução e de reconhecimento, visando geralmente o aumento do poder de competitividade no mercado (ROLNIK, 2003, p.04).

Contudo ao termos a capacidade de criação sob o designo exclusivo da percepção, operada pelos órgãos de sentido, do mundo apenas como forma,

> [...] dissociada do acesso ao corpo vibrátil e separada do afeto político é formar um manancial de força de trabalho de invenção “livre” – liberdade, aqui, consistindo em estar inteiramente disponível para ser instrumentalizada pelo mercado, ou seja para ser cafetinada pelo capital, e corresponde a um estado de impotência para apropriar-se desta força e investi-la. É precisamente esta força de invenção ao mesmo tempo intensificada e dissociada que o capitalismo contemporâneo descobriu como um manancial inteiramente virgem para explorar e dele extrair mais valia, fenômeno que Toni Negri e cia. detectaram e circunscreveram (Ibib., p.05).

Assim, como se é obtido experimentalmente em laboratório, o aumento da temperatura de um sistema, ao se atingir temperaturas Kelvin negativas, quando da tentativa de conter totalmente o vibrátil de toda uma população por regimes totalitários, o que observamos, justamente, é o incrível despertar, em escala de uma reação em cadeia[50] micropolítica, da capacidade de criação de obras artísticas, produções políticas ou de militância que marcaram para sempre a história da humanidade. Como por exemplo: movimentos, ou expressões de movimentos, minoritários de resistência que por si só fizeram seu grito ecoar por energia da ressonância de uma verdadeira força criativa.

---

[50] Em consonância ao termo “reação de fissão nuclear” para designar o resultado experimental do fenômeno obtido do choque de um nêutron livre com o isótopo U-235 que causou a divisão do núcleo desse isótopo em duas partes - dois outros átomos - e ocasionaram uma liberação relativamente alta de energia, provinda da conversão da matéria. No momento da fissão do isótopo U-235, o núcleo divide-se em duas partes formando dois elementos novos, e dele se desprendem 2 ou 3 nêutrons que, por seu turno, podem chocar-se com outro núcleo de U-235 acarretando nova fissão, novos elementos são formados, provocando uma seqüência de fissões denominada reação nuclear em cadeia. *A Energia Nuclear*, disponível em: < http://www.inb.gov.br/aenuclear.asp>. Acesso em: 15 de janeiro de 2009.

Observado por esta ótica, o sistema com todas as máquinas e dispositivos tecnológicos empregados sobre as populações dos Estados, mantidos sobre o pretexto de um bem-estar social, conceito possível de ser pensado somente sob o escudo do biopoder, no auge da Sociedade Disciplinar, sofrera de uma insustentabilidade imanente e inevitável: a implosão, como observada em laboratório no condensado de Bose-Einstein, seguida do esgotamento dos recursos para os enormes aparatos políticos e militares disciplinadores.

Dessa forma, tal como a gigantesca energia despendida em laboratório para se manter um condensado de átomos com vibratibilidade tendendo a zero, extremos eram os recursos do capital gastos a fim de manter os regimes subjetivos necessários a forma capitalista existente até as décadas de 60 e 70. O custo de tentar se conter algo que não é passível de nulidade por não ser possível exterminar o corpo-vibrátil, parte inerente da matéria-corpo, tornara-se para o capital insustentável.

Todo o material subjetivo que brotava para o mundo e não servia ao sistema vigente deveria ser adormecido, posto em coma e de preferência teoricamente erradicado. A intolerância e a violência a olhos vistos se justificavam objetivando manter uma verdadeira contenção, (seja isso por meio de uma Guerra Fria) ou por campos de força, linhas duras magnéticas, que se tornavam cada vez mais inúteis. Pois, quanto maior a repressão no sentido de busca de um "grau zero vibrátil", maior a probabilidade de uma hora ou outra um corpo manifestar sua vibração singular, por pura natureza da matéria que o constitui, contaminado a todos: uma música, uma palavra. Assim, um professor poderia gerar o efeito, mesmo sem se poder determinar a causa, uma reação em cadeia micropolítica que se estenderia rapidamente ao campo macropolítico. Este é o ponto de inflexão, pois é toda a potência que o professor tem: ser aquele átomo desestabilizador, diferenciador e desencadeador, lançando frentes de onda que possam atingir ressonâncias exponenciais de diferenciação no mundo.

Não se pode mais manter a tendência da aplicação máximas das forças de campo magnético da Sociedade Disciplinar na configuração planetária. Os elevados custos das condições do enorme poderio bélico nuclear que as superpotências teriam que manter: a tão temida e constantemente profetizada 3ª Guerra Mundial. Um risco calculado que se por acaso, acidentalmente[51], vingasse, arruinaria qualquer nova configuração do próprio capital. Além

[51] Acidental no sentido do quase choque entre dois submarinos nucleares durantes o episódio conhecido como a Crise dos Mísseis de Cuba, em Outubro de 1962, foi um dos momentos de maior tensão da Guerra Fria. A crise começou quando os soviéticos, em resposta a instalação de mísseis nucleares na Turquia em 1961, instalaram mísseis nucleares em Cuba no mesmo ano. Em 14 de Outubro, os Estados Unidos divulgaram fotos de um vôo secreto realizado sobre Cuba com fotos de cerca de quarenta silos para abrigar mísseis nucleares. Houve tensão

disso, esta estratégia de subjetivação maximizada poderia disparar uma Supernova em dimensões planetárias culminando, a qualquer momento, no fim do jogo capitalístico até então em uma ritualística disputa em pólos.

> Em outras palavras, o "capitalismo cognitivo" ou "cultural", inventado justamente como saída para a crise provocada pelos movimentos dos anos 1960/70, incorporou os modos de existência que estes inventaram e apropriou-se das forças subjetivas, em especial da potência de criação que então se emancipava na vida social, a colocando de fato no poder. Entretanto, hoje sabemos que se trata aí de uma operação micropolítica que consiste em fazer desta potência, o principal combustível de sua insaciável hipermáquina de produção e acumulação de capital, a ponto de podermos falar de uma nova classe de trabalhadores que alguns autores chamam de "cognitariado". É esta força, assim cafetinada, que com uma velocidade exponencial vem transformando o planeta num gigantesco mercado e, seus habitantes, em zumbis hiperativos incluídos ou trapos humanos excluídos – dois pólos entre os quais se perfilam os destinos que lhes são acenados, frutos interdependentes de uma mesma lógica. Esse é o mundo que a imaginação cria em nossa contemporaneidade. É de se esperar que a política de subjetivação e de relação com o outro que predomina neste cenário seja das mais empobrecidas (ROLNIK, 2006, p.05-06).

Dessa maneira, passamos do espaço de confinamento, para o espaço aberto, em que o sujeito poderá circulará "livremente", pronto à captura das sociedades de controle.

---

mundial pois uma possível guerra nuclear parecia próxima pela primeira vez. O governo de John F. Kennedy, apesar de suas ofensivas no ano anterior, encarou aquilo como um ato de guerra contra os Estados Unidos. Foram treze dias de suspense mundial devido ao medo de uma possível guerra nuclear, até que no dia 28 de Outubro, Kruschev, após conseguir a retirada dos mísseis americanos da Turquia, concordou em retirar os mísseis de Cuba. Enquanto os EUA e a URSS negociavam, a população americana imaginava como poderia tentar se defender. Nunca antes se tinha comprado tanto cimento e tijolo na história dos EUA depois que John Kennedy ter declarado a verdadeira gravidade da situação pela televisão. Milhares de chefes de família, aterrorizados, trataram de cavar nos seus pátios e jardins pequenos abrigos que possibilitassem a sobrevivência da sua família durante a possível guerra nuclear.

**Quinto**

# TERRAS DEVASTADAS: IMPOSIÇÕES SUBJETIVAS PARA INSCRIÇÕES NAS SOCIDADES DE CONTROLE

*O Gato apenas sorriu quando viu Alice. Ele parecia bem natural, ela pensou, e tinha garras muito longas e muitos dentes grandes, assim ela sentiu que deveria tratá-lo com respeito.*

*"Gatinho de Cheshire", começou, bem timidamente, pois não tinha certeza se ele gostaria de ser chamado assim: entretanto ele apenas sorriu um pouco mais. "Acho que ele gostou", pensou Alice, e continuou. "O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?"*

*"Isso depende muito de para onde você quer ir", respondeu o Gato.*

*"Não me importo muito para onde...", retrucou Alice.*

*"Então não importa o caminho que você escolha", disse o Gato.*

*Alice no País das Maravilhas,*
*Lewis Carrol, p.48.*

## 1. A POLÍTICA DE TERRA-ARRASADA

Inicio este capitulo com uma discussão que envolve a peça teatral de título "Translations" (Traduções), do dramaturgo irlandês Brian Friel, apresentada por Garcia (1995) em seu texto "Quarta Carta", em *Cartas Londrinas e de Outros Lugares Sobre o Lugar da Educação*.

"Translations" se passa em uma escola situada em Ballybeg, County Donegal, no ano de 1883. A situação apresentada no decorrer da peça mostra o envolvimento do exército

britânico no trabalho de remapeamento do território da Irlanda por seus invasores ingleses. Processo que implicaria o renomear de cada lugar do país, por menor e mais insignificante que os espaços fossem considerados por seus habitantes. O drama teatral apresenta como missão dos militares apagar o passado, cheio de sentido e acepções dos vencidos, e, conseqüentemente, instalar a nova cultura, inclusive a nova língua, a serviço dos interesses do invasor.

Mesmo sem compreender os motivos e objetivos dos atos do exército britânico, a população assiste a sua escola tradicional ser substituída por novas escolas denominadas "Escolas Nacionais Inglesas" serem implantadas. Mas, o que aquele povo adquire, mesmo perplexo, é um sentimento de enfurecimento pelo invasor.

> O povo de Ballybeg, como todo o povo irlandês, seria obrigado a abrir mão de sua própria língua para adquirir a língua de seus invasores, o inglês. E porque sua cidade natal estava sendo renomeada, tudo o que lhes era familiar ia se tornando estranho. A cidade e os seus habitantes nativos, que não mais se reconheciam, e aos invasores ingleses, que sequer haviam chegado a conhecer a desconhecida Ballybeg (GARCIA, 1995, p.73).

Os ingleses proibiram, por meio de força militar, os homens de usar seus kilts tradicionais, com o propósito de romper o vínculo com a linhagem familiar ascendente, uma das mais importantes demonstrações culturais daquele povo. Mataram as mulheres e crianças, e deportaram homens para os Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia, impedindo a continuidade dos clãs. Aos que sobraram, obrigatoriamente inscritos naquele território, a língua inglesa veio como imposição oficial, em substituição ao celtic[52]. Eliminar e desqualificar o universo deste povo, também na figura dos seus portadores, complementa uma "limpeza", produzida por uma violenta prática macromilitar com efeitos diretos na micropolítica daquele povo.

Atualmente, tanto na Escócia como na Irlanda do Norte a língua é uma das formas de resistência, de não se curvar totalmente, ao dominador estrangeiro.

> [...] sendo a linguagem uma questão política, a peça é uma peça política. Ela mostra o que acontece quando o conquistador sabe que precisa destruir a cultura do conquistador, para que sua conquista se consolide. E, ao mesmo tempo, ela nos revela a luta do vencido para preservar a sua cultura, onde se inclui a sua língua, para manter a sua cultura, onde se inclui a sua língua,

[52] Ramo de línguas indo-européias faladas pelos diversos grupos humanos de origem celta, muitas delas já extintas, e que se divide em dois grupos: celta continental e celta insular; céltico, gaélico. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Ed. Objetiva, versão 1.0.5a, novembro de 2002.

> para manter a sua integridade e não ser conquistado. Entre estes dois pólos opostos, uma geração de transição, vítima de um passado que morre e de um futuro alienado. A velha geração não tem dúvida, arraigada que está no passado e nas certezas que impedem sua destruição. A nova geração só tem dúvidas, aberta que está para o desconhecido futuro, ainda que ele possa significar a sua destruição (Ibid., p.74).

Por fim, os homens são colonizados em sua própria cultura, em sua própria subjetividade. Na América do Sul, como em todas as outras partes do mundo que passaram por processos de colonização e domínio, muitos índios já se esqueceram de sua língua, dos seus costumes, perdendo para sempre o vínculo com a cultura original de seu povo, e, inevitavelmente, se rendendo àquilo que vem dos invasores. Invasores, que, por muitas vezes, com a justificativa da instalação de modernidades ou de progressos, avançam agressivamente reformatando totalmente territórios e corpos ali presentes, obrigando todo um povo a pensar e a falar sob o novo comando e a serviço de um novo sistema de submissão.

Não pretendo dizer com esta imagem, que a escola executa exatamente o mesmo procedimento militar de invasão e colonização em seus educados. Entretanto, trago a imagem desta peça teatral como uma metáfora para me auxiliar a discutir aspectos que considerarei intrínsecos ao processo de escolarização desta dissertação. Focarei em dois procedimentos que quando combinados produzem os efeitos, nomeado de “Terras Arrasadas” ao sujeito: o remapeamento dos territórios culminado em um processo de limpeza da subjetividade; e o conseqüente esquecimento por ruptura com a consciência cultural original de um povo.

A escola em certa medida se presta a essa função ao receber um novo sujeito e remapear (claro que não totalmente) o corpo do educando o quanto antes, aproveitando seu período de latência[53] (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.98). A partir de 2010, por força do teor da lei, obriga a matricula das crianças ao completarem seis anos no ensino fundamental. A Lei 11.114 (BRASIL, 2005a) antecipou a entrada das crianças, mas não estabeleceu o aumento da duração do Ensino Fundamental, causando dúvidas se haveria aumento no número de anos para o Ensino Médio em todo País. Para corrigir tal distorção, o MEC apresentou outro projeto de lei, mantendo a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos, mas ampliando o ensino fundamental, dos atuais oito para nove anos. Na proposta, o governo também aumentou o prazo para Estados, municípios e escolas particulares se adaptarem à mudança até o ano de 2010. A Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), ao alterar a redação do artigo 87, § 3º, inciso I, determina aos Estados e Municípios que deverão permitir a implementação

[53] *Cf.* citação p.94.

de matriculas a todos e considerar como educando todo o sujeito a partir dos seis anos de idade.

Por este prisma, podemos pensar que as crianças, aos seis anos de idade, passam por um processo sutil de esquecimento da linguagem e cultura subjetiva que trazem de seus territórios originais (da sua casa, da sua família, do seu cotidiano) para aprender um conhecimento autorizado e oficial, imposto como "o certo" na escola: a concepção de mundo, assim como os valores ou cultura, enfim, toda uma subjetividade que interessa e sirva ao sistema dominante.

O sujeito ao sentir sua matéria subjetiva anterior a escola como menor encontra-se em um dilema: se calar ou assumir aquilo que traz. Calar-se é, talvez, o maior ato[54] que todo o educando assume ao se sentar em uma sala de aula oriunda do modelo social disciplinar. O sentimento de menor-valia encontra ressonância com a falta de sentido de tudo que é exposto com a obrigatoriedade do estudo, o que difere do ensinado passa a ser desconsiderado e automaticamente desautorizado, imprimindo uma força, constantemente reforçada, que diz que a própria vida pregressa é como algo errada ou não certa.

Por outro lado, observo que, o professor, ocupando o lugar de elemento do fim da linha de uma cadeia da tecnoburocracia, comumente e constantemente expressa – principalmente na sala de professores das mais diversas instituições de ensino que já estive, sejam elas de nível fundamental, médio ou universitário – seu sentimento daquilo que o faz se sentir incompetente, tão errado quanto a criança, adolescente ou aluno que ele mesmo ensina. Ele é, sistematicamente, desqualificado pelos programas que vêm prontos, pelas normas e controles que lhe são impostos. Ele também é um ser de carências, de faltas, principalmente no tocante a qual seria sua função ou serventia nas instituições educacionais.

> Como o sargento que é humilhado pelo capitão e que se vinga no cabo, o que sobra de espaço de "vingança", ainda que inconsciente, para a Professora é o aluno, que sabe menos do que ela, que tem menos poder do que ela, que é menos do que ela. E, como o sargento humilhado pela norma da hierarquia, ela também, vítima das normas, torna-se a guardiã das normas e exige que seus alunos falem certo, escrevam direito, comportem-se de forma correta. A vítima se torna cúmplice da produção de sua própria "vida errada" de professora, partilhando dos mais fortes mecanismos institucionais da deficiência (a criança incompleta, errada) e do racismo de classe. [...] Agente de produção do silenciamento dos alunos, ela pode facilmente se acreditar sempre mais certa de viver na verdade. Cada vez que "corrige" os erros dos alunos, sente-se mais normal, completa, cidadã e branca no seu

[54] Ação, feito, conduta, exercício da faculdade do agir, ou aquilo que se faz ou se pode fazer.

> conhecimento. O fracasso do aluno alimenta a sua pobre confiança institucional (GARCIA, 1995, p.79).

Instaura-se um ciclo sem fim de perdas de sentidos que culmina no binômio calar-esquecer. Na mais completa paz, dentro deste mecanismo institucional, naturaliza-se a produção de sujeitos que entendem que suas subjetividades não são dignas da existência. Essas subjetividades, por sua vez, deixam-se escapar, são abandonadas e condenadas a serem varridas da própria memória de quem as detêm. Um processo amnéstico por vezes silencioso, por vezes manifestado na mais pura rebeldia do aluno. Nada do que se traz originalmente, nem o que se aprende lhe trará sentido a sua condição, este é o efeito maior para o sujeito: em seu cerne foi interiorizada a premissa de falta para com vida. O sentido de existência é completamente desqualificado, assim o sujeito sempre perceberá sua vida como uma vida subalterna ou de menor valor. Resta a ele, humilhado e desautorizado se entregar constantemente àquilo que lhe é imposto como o certo.

Segundo Rolnik (PELBART e ROLNIK, 1993, p.85), estas combinações de experiências punitivas de humilhação e desautorização culminam na intimidação, retração e quase paralisação das forças de criação responsáveis pela dinâmica do desejo. Sob o domínio do medo, instalam-se traumas no corpo, como estratégias de sobrevivência. Traumas estes que deixam feridas e se manifestam em desgosto de viver, desgosto que destila veneno e pode vir a contaminar todo circuito micro-sensível. Para paralisar os circuitos afetivos do corpo é necessário anestesiá-los com o calar ou o falar excessivo para se suportar o esquecimento.

> Uma das estratégias usadas para se proteger deste veneno consiste em anestesiar no circuito afetivo as marcas do trauma. Estas são isoladas sob o manto do esquecimento, evitando assim que seu veneno venha a contaminar o resto, de modo que se consiga continuar vivendo. Mas a síndrome do esquecimento tende a tomar muito mais do que as marcas do trauma, já que o circuito afetivo não é um mapa fixo, mas uma cartografia que se faz e se refaz permanentemente podendo cada ponto se vincular com qualquer outro e a qualquer momento. É então grande parte da vibratibilidade do corpo fica anestesiada, o que tem como um dos seus efeitos mais nefastos separar a fala dos estados sensíveis (Ibid., p.86).

Anestesiar a vibratilidade do corpo é o que desejavam os ingleses no processo de conquista da Irlanda, impondo a sua língua com objetivo de tentar eliminar a consciência crítica e política pela cisão do corpo aos estados do sensível provenientes da subjetividade daquele povo, que só poderiam ser praticados com o acesso da sua cultura através de sua língua-mãe. Para efetuar o desejo do invasor era necessário quebrar a espinha dorsal do

conquistado, obstruir, arrasar todo o passado, devastar qualquer vestígio existente de paisagem subjetiva, mesmo a mais remota possível, a fim de se erradicar, consensualmente, a lembrança da população. Obter a total perda de consciência de sua Pátria-mãe. Uma lógica operacional que cria o campo (território) necessário durante o tempo em que o aluno estiver em sala de aula para que possa ser exercitada a internalização do processo de dominação e submissão social do sujeito não mais ao professor disciplinar, mas sim às instâncias de controle imperiais.

## 2. "DAR UM PERDIDO", ESTAR PERDIDO: CONDIÇÃO NECESSÁRIA

"Dar um perdido", ou "vou dar um perdido", expressão usada corriqueiramente entre os alunos que dou aula. Expressão que se mostra particularmente interessante dentro das configurações sociais atuais à medida que, segundo os alunos[55], "dar um perdido serve pra tudo". É usada para quase tudo, adquiri múltiplos valores e significados genéricos dentro do contexto em que é dita. Entretanto, dar um perdido sempre se refere à ação de "dar um perdido" a alguém. Entre os usos desta expressão citados, temos: Deixar a pessoa sozinha; Sumir sem deixar rastro; Fazer algo que ninguém pode saber, sendo que, a(s) pessoa(s) que foi dado o "perdido" não pode(m) saber; Dizer que vai a algum lugar e ir a outro; Dizer que fará algo e não fazer; Calar-se sem justificativa ou sem pedir desculpas por um pisar na bola com alguém; Ir à casa de alguém que os pais não gostam, neste caso, se dá um "perdido" nos pais; E, principalmente, no sentido amoroso de dar um "perdido" no atual paquera, ficante, ou namorado para sair, ficar, com outra pessoa, ou outro grupo de amigos.

Desta maneira, "dar um perdido" em alguém parece adquirir o valor de transgressão, ou simbolizar o "esperto" e sua consagrada malandragem nacional, se pensado dentro de um valor que diz aquilo é "bom" para mim, mas será "ruim" para a outra pessoa que recebe o "perdido". Talvez encontrássemos, aqui, a mesma lógica básica do período da ditadura deste país, em que na propaganda do comercial de televisão e outdoors da marca de cigarro *Vila Rica* veiculada em 1976, protagonizada pelo meio-campista Gérson, uma das maiores estrelas do tricampeonato brasileiro em 1970, pronunciou aquela que viria a ser conhecida como sua célebre lei: *Você gosta de levar vantagem em tudo, certo?* Frase dita com um carregado

[55] Agradecimentos aos alunos, da EE "Dr. Clybas Pinto Ferraz", escola em que leciono Bruna, Bruno, e Lucas por me concederem generosamente esta entrevista, informalmente micropolítica, sobre as múltiplas e flexíveis aplicações da expressão "Dar um perdido!" no contexto social atual.

sotaque carioca. O jogador de futebol tentou por muito tempo se desvencilhar da fama de patrocinador dos espertalhões, patrono dos corruptos e propagandista dos canalhas (MATTOS, 1999).

Para Mattos (1999), o Brasil vivia um momento em que havia orgulho verde-amarelo e um sentimento de megalomania alimentada pela ditadura. Nesse contexto, os jogadores do tricampeonato eram tidos como heróis nacionais pelo seu feito. A propaganda não teve uma interpretação pejorativa na época, mas depois virou lei, jargão extremamente difundido. A propaganda captou um elemento de identificação que estava no imaginário popular e o slogan funcionou como mais um elemento na definição da identidade nacional e o símbolo mais explícito do valor que se produz.

A autora coloca que os malandros passaram a fazer parte do imaginário de um país de alma escravista como uma espécie de resistência ao modelo europeu cheio de regras, o que em parte não deixa de ser verdade. O que ocorre é definitivamente a produção desse sujeito por parte do europeu.

Percebe-se que no Rio de Janeiro, século XIX, ainda capital de nosso país, mais precisamente durante a Primeira República brasileira, o surgimento, no contexto sócio-político e cultural uma nova classe: a burguesia urbana, formada por homens intelectualizados que se autodenominavam, em altos brados, de “civilizados”. A nova burguesia, como classe nascente e urbanizada, logo entra em choque com a aristocracia rural, retoma-se a questão do ufanismo do Brasil independente, do espírito anticolonialista, tese, agora abordada como o ideário do descobrimento ou redescobrimento da nação, centrada no mito do novo homem do Novo Mundo. Importava, sem sombra de dúvida, estar informado e acompanhar o progresso. Ou seja, mais do nunca, a ordem imposta era sempre estar atento aos ritmos da economia e das idéias importadas, vindas diretamente da Europa, em especial à francesa, considerada o exemplo a ser seguido.

Nascia o Rio cosmopolita, que pouco a pouco perdia a feição semiprovinciana de velha urbe e modernizava-se. “A velha cidade, feia e suja tem seus dias contados”, diz Olavo Bilac em uma de suas crônicas, citada por Sevcenko (1946). Já, nas palavras de Figueiredo Pimentel, autor do célebre slogan publicado na coluna “Binóculo” da *Gazeta de Notícias*: *O Rio civiliza-se*.

> [...] entrava em remodelações radicais. Rasgava-se avenidas, alargavam-se ruas, derrubavam-se prédio, construíram-se bairros novos, surgiram edifícios vistosos, arejava-se a antiga cidade, e uma outra completamente desconhecida, surgia para o encanto dos cariocas e dos turistas que

> apareceriam, mais tarde... Os feios hábitos, rotulados erradamente de tradições, e por que muita gente se bateu, quer nas ruas, quer nas colunas da imprensa, caíram ante a picareta progressista de Pereira Passos, com carta branca para agir (Ibid., p.103).

Remodelações radicais em que cidade e mentalidades se transformaram bem ao gosto e aos moldes europeus. A transformação se deu seguindo quatro princípios básicos identificados por Nicolau Sevcenko: Primeiro, condenação dos hábitos e costumes ligados ao Império, pois o imperialismo era visto como um período de atraso em relação à modernidade proposta pelos republicanos; Segundo, ocorre uma negação e condenação total dos costumes populares, pois a identificação da presença do dado popular na cultura carioca comprometeria a imagem do Rio de Janeiro como representação de cidade moderna e cosmopolita; Terceiro, o terceiro princípio foi à expulsão da camada da população de baixa renda para os subúrbios da cidade, uma vez que as áreas centrais da capital carioca estavam destinadas aos aburguesados; E por último, a presença, necessária e extremamente bem-vinda, do cosmopolitismo agressivo muito bem identificado com a vida parisiense.

Aos que por ventura, pretendessem o título de *civilizados* e *modernos*, era fundamental ter em mente os quatro princípios e segui-los com a maior rigorosidade possível. Assim, devido a todas as transformações ocorridas no seio da sociedade republicana, observa-se, o nascer dos glamorosos anos da *belle époque* (MENEZES, 1960, p.87).

Desse modo, percebe-se, definitivamente, a tentativa de esconder, subjugar e banir todo e qualquer elemento que nos faça lembrar a nosso passado escravocrata, ou seja, o negro e, agora, o mulato brasileiro. Formado pela miscelânea do branco europeu e do negro africano e como tal adquiriu hábitos, costumes, jeitos e trejeitos tanto de um como de outro de seus antepassados.

Era astuto, esperto e vivia de “expediente”, como se dizia na época, e, mais do que tudo, sabia dar um “jeitinho” em tudo. Ganhava dinheiro fora das formas oficiais, jogando bilhar, apostando em cavalos e, em alguns casos, sobrevivendo na cafetinagem. Com o passar dos anos, o malandro despencou cada vez mais para a contravenção, mas o folclore do jeitinho marcou definitivamente o caráter nacional.

É possível nos remeter a este histórico malandro esperto, entretanto, este personagem pertence a um período no qual a ordem organizada pela esfera disciplinar confinava as forças de invenção e era operada pelas políticas indentitárias hoje inteiramente desestabilizadas,

sendo totalmente obsoletas para ditar as formas de configuração da vida atual (ROLNIK, 2003), pois:

> Nunca devemos esquecer, entretanto, que estamos lidando aqui com a superdeterminação imperial de democracia, na qual a multidão é capturada em aparatos de controle flexíveis e modulados. Isto é precisamente onde o salto qualitativo mais importante precisa ser reconhecido: do paradigma disciplinar para o paradigma de controle do governo. O mando é exercido diretamente sobre os movimentos de subjetividades produtivas e cooperantes; instituições são formadas e continuamente redefinidas, ao ritmo desses movimentos; e a topografia do poder já nada tem a ver basicamente com relações espaciais mas é inscrita, em vez disso, nos deslocamentos temporais de subjetividades (HARDT e NEGRI, 2005, p.339-340).

Esta é a diferenciação crucial entres os momentos, o sujeito que "dá um perdido" hoje é pertencente à lógica dos controles livres, moduladores e flexíveis. Mesmo assim, como no passado, é necessária a produção de um sujeito possível-passível sofrendo de uma esperteza crônica, sintoma da sua falta de percepção do estado de "perdido" que se encontra. Necessidade contemporânea, pois se antes a tônica do processo era ser capturado, atualmente, ela é a de se entregar o corpo à assimilação.

Visto desta maneira a expressão pode nos revelar um duplo sentido complementar, aquele que "dá o perdido" é também portador de uma condição de "perdido", assim, como a criação deste enunciado na malha social nos denuncia um estado quântico[56] pela qual a nossa coletividade vive atualmente: o "estado de perdida". Podemos agora tomar esta expressão como uma apontamento, um aviso, do sentido dos efeitos dos atuais fluxos de subjetivação sobre a existência humana.

O perdido é um sujeito portador de algo que se perdeu ou está sumido. Devido a este acontecimento, ele se encontra em total aflição e desorientação, pois o que teorizo é que se tenha perdido a capacidade de agenciar as forças divorciadas de resistência e criação (ROLNIK, 2003), após passar pelo processo de devastação do seu corpo-território associado à obtenção de um grau zero vibrátil.

Se por um lado o processo de devastar uma terra, um corpo, toma o sentido de deixá-lo pronto para receber aquilo que é necessário a sua instrumentalização, por outro, quase nada que caia sobre esta terra encontra condições de germinar e de se fixar. Tal como, por exemplo,

---

[56] A palavra "quântica" (do Latim, quantum) quer dizer quantidade. Em outras palavras, todas as informações possíveis de se conhecer em um dado sistema constituem seu estado, sendo que, cada sistema ocupa um estado num instante no tempo.

o efeito observado após a pulverização de campos com agente-laranja[57] pelo exercito americano durante a guerra do Vietnã. Uma vez que a terra esta arrasada, o corpo se encontra com sua subjetividade devidamente devastada, pronto para a serventia de qualquer coisa que seja depositada sobre esse território. Esta é a sua flexibilidade, o corpo aceita tudo. Qualquer coisa serve para ele, qualquer coisa gruda no corpo sempre de forma provisória, e provisoriamente, precisa ser para que este corpo tenha necessidade de consumir aflituosamente mais e mais tudo que lhe é constantemente oferecido pela mídia. Isto o faz um fiel, e dependente, espectador e consumidor.

> Para Bauman e tantos outros autores, entre eles Garcia-Canclin e Beatriz Sarlo, nas sociedades pós-modernas pessoas são vistas primariamente como consumidoras e não como produtoras. O que move a vida organizada em torno do consumo não é a necessidade, mas o desejo, algo volátil efêmero, caprichoso e insaciável. Grande parte das ações de governabilidade estão hoje voltada para orientar o desejo, não na forma de regulação, mas de incentivo à fantasia, ao gosto, à auto-expressão. Despertar e canalizar o desejo para certas direções pretendidas, produzindo sempre novos consumidores, requer esforço e considerável gasto. Contudo, tendo o desejo cumprido amplamente suas funções na estimulação do consumo, hoje já se fala em um sujeito obcecado por adquirir, que já descarta o desejo e apenas "quer". O consumismo não se refere à *satisfação* dos desejos, mas à *incitação* do desejo por outros desejos, sempre renovados – preferencialmente do tipo que não se pode, em princípio, saciar. Estaríamos diante do "colecionador às avessas" do qual nos falar Sarlo, viciado em colecionar não objetos, mas "atos de compra". O que é adquirido não chega a ser consumido, sendo imediatamente descartado e cede do lugar a novos atos de compra. São novas formas de consumo que não se assentam sobre a possessividade. E já diz que não se trataria mais, então, de consumo, e tampouco de consumismo, mas de "comprismo". Compra-se de tudo: imagem, sonhos, objetos. E já também não se trata necessariamente de comprar, mas de obter, de tornar posse para, em seguida, descartar e substituir, num movimento de ininterrupta repetição... (COSTA, 2008, p.278-279).

Circunscrições essas, que afetam, de maneira profunda, as subjetividades. Todas as necessidades, todos os desejos humanos transmutam-se em mercadorias. E as mercadorias,

---

[57] Um poderoso herbicida usado como desfolhante durante a Guerra do Vietnã. O exército norte-americano espalhou quase 76 milhões de litros de herbicidas de 1962 a 1971. Entre essas substâncias, o agente laranja foi o herbicida mais utilizado: cerca de 42 milhões de litros espalhados de janeiro de 1965 a abril de 1970. O herbicida, com seu componente dioxina, foi considerado uma das substâncias mais perigosas do mundo. No geral, a pulverização em massa do agente laranja foi chamada de ecocídio, devido à devastação que provocou no meio ambiente do Vietnã e na saúde de muitos moradores do país. Boa parte do campo vietnamita cresceu novamente, em parte, somente devido aos esforços de reflorestamento de grupos locais e internacionais. Agent Orange. Department of Veterans Affairs, United States. Disponível em: <http://www.hsw.uol.com.br/framed.htm?parent=herbicida-agente-laranja.htm&url=http://www1.va.gov/Agentorange/>, acesso em 29 de setembro de 2009.

em função da rapidez dos fluxos comunicacionais, têm ciclos de vida cada vez mais e mais curtos. As paisagens são construídas e destruídas velocíssimamentes, ao ponto de tudo com que tínhamos familiarizado em pouquíssimo tempo se torna, para nós, estranho. Temos a impressão de (quase) tudo nos ser permanentemente estranho.

O "perdido" é também portador de um grau zero de potência da vida enquanto força de invenção no plano microsensível (ROLNIK, 2002). É o acesso a essa potência de criação que indica o rumo do que deverá ser criado para dar consistência ao processo de emancipação, isto quando associada ao acesso às sensações do afeto (micro) político. Por outro lado, é a potencia de resistência que permite a subjetividade orientar-se para quais configurações de mundo se deve lutar. Sem as potências de criação e resistências disponíveis para serem convocadas por forças no regime do sensível, a vida se coloca em risco, pois tal manancial não será usado para preservá-la, colocando-a em risco. Estas passam a ter um destino cego em relação ao objeto para qual são convocadas (Ibid., 2003). Este talvez seja o significado da expressão, conclusão, dita por meus alunos: *A vida da um perdido em você*.

Ao se dissociar a potência de resistência das microsensações há o impedimento do reconhecimento daquilo que a convoca em um presente confuso e incompreensível no caos de forças e, ou representações. O neoliberalismo necessita destruir hiper velocissimamente as formas de existência, e é esta a percepção que nos impele uma inerente crueldade para com vida. Isto faz com que a subjetividade não tenha como se situar, e cause um constante mal-estar tomado-a pelo medo e desamparo (Ibid.).

Tomada pela emoção do permanente medo as subjetividades se rendem a força primaria e imediata que cunha e mantém as segmentações de controle imperial. Para Hardt e Negri (2005, p.360) o que esta por trás das políticas de segmentação é uma política de comunicação, munida fundamentalmente de informações que apresentam o medo.

> A sociedade do espetáculo governa com uma arma antiqüíssima. Hobbes reconheceu há muito tempo que, para a dominação efetiva, "a Paixão a ser examinada é o Medo". Para Hobbes, é o medo que une assegura a ordem social e ainda hoje o medo é o mecanismo principal de controle que enche a sociedade do espetáculo. Embora o espetáculo pareça funcionar por meio do desejo e do prazer (o desejo de mercadorias e o prazer do consumo), ele realmente funciona pela comunicação do medo – ou antes, o espetáculo cria formas de desejo e prazer intimamente casadas ao medo. No idioma dos primórdios da filosofia européia, a comunicação do medo era chamada de *superstição*. E de fato a política do medo sempre foi espalhada por uma espécie de superstição. O que mudou foram as formas e os mecanismos das superstições que comunicam o medo (HARDT e NEGRI, 2005, p.344).

O constante medo da pobreza, do desemprego se acopla ao trabalho. O medo do futuro se traduz em ansiedade e se acopla ao controle do éter, regidos pelas comunicações, pela cultura e pela educação. Estes são, respectivamente, o segundo e o terceiro meios de controle imperial, e revelam a importância estratégica da educação nesta ordem proposta pelos autores.

Esta é a intenção do sistema, tentar reduzir os corpos para se comportarem como protoformas[58] humana constantemente devastadas e entregues às máquinas midiáticas que tem a função de não apenas conformar, relacionar e ordenar as subjetividades, mas também as integram ao próprio funcionamento do Império. Como se observa, o Império deve grande parte de sua legitimação à comunicação massificada. Há uma ligação orgânica entre a máquina imperial e a máquina comunicativa. A ponto de ser impossível separarmos uma da outra. Juntas formam um engenho autovalidante, autopoiético, sistêmico. A máquina imperial-midiática esvazia as contradições, neutraliza as diferenças.

Vê-se, aqui, que os processos de comunicação fundamentam muito bem esse tipo de sociedade produzindo a paralisia da percepção e do pensamento micropolítico e da linguagem. A alegria-espetáculo do marketing cumpre suas funções na estimulação do consumo compulsivo, a isto deve corresponder toda uma modulação universal do capital, toda uma emulação das ações e do pensamento, toda uma divisibilidade do indivíduo e toda uma tecnologia computacional das redes em movimento (ÂNGELO, 2009, p.05). Virilio (1993) argumenta que as novas tecnologias de comunicação aceleram o processo de virtualização contemporâneo, potencializando a alienação imanente ao modo de produção capitalista.

Dessa forma, o homem não mais pensa o virtual, mas é pensado por ele, em um mundo em que a função essencial do signo é fazer obscurecer a realidade, liberando um número cada vez maior de informação, cuja rapidez e profusão fazem com que tenham cada vez menor sentido (Baudrillard, 1997).

## 3. DELEUZE E A SOCIEDADES DE CONTROLE

Com o término da segunda Grande Guerra, novas forças começaram a se instalar no interior das organizações do exercício do poder no sentido de modificar sua dinâmica e sua eficácia (DELEUZE, 1992). As mais diversas lutas, que irromperam entre as décadas de 1940 e 1970, levaram a organização do diagrama a perder por completo sua eficácia no aprisionar a

[58] Molde base, pré-forma, forma anterior à atual forma final. Como um boneco seriado ainda inacabado que pode receber diferentes finalizações necessárias dependendo do propósito a ser utilizado.

vida no interior do corpo disciplinar (HARDT & NEGRI, 2005). Os muros das instituições de reclusão começaram a ruir nesse período, e uma série de crises políticas, econômicas e sociais, parecia indicar que uma nova organização do exercício do poder deveria ser reorganizada para que a vida, novamente, pudesse ser gerida no interior das relações de poder e continuar alimentando a dinâmica do capital (DELEUZE, 1992).

Descrita por Gilles Deleuze, referindo-se aos trabalhos de Paul Virilio, na obra *Conversações* (1992), o autor apontou em seu artigo "Post-scriptum sobre as sociedades de controle", que estávamos justamente na transição, após dois séculos de preparação e internalizações das inscrições corporais disciplinatórias em espaços confinados, para espaços abertos e armados de seus dispositivos de modulação contínua. Dessa forma o poder deixou de necessitar das instituições de confinamento (estas se tornam secundárias) para exercer o seu comando e sua produção.

Sobre o assunto, esclarece e acentua Gallo (1995):

> Num artigo pequeno e brilhante, Gilles Deleuze afirma que estamos transitando das sociedades disciplinares analisadas por Foucault - que deram origem à prisão e à escola como conhecemos hoje - para as sociedades de controle, que certamente engendrarão novas instituições, assim como provocarão agudas transformações nas que conhecemos. Demonstra o filósofo que a característica básica destas sociedade é dar a ilusão de uma maior autonomia mas, mesmo por isso, serem muito mais totalitárias que as anteriores. Por exemplo, hoje não preciso ir à agência bancária, pois controlo minha conta por telefone, fax ou microcomputador; pareço, por isso, ter uma autonomia muito maior. Porém, a facilidade do acesso informatizado permite aos governos que eu seja vigiado muito mais de perto, e o que é pior, na maioria das vezes sem nem ao menos suspeitar disso!

Estas profundas mudanças aconteceram na década de 1990, no plano micro para tentar recompor taxas de acumulação de riqueza em declínio, conseqüência da grande crise do capital nos anos de 1970. Abandonaram-se as formas de organizar o processo de trabalho baseadas em linhas fordistas/toyotistas e de ilhas de produção rígidas que geravam superprodução de bens e serviços seriados. Em substituição surgem redes terceirizadas e subcontratadas dentro ou entre países, trabalho doméstico e informalidade sempre inserida em redes reais e virtuais buscando aumentar as diferenciações de serviços e produtos. No plano macro, o próprio capitalismo americano entra em uma fase final de hegemonia, com forte dose de financeirização e virtualização de suas atividades, atingindo pontos inigualáveis de flexibilização buscando ilimitada capacidade de mudança e de adaptação frente à leveza,

volatilidade e rapidez com que os recursos circulam mundialmente em suas redes flexíveis e virtuais de fluxo de capitais (FREITAS, 2004, p.135-138).

Passa-se a atuar ao ar livre através de uma miríade de mecanismos institucionais midiáticos que atuam diretamente na subjetividade dos súditos, necessitando formatar constantemente os modos de pensar, agir, sentir (e etc.) de cada corpo, moldando-os conforme a necessidade de sua utilização. As conformações das redes de produção são flexíveis, assim como os sujeitos devem ser, para que as vidas possam ser aproveitadas, primeiramente, pelo biopoder com seus moldes rígidos devastadores, e, posteriormente, estas mesmas vidas podem ser entregues aos controles em geometrias variáveis que funcionam como modulações.

> Devemos entender a sociedade de controle [...], como aquela [...] na qual mecanismos de comando se tornam cada vez mais "democráticos", cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos. Os comportamentos de integração social e de exclusão próprios do mando são, assim, cada vez mais interiorizados nos próprios súditos. O poder agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação, etc.) e os corpos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas, etc.) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade. A sociedade de controle pode, dessa forma, ser caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplinaridade que animam nossas práticas diárias e comuns, mas, em contraste com a disciplina, esse controle estende bem para fora os locais estruturados de instituições sociais mediante redes flexíveis e flutuantes (HARDT & NEGRI, 2005, p.42-43).

Na esteira de tal transição na forma de organizar o *bios social* que Deleuze (2000) soube destacar tão sabiamente, podemos identificar sobre a orientação de Michael Hardt e Antônio Negri (2005) novas configurações na criação e movimentação do capital que explicam o feitio como as subjetividades podem ser produzidas agora em redes flexíveis e flutuantes exteriores aos espaços de confinamento. Um exemplo disto é o conceito utilizado hoje de formação permanente e a distância (espaço ao ar livre) em vez da escola (espaço fechado). Moduladores sociais, regidos pelo mercado de trabalho, agem de tal forma que o sujeito vai querer fazer mais um curso, uma formação, uma pós-graduação, doutorado, pós-doutorado, *ad infinitum*[59]... E, assim, continuar num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Dá ao individuo a ilusão de maior autonomia, mas captura o sujeito em um processo que nunca tem fim. Cria-se um fluxo contínuo e infinito, conjugando comunicação, linguagem e signos dentro de um processo de produção e circulação

[59] *Cf.* nota 34.

econômico/financeiro regido pelas grandes corporações transnacionais. O poder passa a produzir as subjetividades que lhe são necessárias para manter a megamáquina em pleno funcionamento para o universo construído segundo a lógica neocapitalista[60].

> O caso é que o ritmo vertiginoso de tais mutações, turbinada pelas revoluções na biotecnologia, na robótica, na informática, na telemática e nas comunicações como um todo, já quase não nos permite localizar, representar e identificar de forma clara, objetiva e estável, *estratificações* de coisa. Por *estratificações* quero designar, como Gilles Deleuze e Féliz Guattari (1992, 1996, 1997), estados de coisas com contornos e significações definidos, segmentaridades duras, territorialidades constituídas, representações atualizadas, em suma, todo um relevo, toda uma geografia visível e dizível, referentes a um determinado plano de realidade que habitamos. Nesses termos, sempre que buscamos empreender mapeamentos da realidade em que estamos inseridos, tudo se passa como se já não conseguíssemos, por força de sua intensa mobilidade, traçar contornos pre**c**isos e duradouros as formas através das quais ela existe ou se nos apresenta empiricamente à percepção (ou seja, de sua existência, tal como ela se nos enuncia e nos dá a ver) (COSTA, 2007, p.17).

Partindo dessa procedência, o "perdido" estabelece sua intensidade. Provindo de uma sala de aula disciplinar em seus códigos rígidos, o sujeito se encontra também confuso e desprovido de suas referências identitárias recalcadas nas macropercepções operadas somente pelos cinco órgãos dos sentidos. Estas seriam as únicas marcas à sua orientação e seu posicionamento diante de suas ações perante o mundo enquanto representações. Suas ações, diante desse impasse, vão sempre ao encontro do sentimento de ser tomado da permanente impossibilidade de estar no mesmo tempo-espaço da realidade constituída. Tudo isso, devido a hiperaceleração desvairada, de como tudo se move. Ele "este perdido" em meio à imanência da vertigem do intenso nomadismo dos territórios produzido e desconstruídos.

Por esta perspectiva, o refrão da música "Deixa a vida me levar[61]", denuncia a inevitável súplica do perdido: Por favor, "Vida leva eu[62]". Um convite referencia à dimensão concreta e material da realidade que fascina. E, por ser ao mesmo tempo a única opção para o sujeito devidamente impregnado de subjetividades botoxes provindas da imagosfera terrestre, fonte inesgotável de toxinas botulínicas com identidades *prêt-à-porter*, figuras glamorizadas e

---

[60] A esse respeito, *Cf.* DELEUZE, G & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*, Tr. Manoel Carrilho. Lisboa: Assírio e Alvim, 1995, mais especificamente no *Capítulo 3: Selvagens, Bárbaros, Civilizados*, em que os autores tecem importantes considerações a cerca do que eles denominam de máquina capitalista civilizada, cujo regime esquizofrênico de funcionamento se dá pela conjugação de fluxos histórico sociais com os fluxos desejantes do micro-inconsciente.

[61] Deixa a Vida me Levar, cantor Zeca Pagodinho. Composição: Serginho Meriti.

[62] *Cf.* nota 62.

consagradas pela mídia como sendo as certas para a vida. Mas quando estas identidades são consumidas como próteses de identidade, seu efeito dura pouco, pois os indivíduos-clones estereotipados que se produzem, são vulneráveis a quaisquer forças um pouco mais intensas (ROLNIK, 1997), afinal nada pode se fixar em uma terra devastada.

A dor da humilhação naturalizada no corpo enquanto consciência se reatualiza. Agora, pela constância da impossibilidade de se criar um território minimamente estável para que a subjetividade possa se reorganizar minimamente as representações e forças do mundo. Desta forma, esta categoria de música transcende em sua função enquanto um hino gerando ressonância para se deixar assimilar pela vida para o consumo como ela é apresentada na contemporaneidade. Deixar-se fisgar, entregar-se ao fluxo, porém munido do grau zero vibrátil com sua empobrecida e estéril capacidade criativa de interferência na realidade, faz do "perdido" um indivíduo incapaz de se tornar sensível a presença do outro (ser humano) e a tudo.

Este é o sujeito entregue as novas tecnologias que incentivam cada vez mais e mais a virtualização e aceleração dos vários aspectos da vida material articulada à realização da financeirização do capital:

> As *redes* de agregação de valor inspiraram uma concepção de sociedade como *rede* de indivíduos (conectados, mas abandonados à própria sorte, aos próprios resultados de cada um de seus jogos individuais, relegados à sua diferença) e chegaram até à educação como *redes curriculares* e de ensino – estas também sem começo e sem fim, como se o aluno fosse um cliente a escolher o seu produto final. *Fazer rizomas*... (a curiosa *ordem* deleuziana) virou norma [...] (FREITAS, 2004, p.140).

Vejamos, brevemente, abaixo algumas paisagens para compreensão do envolvimento da escola na configuração do mundo de hoje.

## 4. INSCRIÇÕES DO ENSINO PÚBLICO PAULISTA NA SOCIEDADE DE CONTROLE

No plano da educação, Deleuze (1990), apontou algumas rápidas transformações que as instituições escolares deveriam passar para que as subjetividades se ajustassem/funcionassem nas atuais configurações de máquinas abertas, inserida em redes virtuais difusas de controle ao ar livre, em aprimoramento as disciplinas operadas em sistemas fechados. Nas palavras de do autor:

> No *regime das escolas*: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da 'empresa' em todos os níveis da escolaridade (DELEUZE, 1990, p.225).

No plano institucional, ou mais especificamente, o da política salarial do Governo do Estado de São Paulo aplicado aos servidores públicos da Secretaria da Educação de São Paulo, aproxima-se gestão salarial escolar-pública do modelo empresarial-privado. Observo no Estado de São Paulo a substituição do modelo salarial fixo e determinado por um modelo de Bônus Mérito, iniciado com a Lei Complementar Nº 891, de 28 de dezembro de 2000, *aos integrantes das classes de docentes, ocupantes de cargo ou função-atividade de Professor Educação Básica I, de Professor Educação Básica II e de Professor II, em exercício nas unidades escolares e órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação* (SÃO PAULO, 2000a). Nesse mesmo modelo foi instituído, na mesma data, por Lei Complementar Nº 890 (SÃO PAULO, 2000), o Bônus Gestão aos Dirigentes Regionais de Ensino e aos integrantes das classes de suporte pedagógico: Supervisores de Ensino e Diretores de Escola; aos titulares de cargos de Coordenador Pedagógico e de Assistente de Diretor de Escola: bem como, aos ocupantes de postos de trabalho de Vice-Diretor de Escola e de Professor Coordenador Pedagógico.

Em 2003, a Secretaria da Educação implementou medida única nos critérios de cálculo para o Bônus Gestão e Mérito que vinham sendo pagos desde 2000. Esta forma de remuneração foi também estendida aos Agentes de Serviços Escolares, Agentes de Organização Escolar, Secretários de Escola, Agentes Administrativos e demais servidores estaduais que integram o Quadro de Apoio Escolar (QAE) ou o Quadro de Serviço Escolar (QSE), em exercício nas escolas estaduais, nas Diretorias de Ensino ou em outros órgãos da estrutura básica da Secretaria da Educação.

Ano a ano os critérios e regras de forma do cálculo do valor desta remuneração que funciona como 14º salário (segundo denominação vinculada na mídia pelo próprio Governo Paulista) sofreram variações modulares constantes. Entretanto, todos os aspectos do Bônus Gestão e Mérito sempre estiveram diretamente ligados à prática cotidiana docente como faltas de qualquer natureza (abonada, gala, licença prêmio, licença saúde e faltas justificadas), cargas horárias trabalhadas e tempo de efetivo exercício na função ou cargos.

Quanto a este fato, já nos escrevia Deleuze (1990, p.221):

> Os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro. Isto se vê claramente na questão dos salários: a fábrica era um corpo que levava suas forças internas a um ponto de equilíbrio, o mais alto possível para a produção, o mais baixo possível para os salários; mas numa sociedade de controle a empresa substituiu a fábrica, e a empresa é uma alma, um gás. Sem dúvida a fábrica já conhecia o sistema de prêmios mas a empresa se esforça mais profundamente em impor uma modulação para cada salário, num estado de perpétua metaestabilidade, que passa por desafios, concursos e colóquios extremamente cômicos.

O modelo de remuneração da empresa prestadora de serviços é incorporado hibridamente ao antigo modelo de remuneração salarial fabril por produção, no caso empresa pública de prestação de serviços educacionais. Esta forma de pagamento atrela-se com o principio de modulação-controle de salarial por mérito, ou simplesmente, por Bônus Mérito. O princípio modulador de salário por mérito é aplicado na Educação, pelo menos no Estado de São Paulo. Seu efeito é: *assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa* (DELEUZE, 1990, p.221).

Dando continuidade as diretrizes descritas acima, foi aprovado na madrugada do dia 21 de outubro de 2009, na Assembléia Legislativa de São Paulo, o Projeto de Lei Complementar (PLC) 29/2009 (SÃO PAULO, 2009) que cria o Programa de Valorização Pelo Mérito. Nas palavras do secretário de Estado da Educação, Paulo Renato Souza: “Esta é uma revolução na carreira dos professores do Estado de São Paulo que haverá de repercutir em todo Brasil” (GOVERNO, 2009d). Talvez estas palavras reflitam os possíveis fluxos de ressonâncias pretendidos e lançados no cenário nacional.

Pelo Programa, todos os anos os professores terão de passar por prova avaliativa, que será realizada no início de 2010. Para se poder realizar o exame será levando em conta a quantidade de faltas e o tempo de permanência na mesma escola. O projeto prevê a criação de cinco faixas salariais escalonadas em 25%, sendo que os professores que passarem de faixa e receberem o reajuste terão de esperar três anos para pleitear a nova uma promoção. O número de beneficiados com o aumento poderá depender dos recursos disponíveis, mas por lei, o número é de até 20% dos docentes por ano. O Profissional que não passar na avaliação não receberá aumento e seguirá na política regular atual de reajuste na rede. Segundo o secretário da Educação, até 75% dos docentes chegarão à faixa mais alta no final da carreira, desde que

haja recursos no período e os professores tirem as notas exigidas (TAKAHASHI e BEDINELLI, 2009).

O fato é que tal política criará diferenciações salariais mais acentuadas dentro de uma mesma categoria profissional, podendo promover competitividade entre os professores com um instrumento classificatório de remuneração por prova. Outro possível efeito seria a utilização do conteúdo da prova como dispositivo para se dizer/direcionar o que o professor deve dar em sala de aula.

Esta mesma lógica de remuneração por bonificação que os profissionais do Ensino Fundamental e Médio, desde 2000, vieram a experimentar já estava sendo analogamente aplicado para os Professores das Universidades Federais Brasileiras (ocupantes dos cargos efetivos de Professor do Terceiro Grau, em exercício nas instituições federais de ensino superior, vinculadas ao Ministério da Educação e do Desporto) desde 3 de setembro de 1998. Implantado durante a gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, a Gratificação de Ensino à Docência (GED), pela Lei 9.678 (BRASIL, 1998), delibera que os profissionais são avaliados de acordo com um sistema de pontuação. Este sistema atesta a eficiência e eficácia da produção docente, submetendo o exercício do pensamento e a produção de conhecimento científico a critérios numéricos de avaliação muito mais próximas da realidade das grandes empresas e/ou corporações privadas (COSTA, 2007, p.22). Sobre os acontecimentos de hoje no Ensino Superior, argumenta Alanis[63] (2007):

> Estamos assistindo impotentes ao aviltamento da condição dos professores universitários devido ao excesso de profissionais no mercado e devido à mercantilização do ensino superior. Houve nos últimos anos uma proliferação inconsistente de instituições privadas de grandes redes, cujo único objetivo é o lucro e que se destinam a absorver estudantes de média e baixa renda, sem acesso à universidade pública. Os donos e administradores dessas instituições “desconhecem” os mais básicos princípios da pedagogia e oferecem um tipo de ensino que acreditam “até bom demais para seus alunos de segunda e terceira classe” (ALANIZ, 2007, p.65).

Seguindo o modelo proposto no plano Federal, no Estado de São Paulo (Estado governado pelo mesmo partido político do então Presidente da República), os professores foram avaliados a partir do ano referência 2008 por três (3) dispositivos moduladores: O índice obtido nas avaliações oficiais externas como o Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o IDESP (Índice de Desenvolvimento da

[63] Professora Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo, USP, hoje docente na Faculdade de Americana (FAM).

Educação do Estado de São Paulo) vincula o desempenho do aluno (quem faz a prova) no exame elaborado pela máquina estadual, ao valor monetário que o professor deverá ganhar em seu bônus mérito. Ou, em outras palavras, aferição do desempenho do professor é medida em função da prova governamental e da nota obtida pelos alunos.

O segundo mecanismo de controle se dá pelo número de faltas do professor no decorrer do ano, ou seja, quanto maior o número de faltas, menor será o valor financeiro recebido.

Por último, o índice de aprovação, deixando clara a direta conexão entre o número de alunos aprovados no Ensino Médio e recompensa financeira, desta maneira, quanto menor o índice de reprovação na instituição no final do ano letivo, maior o valor financeiro recebido. Este último dispositivo, não é empregado no Ensino Fundamental pela existência da progressão continuada, sendo possível conservar o educando somente por um ano a mais ao final do mesmo, ainda hoje conhecida como oitava (8ª) série.

Logo, no Estado de São Paulo por meio do Saresp, parte do poder do salário do professor parece ser colocada nas mãos de alunos. Os efeitos observados desta produção podem ser sentidos em sala de aula do Ensino Médio – período em que aparentemente é possível reprovar – pois não é raro quando estes mesmos alunos falam abertamente que o professor não irá reprová-lo para receber mais dinheiro em seu bônus. O educando não se dá conta da dinâmica perversa protagonizada, pois este, apenas faz uma prova avaliativa dentro das condições impostas pela máquina estadual. Dá-se ao educando a impressão de que ele tem algum controle sobre o professor, mas não se percebe o claro efeito do jogo proposto pelo intermediário: diminuir de qualquer forma o número de repetências na rede de ensino através de estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas no interior da própria escola. Objetiva-se diminuir o tempo e consequentemente o custo gasto pelo sujeito.

Especificamente a Progressão Continuada, no fim da década de noventa, reorganizou o Ensino Fundamental em dois ciclos de quatro anos, no interior dos quais os alunos não podem ser retidos, à exceção do educando que ultrapassar o número máximo permitido de faltas. Embora seja permitida a retenção nos últimos anos de cada ciclo, 4ª e 8ª séries, fazem uma "certa pressão" de que não instale nessa passagem *novo 'gargalo' ou ponto de exclusão* (CEE, 1997). Justificando sua implementação, o Conselho Estadual de Educação menciona os altos índices de reprovação e defasagem de série e idade, tidas como incompatíveis com a democratização do ensino. Por sua vez, a Progressão Continuada viria:

> [...] viabilizar a universalização da educação básica; garantir o acesso e permanência das crianças em idade própria na escola; regularizar o fluxo dos alunos quanto à idade/série; e garantir a melhoria geral da qualidade do ensino (Ibid., p. 153).

Deste modo,

> A reprovação [...] constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso varrer da nossa realidade a "pedagogia da repetência" e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão (Ibid., p.154).

Sobre este tema, Freitas (2004, p.149) argumenta que desde os anos noventa empenhou-se em discutir a inclusão formal de sujeitos aos sistemas de ensino do país sem se discutir a lógica da produção da subordinação. Esta mesma lógica é inexoravelmente uma função essencial que deve ser desenvolvida no sujeito, para que ele mesmo possa atender as necessidades de mercado e, por conseguinte, adaptar as variantes de produção do modelo neoliberal[64].

Desta forma, tudo parece acontecer como se fosse suficiente estar na escola, sem se discutir as finalidades do sistema educacional público, ou ainda, para quê serve todos os acontecimentos, às praticas que se dão *na* e em *torno* da escola (VEIGA-NETO in PORTOCARRERO e BRANCO, 2000, p.181), retomando aqui a discussão do Capítulo Primeiro.

> Ao contrário do debate dos anos de 1980, entretanto, o ambiente criado retirou a ênfase nas discussões sobre as concepções de educação e sobre as finalidades da educação. Permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para quê da permanência. Aprender português e matemática foi considerado um objetivo em si, e se isso não era o ideal, era pelo menos o possível – dizia-se em uma visão socialconformista: "Se pelo menos aprendessem isso...!!!" (FREITAS, 2004, p.148).

Sabe-se também que o modelo de Estado mínimo implementa a proposta de redução na pressão tributária sobre os negócios, permitindo dessa forma, maior margem de lucro e competitividade às corporações privadas através do controle dos gastos financeiros, no caso, com a educação. Toma-se consciência dos custos econômicos da repetência e da evasão do sistema escolar, para em seguida quantificar o volume de investimentos, que podem se tornar referências para as organizações privadas que atuam ou queiram atuar nesta fatia de mercado.

---

[64] Ver, também, Capítulo Terceiro desta dissertação.

Os efeitos destas práticas são da interiorização da exclusão ou a *exclusão na escola*, mais sutil, ao contrário da sua exteriorização com a *exclusão da escola*, quando o aluno era puramente eliminado (VIEGAS, 2006, p.147). Por conseguinte a eficiência e eficácia da produção escolar são medidas pelo número de alunos aprovados em casa série.

Portanto, o que se produz com a progressão continuada é a redução da simples possibilidade da capacitação técnica, mesmo que este processo de aprendizagem só aconteça sob a hegemonia das macropercepções, diminuindo a possibilidade de preparação instrumental para se realizar provas de acesso aos cursos universitários elitizados.

O aluno permanece na instituição escolar mesmo sem estar sendo instrumentalizado com os componentes curriculares explícitos por leis diretivas do dever do estado para com o cidadão:

> Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já *construída fora da escola* e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos. Dessa forma, são criadas trilhas de progressão continuada diferenciadas na dependência do capital cultural de cada um e dos horizontes que estas criam para os próprios alunos, num processo de exclusão subjetiva, a partir dos horizontes de classe ou a partir das condições objetivas fornecidas nas próprias trilhas ou nos tipos de escolas, e que são dissimuladas na forma de falta de aproveitamento pelo aluno das oportunidades concedidas (FREITAS, 2004, p.152-153).

O que se configura no plano microescolar com estas políticas públicas mais recentes é o deslocamento do modelo avaliativo interno da escola, por um modelo de avaliação externa, colocando o aluno como centro do processo e o educador como um facilitador deste mesmo processo.

O que observo é também a constante preocupação e exposição em HTPCs[65] sobre o *ranking*[66] da escola, balizados por parâmetros oficiais, comparativamente com outras escolas da região de Assis. O conceito de avaliação externa corrobora para com a lógica da competitividade entre as instituições públicas estatuais. A ênfase implantada é a da organização empresarial[67] de prestação de serviço pela Escola Pública, algo que o professor do estado não percebe com clareza. A qualidade é tida como produto da própria competição

---

[65] Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.
[66] Palavra de origem inglesa que significa justamente classificação, categorização.
[67] *Cf.* citação p.54-55.

de mercado sem se pensar em uma construção coletiva a partir de indicadores legitimados pelo Governo do Estado de São Paulo. (Ibid., p.150).

A partir da minha experiência de trabalho em escolas particulares percebo que a instituição privada desde há muito tempo se comporta como empresa prestadora de serviços. A avaliação externa destas organizações se dá por simulados aplicados mensalmente ou bimestralmente aos alunos, preparados pelas matrizes franqueadoras, como forma de monitoramento do produto vendido. Por sua vez, o simulado conecta-se aos modelos dos vestibulares mais concorridos do país. Por sua vez, as orientações que os servidores públicos educacionais têm recebido da Diretoria de Ensino de Assis é a de preparar o aluno para o Saresp, método que não objetiva o treinamento para o vestibular.

Esta é a concretização de um mercado educacional capitalizavel, ou seja, a educação como um produto para consumo. E, talvez, a partir deste principio possamos compreender a relação que o sujeito/produto estabelece com esse mercado. O aluno sente-se soberano de si mesmo e de seus direitos como indivíduo consumidor, e como tal, pode escolher aprender ou não o que é oferecido pelo professor, que por sua vez se ofende quando o aluno não quer "comprar" o seu produto educacional, ou mesmo fazer o "escambo", troca mais justa, entre as mercadorias conhecimento ou a sua construção. É desta situação que o profissional da educação do estado se recente por não ter mais a sensação de "poder", mesmo falso, sobre a educação e conseqüente da vida do educando.

Os acontecimentos no Ensino Médio e Universitário que aqui descrevi se encontram na Constituição de 1988 (BRASIL, 1998) e são norteados pelo Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, a partir do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, patrocinada pela UNESCO e pelo Banco Mundial (GALLO, 1995). Estabeleceu-se a chamada universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo. No artigo 211, parágrafo 2º, a Constituição propôs que os municípios atuassem prioritariamente no Ensino Fundamental e Pré-Escolar. Em consonância a isto, em 1996, a Secretaria da Educação de São Paulo, em parceria com o MEC, promoveu a reorganização das escolas e estabeleceu convênios com os municípios a fim de reorganizar a Rede de Ensino Estadual, usando como estratégia o processo de municipalização. A adesão por parte dos municípios foi incentivada por meio de transferência de recursos financeiros provindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído posteriormente pelo Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB).

O efeito desta política pode ser vistos nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (MEC, 2008, p.10), a participação das redes municipais em 2007 corresponde a 54,7% das matrículas no Fundamental, cabendo às redes estaduais 35,3%. Em 1995, a cobertura do ensino fundamental no setor público estadual em São Paulo era de 79% das matrículas, em 2001 este índice já era de 44% (MARTINS, 2003).

> As reformas propostas pelos governos estadual e federal não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma educação de qualidade; ou, dito de outra maneira, o paradigma de qualidade assumido por eles é o da *qualidade total*, este totem do neo-liberalismo que insiste em instaurar uma nova ordem mundial, sob seu absoluto e transparente controle. É assim que se propõe a avaliação contínua, a formação permanente, a parceria com as empresas e estes mecanismos para *melhorar* a qualificação do operariado brasileiro, a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar. É preciso que se mostre ao mundo que o Brasil é um país capacitado, apto a andar de mãos dadas com a modernidade! Mesmo que a modernidade signifique mais controle, e uma subserviência ainda maior... (GALLO, 2003, p.110).

O Estado também vem aprimorando desde a década de noventa sistemas informatizados operadas em tempo real via Internet na qual os usuários dos seus serviços possam ser impelidos a participar. Com a evolução das novas tecnologias, das redes digitais que afetam diretamente os diversos setores da sociedade, o indivíduo não se encontra inerte a este processo, pelo contrário, sente obrigatoriedade em aderir às tecnologias da informação e se submeter aos seus efeitos destas relações sob pena de estar excluído da economia global caso não possa acessar, se conectar, se movimentar virtualmente:

> Condições de existência no capitalismo globalizado e numa economia cada vez mais desmaterializada ou digitalizada. Em linhas gerais, trata-se do seguinte: na nova ordem econômica e social [...] um indivíduo (mas também uma coletividade, uma região, uma nação) só existe e só interessa ao sistema, na medida em que possa acessá-lo (em redes, serviços, informações, fluxos, e processos) e/ ou na medida em que seja por ele acessado (COSTA, 2007, p.27).

O uso da Internet como dispositivo das sociedades de controle foi aprimorado aos alunos-consumidos e, ou consumidores com a disponibilização do Boletim de Rendimento Escolar a partir de 2008 na rede, obrigando-o a se apropriar da senha (cifra) para obtenção da informação sobre sua vida acadêmica. Não bastando mais assinar o nome, é preciso ter um

cartão ou senha de acesso para controle virtual do capital. Na Diretoria Regional de Ensino de Assis, inicialmente, os boletins foram impressos pela própria DE no ano de 2008, devido a reclamações que apenas uma pequena parcela da população poderia ter acesso a Internet, em 2009 já não houve mais esta distribuição.

Para os professores todas as atividades de inscrição e acompanhamento em cursos de capacitação à distância e a verificação de Demonstrativos de Pagamentos já eram efetuados pela rede mundial de computadores. Vale ressaltar que o próprio governo incentivou os educadores a comprar computadores por meio de financiamentos parcelados descontados do próprio salário. O duplo controle se revela, pois o profissional investe na sua captura virtual ao assumir um endividamento junto ao próprio governo como intermediário que sujeita a ter obrigatoriamente a máquina como interface do seu trabalho em substituição ao antigo confinamento institucional. As informações sobre os mais diversos acontecimentos diários tais como: faltas dos professores, ocorrências disciplinares com alunos, relatórios encaminhados pelo governo, etc., devem ser informados pela Direção Escolar também via rede de comunicação informatizada. Estas são as contribuições do sistema público de ensino para o indivíduo passar a ser sentir *dividual* (ÂNGELO, 2009, p.06), divisíveis, estar separado de si mesmo e lançado na massa populacional apreendida como amostra, mercado, dados cadastrais ou como estatística financeira.

## 5. RENDA-SE AO CONTROLE, ALICE

Uma vez “perdido”, render-se ao que é oferecido passa a ser a única opção vislumbrada, para o estudante da escola pública, ou para qualquer sujeito. Retomando a epígrafe inicial deste Capítulo, se não se sabe aonde quer ir, não importa o caminho que se escolha. Quando se esta “perdido”, qualquer caminho serve. Resta se render ao encontro do mais imediato, aquilo que foi aproximado, sugerido a se conectar. Desta forma, se pode pensar que as configurações globais contemporâneas criam condições de maximização da impossibilidade para permitir as subjetividades se orientarem pelos mapas vigentes.

Independente do que seja pensado sobre o assunto é importante salientar a direta conexão entre o mundo do trabalho e a educação com forte orientação pelo mercado, o fato é que todas as profissões sofrem hoje rápidas transformações. Cargos e papéis exercidos em organizações são criados na mesma velocidade em que se tornam obsoletos ao sistema, as atualizações passam a ser diárias com a demanda de informações vinculadas pela rede. As

antigas qualificações de formação técnica e universitária duráveis, que formavam profissionais para uma vida toda de trabalho, cederam lugar às competências e habilidades breves, constantemente mutantes, no interior de redes abertas, rápidas e virtuais.

Controlar o medo da pobreza absoluta por meio do desemprego é uma forma de comando sob as populações mais empobrecidas, e que mais necessitam usar os serviços públicos oferecidos. Controlar a educação é controlar o éter[68], pois segundo Hardt e Negri (2005), este éter é o terceiro e último meio fundamental de controle imperial.

> A administração das comunicações, a estruturação do sistema educacional, e regulamentação da cultura aparecem hoje, mais do que nunca, como prerrogativas soberanas. Tudo isto, entretanto, se dissolve no éter. Os sistemas contemporâneos de comunicação não estão subordinados à soberania; ao contrário, a soberania parece estar subordinada às comunicações - ou, efetivamente, a soberania é articulada por meio de sistemas de comunicação. No campo da comunicação, os paradoxos que produzem a dissolução de soberania territorial e/ou nacional são mais claros do que nunca. As capacidades desterritorializantes da comunicação são únicas: a comunicação não é satisfeita limitando-se ou enfraquecendo-se a moderna soberania territorial; em vez disso, ela ataca a própria possibilidade de vincular uma ordem a um espaço. Ela impõe uma contínua e complexa circulação de sinais. A desterritorialização é a força primária e a circulação a forma pela qual a comunicação social se manifesta. Desta forma e neste éter, as línguas tornam-se funcionais para a circulação e dissolvem toda relação soberana. Educação e cultura também não podem deixar de submeter-se à sociedade circulante do espetáculo. (HARDT e NEGRI, 2005, p. 368.).

O que defendo aqui, com este o modelo proposto pelo Estado para uma escola que também abre aos fins de semana com o Programa Escola da Família, é que as instituições públicas de ensino, dentro de um plano estadual, não puderam ficar de fora da orla social do Império que se estabeleceu no mundo globalizado. A educação, historicamente, tem sempre se valida de mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta do ensino - a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal - há também funções latentes, como a ideológica - a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina (GALLO, 2003, p.99). A educação, desta maneira,

---

[68] Éter é palavra de origem grega: aithér, que significava, primitivamente, uma espécie de fluido sutil e rarefeito que preenchia todo o espaço e envolvia toda a terra (ubiquidade). Destarte, ele iniciou sua carreira no pensamento ocidental; tal era sua forma na antiga crença popular grega. Aqui, era ainda concebido como vivo e divino, possuindo a mesma natureza do fogo. Os gregos, fazendo uso da linguagem, compuseram esse termo, provavelmente, a partir de aeí ("sempre"), e de theîn ("correr"); aquilo que sempre corre, o que está em perpétuo movimento. Benevolo, Caio. *Éter: O Meio Sutil*, Comunicação apresentada durante a XVI Semana de Estudos Clássicos do Departamento de Letras Clássicas da Faculdade de Letras da UFRJ, setembro de 1995. Disponível em <ttp://www.rizoma.net/interna.php?id=131&secao=ocultura>, acesso em 20 de agosto de 2009.

assume sua atividade de controle social, com suas ações mais discretas ao oferecerem seus serviços-controle as populações menos favorecidas economicamente. Assim, por conseqüência, as populações que antes eram apenas educadas-governadas dentro de paradigmas de autoridades disciplinares tomam contato, ou podem ser ensinadas, com este dispositivo de influências sutis para governabilidade social.

A sala de aula e a escola, antes de tudo, continuam a serem legítimos dispositivos criados para a Sociedade Disciplinar, mas a biopolítica não é mais como o poder sobre *a* vida, mas sim como a potência *da* vida (PELBART, 2003, p.83).

Esta é talvez a maior lógica do nosso tempo e é justamente o acontecimento que se sobrepõem na macropolítica da Escola Pública hoje: tudo pode ser arrebanhado, reintegrado, rearticulado sob a hegemonia paradigmática do Controle Imperial. Como profere Veiga-Neto (2000) no Simpósio Dossiê Foucault, *O Descontrole da Máquina: a escola na sociedade de Controle*: há duas realidades educacionais simultâneas coexistindo nas escolas, uma mais tradicional sobre a lógica das disciplinas. A outra, mais experimental, mais aberta às novas formas de vida disponibilizadas desde cedo ao controle. A primeira complementa a onipresente segunda, não sendo mais necessário existir um período ideal de submetimento dos corpos ao aprendizado com a disciplina. Todos devem desde sempre estar ao alcance do controle contínuo com suas implicações e circunscrições produzindo subjetividades esvaziadas de vida.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero este estudo como parte da minha observação e reflexão para todos aqueles cujo interesse é educação. Entendendo que educação não se faz necessariamente em instituições fechadas como escolas, mas também compreendendo que a educação esta indissoluvelmente atrelada ao papel histórico dado a esta instituição.

Hoje como professor de uma instituição escolar pública, mas também profissional que participou a tempos atrás de sistemas de ensino privados, verifico que toda a educação ofertada é construída e alicerçada em instituições atreladas aos interesses do capital, com o gerenciamento governamental.

Quanto ao professor, e em particular ao professor do Governo do Estado de São Paulo, vou fazer usos das palavras do Professor Doutor Silvio Gallo, em conversa ao telefone, ao se referir a mim “como um sobrevivente”.

Apesar de sermos (eu e muitos outros) colocados em um lugar de vítimas diante de tudo, pois sobrevivente pode expressar aqueles que escaparam de uma catástrofe, ou aqueles que resistem (existem) vivos depois de determinada experiência de risco, este lugar não me é absolutamente confortável. Não me é confortável, por entender que esta condição implica diretamente em uma imagem subjetiva que povoa o imaginário do cotidiano sobre este profissional: um sujeito incapaz de conseguir fazer muito por si mesmo em suas atuais condições de trabalho, de salário e de vida, referência fundamental ao modo de existir circunscrito ao capital. Uma lógica poderosa que ressoa nos alunos, geralmente oriundos de populações mais empobrecidas, como sendo o destino que lhes cabe e é certo: o da sobrevivência também.

Uma vez podendo apenas estar como condição de um agenciamento subjetivo de sobrevivência no território proposto, isto implica diretamente em manter o corpo em um grau zero vibrátil para a dimensão micropolítica da vida, sem se tornar sensível a tudo que acontece no mundo. Desta maneira, este sujeito a mercê – assimilado – deste processo, só poderá, na maioria das vezes, corroborar imanentemente à manutenção da macropolítica imposta.

O Império cujo nome fica impronunciável, oculto pelas tramas de redes tecidas por meio da maquinaria governamental, é a esfera dominante desse território, produtor de sujeitos que não se dão conta do “para quê” de suas ações. Ele esta, constantemente, cerceando todas

as práticas criativas reflexivas e pensantes, pois são hoje o combustível maior para o seu funcionamento.

Nesta direção, faz-se necessário criar atos de contenção, escravos de si mesmo, para não se perceber o quanto são escravos de uma situação criada pelo próprio Homem.

Talvez tenha sido o mapa aqui percorrido a maior contribuição deste trabalho: em tornar-me mais sensível aos emaranhados que me encontro e trazer sensibilidade àqueles que percorrem os meandros de um estudo. Não objetivo respostas prontas, comprovação de resultados, apenas um exercício simples, reaprendido após anos de doutrinação e contenção.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALANIZ, Anna Gicelle Garcia. Tiro ao Doutor. *Revista Caros Amigos*, n.° 120, março de 2007.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, junho de 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 de março de 2009.

AMBRÓZIO, Aldo. *Analítica das relações de poder inerentes ao processo de reestruturação produtiva da Aracruz Celulose S. A. na década de 1990. 2005.* Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Espirito Santo.

ÂNGELO, Miguel. *Biopolítica e sociedade de controle:* Notas sobre a crítica do sujeito entre Foucault e Deleuze. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/cep/miguel_angelo.pdf>. Acesso em 16 de julho de 2009.

ARENDT, Hannah. *O que é política?* Trad. Reinaldo Guarany. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A Rosa do Povo.* 21ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BANCO MUNDIAL. Prioridades e Estratégias para a Educação. *El desarrollo em la prática educacional:* Examen del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 1996.

BAUDRILLARD, J. *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.

BERGAMO, Mônica. Enen mostra abismo entre escolas públicas e privadas de São Paulo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 23 de novembro de 2007. Ilustrada, p.E2.

BITTENCOURT, Agueda B. e JUNIOR, Wenceslao Machado de O. *Estudo, Pensamento e Criação*. Campinas: Graf. FE, 2005. 3v.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.* Lei nº 8.069, de julho de 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998.

_____. *Plano Nacional de Educação - PDE*. Brasília. MEC, 2001.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005a.

_____. *Programa Universidade para Todos – PROUNI*. Lei 11.096, 13 de janeiro de 2005b.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

CATELÃO, Evandro M. e SCHELBAUER, Analete R. Fundamentos Gerais da Origem da Escola Pública. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.9, n.3, p.375-382, set./dez. 2006.

CHAUÍ, Marielena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

_____. *Simulacro e Poder:* Uma análise da Mídia. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2006.

CHARTIER, A-M. Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n.3, pp.9-26, jan-jun. 2002.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). Regime de Progressão Continuada. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio. São Paulo, p.150-155, 1997.

CORRAGIO, José Luis. Human Capital: The World Bank´s Aprooach to Educacion in Latin America. In: CAVANAGH; WYSHAM e ARRUDA (Org.). *Beyond Bretton Woods:* Alternatives to the Global Economic Order. Londres, Institute for Policy Studies and Transnational Institute and Pluto Press, 1994.

_____. Proposta do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1996.

CORRÊA, Guilherme. *Educação Comunicação Anarquia:* Procedências da Sociedade de Controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Sylvio de S. Gadelha. Educação, política de subjetivação e sociedade de controle. In: MARCONDES, Adriana; FERNANDES, Ângela & ROCHA, Marisa da (Orgs.). *Novos Possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Cartografando a Guizada da Fronteira: Novas Subjetividades na Escola. In: ALBUQUERQUE, Durval Muniz de Júnior; VEIGA-NETO, Alfredo & FILHO, Alípio de Souza (Orgs.). *Cartografias de Foucault.* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

COUTINHO, Joana. *As ONGs:* Origens e (Des)Caminhos. 2004. Diponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/v13_14_joana.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2009.

CRUZ, Flávio Caldas da Cruz. *Condensação de Bose-Einstein e o Prêmio Nobel de 2001*, 2001. IFGW/UNICAMP. Disponivel em: <http://webpos.ifi.unicamp.br/index.php?sec=coloquios&ano=2001>. Acesso em: 15 de outubro de 2008.

DAMIN, Maria A. S. *Olhares Nômades sobre o Aprendizado na Arte da Modelagem Matemática no "Projeto Ciência na Escola"*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas.

DELEUZE, Giles. *7ª aula sobre SPINOZA*, Cours Vincennes, 1978. Disponível em: <http://usinagrupodetudos.blogspot.com/2008/07/aula-de-gilles-deleuze-sobre-spinoza-em.html>. Acesso em: 18 de novembro de 2008.

_____. "¿Que és un dispositivo?". *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Gedisa, p.155-161, 1990.

_____. *Conversações, 1972-1990*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____ e GUATTARI, Félix. *Kafka:* Por uma Literatura Menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____ e _____. *O Anti-Édipo:* Capitalismo e Equizofrenia. Trad. Manoel Carrilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996.

_____ e _____. *Mil platôs:* Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____ e _____. *Mil platôs:* Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____ e _____. *O que é Filosofia?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a.

_____ e PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Heloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELORS, Jacques. *Educação:* um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? *Educação e Sociedade [online]*. 2003, v. 24, n. 84, pp. 817-838. Disponível em: <http://www.scielo.br:80/scieloOrg/php/citedScielo.php?pid=S0101-73302003000300005&lang=en>. Acesso em: 24 de janeiro de 2009.

DUARTE, André. *Sobre a biopolítica:* de Foucault ao século XXI. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2009.

FOLHA. O melhor produto do Brasil é a gestão da pobreza, diz filósofo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 de junho de 2007. Cidades, p.C3.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. Sujeito e Poder In: DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. *Michel Foucault, Uma Trajetória Filosófica:* para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. *Em Defesa da Sociedade, Resumo dos Curso no Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. *História da Sexualidade 2:* O Uso dos Prazers. 8ª ed. Rio de Janeiro: Grall, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Grall, 1999.

_____. *Vigiar e Punir:* Nascimento da Prisão. 23ª ed. Petrópoles: Editora Vozes, 2000.

_____. *História da Sexualidade 1:* A Vontade de Saber. 14ª ed. Rio de Janeiro: Grall, 2001.

_____. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. 3ª edição, 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Avaliação e as Reformas dos Anos de 1990: Novas Formas de Exclusão, Velhas Formas de Subordinação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº 86, p. 133-170, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de agosto de 2009.

FREUD, Sigmund. 1930 [1929]. *O Mal Estar da Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v.XXI.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A Aula como Acontecimeto. Mini-curso proferido in: *I Simpósio Internacional em "Educação e Filosofia": Perspectivas contemporâneas da Filosofia da Educação.* UNESP, Marília, 07 e 08 de junho de 2006.

_____. Educação, Ideologia e a Construção do Sujeito. In: http://www.educacaoonline.pro.br/educacao_ideologia.asp. Acesso em 12 de dezembro de 2007.

_____. Educação e Controle. *Revista Sinpro Cultura*: Caderno de Cultura do Sindicato dos Professores de Campinas e Região, ano XII, nº 23, julho de 1995, *Caderno Especial "Para Debater"*. Disponivel em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/educa/07educontrole.htm>. Acesso em: 17 de março de 2009.

_____ e SOUZA, Regina Maria de. Por que Matamos o Barbeiro? Reflexões Preliminares Sobre a Paradoxal Exclusão do Outro. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, ano XXII, v.23 n.79, agosto de 2002.

GARCIA, Regina Leite. *Cartas Londrinas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da Exclusão:* Crítica ao Neoliberalismo em Educação. 13ª edição. Petrópoles: Editora Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais:* paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOIS, Antônio. Formação de docente atrai mais aluno pobre. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 8 de julho de 2007. Cotidiano, p.C4.

GOMES, Paola Basso M. B. Mídia, Imaginário de Consumo e Educação. Sicelo Brazil. *Educação & Sociedade*, vol.22, nº.74, Campinas, 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-73302001000100011>. Acesso em: 19 de março de 2006.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretária de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. *Manual Operativo do Programa Escola da Família 2004* – 2006. Disponível em: <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br> Acesso em: 20 de fevereiro de 2006.

_____. Secretária da Educação do Estado de São Paulo. *Programa Escola da Família*: Disponível em: <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br> Acesso em: 15 de fevereiro de 2006a.

_____. Secretária de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. *Como Fazer para ser um educador universitário*. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/default2.asp?url=noticia/s_noticia.asp&ci_noticia=66&ci=632&ci_generico=66#> Acesso em: 23 de fevereiro de 2009.

_____. Secretária da Educação do Estado de São Paulo. Gestão do Currículo na Escola. *Caderno do Gestor – Volume 1*. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/CADERNO_GESTOR_FINAL_red.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2009a.

_____. Secretária da Educação do Estado de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2009b.

_____. Secretária da Educação do Estado de São Paulo. *Programa Escola da Família.* Relatório Mensal – Mês de Julho de 2009, Diretoria de Ensino: ASSIS. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/Relatorios_Mensais/MesAtual/ASSIS.pdf> . Acesso em: 5 de julho de 2009c.

_____. Secretária da Educação do Estado de São Paulo. *Programa Valorização pelo Mérito é Aprovado na Assembléia*. Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 23 de outubro de 2009d.

GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular:* Pulsações Políticas do Desejo. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Caosmose: *Um novo Paradigma Estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

_____ e ROLNIK, Suely. *Micropolítica:* Cartografias do Desejo. 5ª ed. Petrópoles: Editora Vozes, 1986.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. *O Império*: Editora Record, 2005.

HELLINGER, Bert. *Pensamento a Caminho*. Patos de Minas: Ed. Atman, 2005.

INEP. Instituto de Avaliação e Pesquisa do Ministério da Educação (2007),

KAFKA, Franz. Um relatório para uma academia. In: KAFKA, Franz. *Um médico rural:* pequenas narrativas. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LAZZARATO, Maurizio. Créer des mondes: capitalisme contemporain et guerres esthétiques. In: *Multitudes 15*, Art Contemporain, La recherhe du dehors. Paris, hiver 2004, p.230.

LÉVY, Pierre. Plissê Fractal. *Cadernos de Subjetividade:* O reencantamento do Concreto. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC/SP. São Paulo: Hucitec/Educ, 2003, p.31.

M.P. Notes sur les origines du tableau noir. *Revue Pédagogique*. Paris, t. XXXVIII, n. 1, 15 janvier 1901.

MARTINS, Ângela Maria. Uma Análise da Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, nº 120, novembro de 2003. Disponivel em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a12n120.pdf>. Acesso em: 17 de março de 2009.

MATTOS, Maria Izilda. *Lei de Gerson*. Revista Istoé, nº 1578, de 29 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoe/politica/1999/12/22/003.htm>. Acesso em: 20 de agosto de 2009.

MENEZES, Raimundo. *Emílio de Menezes:* o último boêmio. São Paulo: Martins, 1960.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2007*. Brasília, 2008. Disponivel em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 17 de março de 2009.

MOTTA, Fernando C. P. e VASCONCELOS, Isabella F. G. *Teoria geral da administração*. São Paulo: Pioneira, 2002.

NICOLA, José. *Uma Aula de Poesia*. Disponível em: <http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=artigos/docs/auladepoesias>. Acesso em: 18 de novembro de 2008.

NIETZSCHE; Friedrich W. *Além do Bem e do Mal:* Prelúdio a uma Filosofia do Futuro. Trad, notas e posfáscio Paulo César de Souza. 2ª ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

_____. *Genealogia da Moral:* Uma polêmica. Trad., notas e posfáscio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

NUNES, Siliane Veiga Manzano Rolim. *Programa Escola da Família:* Privatização do Ensino Superior. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba.

*Os Físicos Criam um Novo Estado da Matéria.* Disponível em <http://www.uol.com.br/cienciahoje/chdia/nob01-b.htm>. Acesso em: 27 de janeiro de 2008

O PSDB e a educação. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 15 de março de 2007. Editorias, p.A2.

*O que acontece quando alguém injeta Botox?* Disponível em: <http://saude.hsw.uol.com.br/injecao-botox.htm>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2009.

ORLANDI, Luis B. *Desejo e problema: articulação por reciprocidade de aberturas*. In: Rev. *História e perspectivas*. Uberlândia 3: jul./dez. 1990, pp. 159-186.

PASSETTI, Edson (org.). *Kafka e Foucault, sem medos*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

PELBART, Peter Pál e ROLNIK, Suely (orgs). *Cadernos de Subjetividade:* Número Especial Gilles Deleuze. Núcleo de Estudo e Pesquisa da Subjetividade do Programa de Estudo Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, v.1, n. 1. São Paulo: Editora Parma, 1993.

_____. *Vida Capital:* Ensaios de biopolítica. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

PETRAS, James. *Neoliberalismo:* América Latina, Estados Unidos e Europa. Blumenau: URB, 1999.

_____. *Hegemonia dos Estados Unidos no novo milênio*. Petrópolis:Vozes, 2000.

PORTOCARRERO, Vera e BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. L. e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Imagens de Foucault*: ressonâncias nietzchianas. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora. 2005.

_____ e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Figuras de Foucault.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAUTER, Cristina M. B. Oficinas pra quê? – Uma proposta ético-estético-política para oficinas terapêuticas. In: AMARANTE, P. (Org.) *Ensaios:* Subjetividade, Saúde Mental, Sociedade. Rio de Janeiro: Ed. Fio Cruz, 2000. 316p.

RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara T. (Orgs. Luiz Fernando D. Duarte et al.) *Família em Processos Contemporâneos:* inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

ROLNIK, Suely. *Toxicômanos de Identidade*: Subjetividade em Tempo de Globalização. 1997. Disponivel em: < http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Toxicoidentid.pdf>. Acesso em: 08 de agosto de 2009.

_____, Suely. *A Vida na Berlinda*. 2002. Disponivel em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Berlinda.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2008.

_____, Suely. *Criação e Resistência*: Um Triste Divórcio**.** 2003. Disponivel em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Divorcio.pdf>. Acesso em: 02 de junho de 2009.

_____, Suely. Anthropophagie Zombie. *Ouvement. L indisciplinaire des Arts Vivants/ Dossier Brésil*, n. 36-37, 2005.

_____. *Cartografia Sentimental, Transformações Contemporâneas do Desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. *"Fale com ele" ou como tratar o corpo vibrátil em coma.* 2003. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/falecomele.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2007.

_____. *Geopolítica da Cafetinagem*. São Paulo, maio de 2006a. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf>. Acesso em 21 de novembro de 2008.

_____. *Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia*. 2005a. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/terapeutica.pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2009.

ROSSI, Clóvis. Quando o fracasso é popular. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 17 de março de 2007. Editoriais, p.A2.

SÁ, Raquel Estela. *A oficina como ferramenta educativa:* Do corpo disciplinar ao corpo vibrátil, uma abordagem libertária contemporânea. 2002. 222p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A Educação em Tempos de Neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O ensino de resultados. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 29 de abril de 2007. Mais!, +(s)ociedade, p.03.

SÃO PAULO (ESTADO). *Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo*. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Comunicação e Informação. Lei N.º 11.498, de 15 de outubro de 2003.

_____. Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004.

_____. Lei Complementar Nº 890, de 28 de dezembro de 2000.

_____. Lei Complementar Nº 891, de 28 de dezembro de 2000a.

_____. Projeto de Lei Complementar Nº 29, de 2009.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão:* tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1946.

SINGLY, François de. *Sociologia da Família Contenporânea*. Trad. Clarice E. Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2007.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e Consentimento:* a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SONNTAG, R. E.; BORGNAKKE, C. e van WILEY, G. J. *Fundamentos da Termodinâmica.* 6ª Ed. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2003.

SOUZA, Paulo Renato. Ministro mobiliza comunidade no Rio de Janeiro**.** *Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social*. Abril de 2001. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasDiaImp.asp?id=936>. Acesso em: 23 de maio de 2008.

TAKAHASHI, Fábio. Pior particular supera 75% das estaduais. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 4 de abril de 2008. Educação especial, p.E8.

_____ e BEDINELLI, Talita. Professor que passar em prova ganhará mais. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 22 de outubro de 2009. Disponível em: < http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=6184>. Acesso em: 22 de outubro de 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *O descontrole da máquina: a escola na sociedade de controle. Simpósio Michel Foucault.* São Paulo: UNICAMP, agosto de 2000. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~aulas/numero3.htm>. Acesso em: 09 de junho de 2007.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEGAS, Lygia da Souza. Regime de Progressão Continuada em Foco: Breve Histórico, o Discurso Oficial e Concepções de Professores. In: SILVA, Flávia; ASBAHR, Ferreira... [et al.]. Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIRILIO, Paul. *O espaço crítico e as perspectivas do tempo real*. Trad. Paulo Roberto Pires. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

ZANDONADE, Vanessa. José Serra fecha sete unidades do Programa Escola da Família em Assis. *Jornal da Segunda*. Assis, 15 de janeiro de 2007. Edição 741, p.03.

WEIL, Pierre e LELOUP, Jean-Yves: *Normose:* A Patologia da Normalidade. Verus Editora, 2003.

# ANEXOS

# ANEXO A

DECRETO Nº 48.781,

DE 7 DE JULHO DE 2004

*Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas*

GERALDO ALCKMIN, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e à vista do disposto no artigo 3º da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003.

**Decreta**:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida.

Artigo 2º - O Programa Escola da Família tem como proposta a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações socioeducativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista.

Parágrafo único - O Programa será desenvolvido mediante diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação.

Artigo 3º - Os espaços das escolas públicas estaduais, de que trata o artigo anterior, devem estar disponíveis a fim de estimular a participação da comunidade intra e extra-escolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania, em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade.

Artigo 4º - Para a consecução dos objetivos propostos e para a construção de uma cultura de paz e o desenvolvimento social no conjunto das comunidades, o Programa Escola da Família poderá contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio e o estabelecimento de parcerias e convênios com os diversos segmentos sociais, como organizações não-governamentais, associações, empresas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, e a participação de demais Secretarias de Estado.

§ 1º - Poderão ser estabelecidas ações de cooperação com organismos nacionais e internacionais, bem como adesão de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual paulista de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo.

§ 2º - A concessão de bolsas de estudo, a que se refere o parágrafo anterior, será efetuada por meio de regramento a ser estabelecido em resolução do Secretário da Educação.

Artigo 5º - Cabe à Secretaria da Educação, em relação ao Programa Escola da Família:

I - coordenar as ações do Programa;

II - estabelecer as diretrizes e os procedimentos que viabilizarão a efetiva implantação e potencialização do Programa junto às unidades escolares da rede pública de ensino;

III - expedir as instruções complementares que se fizerem necessárias à adequada execução do Programa.

Artigo 6º - As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente, suplementadas, se necessário.

Artigo 7º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio dos Bandeirantes, 7 de julho de 2004

GERALDO ALCKMIN

*Gabriel Chalita*

Secretário da Educação

*Arnaldo Madeira*

Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicado na Casa Civil, aos 7 de julho de 2004.

# ANEXO B

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA GERAL PARLAMENTAR

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

LEI N.º 11.498, DE 15 DE OUTUBRO DE 2003

Autoriza o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá outras providências correlatas.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino.

Artigo 2º - Os Programas de que trata esta lei poderão prever:

I - aquisição de equipamentos imprescindíveis à inclusão digital e ao desenvolvimento das funções educacionais, nos termos do Projeto de Capacitaçãode Profissionais da Educação para Utilização de Novas Tecnologias de Comunicação, que visa prover os profissionais da educação de instrumentos de trabalho compatíveis com as novas tecnologias existentes, com subsídio para a compra de computadores pessoais;

II - concessão de bolsas de estudo, nos termos dos Programas Bolsa-Mestrado, aos ocupantes de cargo de provimento efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, para a realização de cursos de pós-graduação, mediante ajuda de custo mensal ou designação para prestar serviços em órgãos ou unidade da Secretaria da Educação, com diminuição de até 16 (dezesseis) horas na jornada de trabalho e sem redução de vencimentos;

III - aquisição de livros de caráter educacional e material de ensino, nos termos do Projeto de Capacitação de Profissionais da Educação para Utilização de Instrumental de Pesquisa, que objetiva prover os profissionais da educação de instrumentos destinados à pesquisa, ao suporte técnico e à produção didático-pedagógica;

IV -concessão de ajuda financeira para participação em cursos de formação continuada, que visem ao aperfeiçoamento profissional na área de atuação ou na área de educação, objetivando o aprimoramento dos profissionais de educação;

V - contratação de instituições e organizações educacionais, públicas ou privadas, devidamente autorizadas ou reconhecidas, para implementar as ações dos Programas de Formação Continuada, com vistas ao aperfeiçoamento profissional de integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.

Artigo 3º - Poderão ser desenvolvidos programas com o objetivo de implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes na comunidade escolar.

Parágrafo único - As ações de que trata este artigo poderão contar com a participação de organizações nacionais e internacionais, bem como de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo a esses estudantes.

Artigo 4º - As despesas decorrentes da execução desta lei correrão à conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas, se necessário.

Artigo 5º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 15 de outubro de 2003

GERALDO ALCKMIN

*Eduardo Refinetti Guardia*

Secretário da Fazenda

*Gabriel Benedito Issaac Chalita*

Secretário da Educação

*Arnaldo Madeira*

Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 15 de outubro de 2003.

# ANEXO C

## RESOLUÇÃO Nº 92 DE 19 DE DEZEMBRO DE 2007

***Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais.***

A Secretária da Educação, considerando;

- a reorganização curricular da educação básica como uma das ações viabilizadoras das metas de melhoria do processo educacional paulista;

- a implementação, em 2008, das propostas curriculares de ensino fundamental e médio organizadas por esta Pasta;

- a necessidade de se estabelecer diretrizes que orientem as unidades escolares na montagem das matrizes curriculares desses níveis de ensino,

resolve:

**Art.1º** A organização curricular das escolas estaduais que oferecem ensino fundamental e Médio se desenvolverá em 200(duzentos) dias letivos, com a carga horária anual estabelecida pela presente resolução.

**Art.2º** O ensino fundamental terá sua organização curricular estruturada em oito séries, desenvolvida em regime de progressão continuada e constituída por dois ciclos:

I - ciclo I, correspondendo ao ensino da 1ª à 4ª séries;

II – ciclo II, correspondendo ao ensino da 5ª à 8ª séries.

**§1**º No ciclo I do ensino fundamental, de que trata o Anexo I desta resolução, deverá ser assegurada a seguinte carga horária:

1 – em unidades escolares com até dois turnos diários, com 25 (vinte e cinco) aulas semanais, com a duração de 50 (cinqüenta) minutos cada, totalizando 1000 aulas anuais;

2 - em unidades escolares, com três turnos diurnos, com calendário específico e semana de 06 (seis) dias letivos,com 24(vinte e quatro) aulas semanais, com a duração de 50 minutos cada, totalizando 960 aulas anuais;

**§ 2º** No ciclo II deverá ser assegurada a seguinte carga horária:

1 - no período diurno, em unidades escolares com até dois turnos diurnos, 27(vinte e sete) aulas semanais, com a duração de 50(cinqüenta) minutos cada, totalizando 1080 aulas anuais, objeto do Anexo II;

2 - no período noturno, em unidades escolares com três turnos diurnos, com calendário específico e semana de 06(seis) dias letivos, 24 (vinte e quatro) aulas semanais com duração de 50(cinqüenta) minutos cada , totalizando 960 aulas anuais, objeto do Anexo III;

3 - no período noturno, com 27(vinte e sete) aulas semanais, com a duração de 45(quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1080 aulas anuais, sendo que Educação Física será ministrada fora do horário regular de aulas, conforme Anexo II.

**§ 3º** A priorização dada ao desenvolvimento das competências leitora e escritora e dos conceitos básicos da matemática, no ciclo I, não exime o professor da classe da abordagem dos conteúdos das demais áreas do conhecimento.

**§ 4º** As aulas de Educação Física e Arte previstas nas matrizes curriculares do ciclo I, deverão ser desenvolvidas:

1 - com duas aulas semanais, por professor especialista em todas as séries;

2 - com acompanhamento obrigatório do professor regente da classe e do Aluno/Pesquisador da Bolsa Alfabetização, quando for o caso;

3 - em horário regular de funcionamento da classe;

4 - pelo professor da classe, quando constatada a inexistência ou ausência do professor especialista.

**Art.3º** Os cursos do ensino médio, estruturados em três séries anuais, terão sua organização curricular orientada por dupla finalidade:

I - curso de sólida formação básica, que abre ao jovem efetivas oportunidades de consolidação dos conteúdos estudados ao longo do ensino médio, objetivando a preparação para prosseguimento de estudos em nível superior;

II – curso de formação básica e profissional, centrado no desenvolvimento de competências para o mundo produtivo que assegura ao jovem sua inserção no mercado de trabalho, mediante a aquisição de determinada habilitação profissional.

**Art.4º** O curso do ensino médio de sólida formação básica terá sua matriz curricular organizada com a seguinte carga horária:

I - período diurno, com 06(seis) aulas diárias, com duração de 50(cinqüenta) minutos cada, totalizando 30(trinta) aulas semanais e 1.200 aulas anuais, conforme Anexo IV;

II -período diurno, com três turnos diurnos, com calendário específico, semana de 06 (seis) dias letivos, 04(quatro) aulas diárias de 50(cinqüenta) minutos cada, totalizando 24 (vinte e quatro) aulas semanais e 960 aulas anuais, de acordo com o Anexo V;

III - período noturno, com 05(cinco) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 27(vinte e sete) aulas semanais e 1080 anuais, sendo que Educação Física será ministrada aos sábados, conforme Anexo VI.

**§1º** As 06(seis) aulas das 3ª séries, integrantes da parte diversificada das matrizes curriculares, caracterizam-se como disciplinas de apoio curricular, a serem distribuídas pela direção da escola, em número de 02(duas) aulas para um dos componentes que integram cada área do conhecimento.

**§ 2º** Em se tratando da área de Linguagens e Códigos, a distribuição de que trata o parágrafo anterior deverá contemplar obrigatoriamente Língua Portuguesa e Literatura.

**§ 3º** Por constituírem oficinas de revisão e consolidação das aprendizagens das disciplinas desenvolvidas ao longo das séries do ensino médio, as aulas a que se refere o § 1º deste artigo, se diferenciarão pelo uso de materiais próprios, que disponibilizados ao professor ampliarão as oportunidades do aluno prosseguir seus estudos em nível superior, assegurando ao docente acesso a recursos tecnológicos inovadores e atividades de aprimoramento e atualização profissional.

**§ 4º** Dado o caráter de especificidade dessas disciplinas, as aulas deverão ser atribuídas, pela direção da escola e preferentemente, a professores titulares de cargo, como carga suplementar, que demonstrem familiaridade com ferramentas de multimídia e que disponham de condições para sessões de estudos e pesquisas.

**Art.5º** O curso do ensino médio de formação básica e profissional, será desenvolvido da seguinte forma:

I –no período diurno:

a) em relação à formação básica, com a mesma carga horária da matriz curricular proposta para o ensino médio diurno (Anexo IV), de que trata o inciso I do artigo 3º desta resolução;

b) em relação à formação profissional, serão oferecidas aos alunos da 2ª série , 06(seis) aulas dos conteúdos das disciplinas que integram os módulos da habilitação profissional a ser implantada, conforme Anexo VII;

c) em relação à formação profissional, será oferecida, em 2009, aos concluintes do ensino médio de 2008, os módulos de curso profissionalizante em nível pós-médio;

II- no período noturno :

a) em relação à formação básica, com a mesma carga horária da matriz curricular proposta para o ensino médio noturno (Anexo VI), de que trata o inciso I do artigo 3º desta resolução;

b)em relação à formação profissional, a unidade escolar, desde que atendidos os critérios a serem definidos pela SE, poderá, no início de 2008, constituir turmas de alunos da 2ª série, que demonstrem interesse em cursar, aos sábados, em caráter optativo, módulos da habilitação profissional de nível técnico, conforme Anexo VIII.

**§ 1**º A formação profissional de que trata alínea “b” deste inciso será desenvolvida pela unidade escolar, em parceria com o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”- CEETEPS.

**§ 2**º Excepcionalmente, em 2008, as 06(seis) aulas constantes da 3ª série da matriz curricular constante do Anexo VII, serão destinadas às disciplinas de apoio curricular, atendidas as observações constantes do § 1º do artigo 4º desta resolução.

**Art. 6º** As aulas das disciplinas dos módulos profissionalizantes serão atribuídas, preferentemente, a professor titular de cargo,como carga suplementar, cuja área de atuação guarda estreito vínculo de ordem programática com o conteúdo profissionalizante proposto para a disciplina.

**§1º** Dado o caráter de especificidade de que se reveste a docência dessas disciplinas, as 06 (seis) aulas, deverão ser atribuídas em seu conjunto a um único professor da base nacional comum, que exercerá não só a função de professor dessas disciplinas, como desempenhará em horários diversos, a função de tutor da respectiva turma de alunos.

**§2º** Além da carga horária das aulas a que se refere o parágrafo anterior, o professor contará com 05(cinco) aulas semanais para o exercício da função de tutoria, capacitação e preparação das aulas.

**Art.7º** O aluno que vier a cursar as disciplinas dos módulos profissionalizantes, deverá efetivar sua matrícula separadamente, ou seja , no curso do ensino médio/formação básica e,

semestralmente, no curso da qualificação profissional, objeto do módulo do curso de nível técnico desenvolvido.

**Art. 8º** Continuarão vigendo para as escolas de ensino fundamental que mantêm classes de tempo integral e para aquelas que funcionam em instalações da Fundação Casa, as diretrizes curriculares constantes dos respectivos dispositivos legais.

**Art. 9º** Na educação de jovens e adultos, observada a correspondência das cargas horárias estabelecidas na presente resolução, quando adotada a organização curricular semestral, as matrizes curriculares deverão ser adequadas à estrutura dos respectivos cursos.

**Art.10** O mecanismo de recuperação da aprendizagem deverá se constituir em objeto de resolução específica.

**Art. 11** Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente Resolução SE 6/2005; Resolução SE 11/2005 e a Resolução SE 2/2006.

**Notas:**

Revoga a Res. SE n.º 06/05, à pág. 106 do vol. LIX;

Revoga a Res. SE n.º 11/05, à pág. 110 do vol. LIX;

Revoga a Res. SE n.º 02/06, à pág. 109 do vol. LXI;

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

Secretária da Educação

# Livros Grátis

( http://www.livrosgratis.com.br )

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo