

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE ARARAQUARA**

ESQUIZOANÁLISE, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO

**2009
ARARAQUARA**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FRANCISCO ESTÁCIO NETO

ESQUIZOANÁLISE, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira.

Araraquara

2009

FRANCISCO ESTÁCIO NETO

ESQUIZOANÁLISE, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO

Esta tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara:

Araraquara, 17 de Dezembro de 2009.

Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Araraquara

Dr. Fábio Rycheki Hecktheuer .
Universidade Católica de Rondônia

Dr. Ivair Coelho Lisboa Itagiba
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dra. Luci Regina Muzzeti
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Araraquara

Dra. Melissa Andréa Vieira de Medeiros
Universidade Federal de Rondônia

DEDICATÓRIA

Para o meu amor Gisele Estácio, dedico de forma especial mais esta conquista que é nossa, fruto de nosso trabalho, amor, alegria e sacrifícios.....Aproveito, para dizer que a maior conquista da minha vida foi e será sempre você.....

Para Luan Gouvêa, meu filho maravilhoso e tão afetuoso, a quem amo intensamente, que apesar de tão jovem, para mim sempre foi um mestre e doutor na amizade, respeito, carinho e apoio incondicional;

Para minha filha Brigitte, cujo nascimento representa um dos momentos mais emocionantes de minha vida, dedico este trabalho e afirmo para você o meu incondicional amor por toda eternidade;

Para minha filha Yasmin, nosso tesouro, que de forma rizomática, chegou para remexer e balançar as nossas vidas e nos inundar com sua alegria e sua força, resignificando as nossas existências;

Para minha Mãe quantas lindas lembranças de minha infância, seu aconchego, seu cuidado e seu amor.....conte para sempre com meu amor e o meu carinho;

Ao meu Pai, Antonio Estácio de Sousa Lima, humilde operário que fez de mim um Professor, com seu trabalho, sua sabedoria e seus exemplos;

Aos meus amados irmãos: Regina, Sérgio, Toninho, Vera, Maria de Fátima e Maria José parte de mim é parte de vocês tudo que é meu é de vocês, por isso divido com cada um esta minha conquista especial.

AGRADECIMENTOS

À UNESP (Universidade Estadual Paulista – Araraquara), A CAPES e a UNIR (Universidade Federal de Rondônia), por tornarem institucionalmente possível este programa de Doutorado, tão necessário aos processos educativos na Amazônia, em especial em Rondônia;

À Prof. Dra. MARIA BEATRIZ LOUREIRO DE OLIVEIRA, que tornou para mim concretamente possível a realização deste sonho, quanto aceitou ser minha Orientadora e me acompanhou com competência, carinho, amizade e compreensão na construção deste trabalho para qualificação;

Ao Dr. IVAIR COELHO LISBOA ITAGIBA, que mesmo ausente fisicamente, sempre esteve presente com a força de suas idéias, a clareza de suas interlocuções e o afeto de sua amizade;

Ao Prof. Ms. VALDECI RIBEIRO DOS SANTOS, amigo e irmão de caminhada, profundo conhecedor teórico e imanente da Esquizoanálise, que paga com o sangue de sua vida a crença em suas idéias, obrigado por sua amizade, idéias e orientação;

In memoriam, ao Prof. Dr. CLAUDIO ULPIANO LISBOA ITAGIBA, eterno mestre, obrigado sempre por me ensinar a pensar com coragem, alegria e potência;

À Prof. Dra. MELISSA ANDREA VIEIRA DE MEDEIROS, à Prof. Dra. LUCI REGINA MUZZETI (UNESP) e ao Prof. Dr. FÁBIO RYCHECKI HECKTHEUER (Faculdade Católica de Rondônia) por aceitarem compartilhar seus conhecimentos, participando e colaborando em minha banca de defesa;

Ao Prof. CLARIDES HENRICH DE BARBA, meu fraterno amigo de sempre, por toda a ajuda durante o percurso até aqui percorrido, sobremaneira nas dicas de Metodologia.

“Uma vida é o que esta vida sonhou, uma vida é o pelo que esta vida se apaixonou” (Cláudio Ulpiano).

“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis” (Fernando Pessoa)

RESUMO

Este trabalho trata da produção da subjetividade no contexto escolar em uma perspectiva histórica, com ênfase na produção da subjetividade no mundo contemporâneo, analisando os desafios da educação escolar face a estas novas configurações subjetivas, tendo na Esquizoanálise o suporte para o entendimento e intervenção educacional. Analisa para tanto a produção da subjetividade no trabalho, na escola, nas redes e movimentos sociais e detalha os principais conceitos da Esquizoanálise relacionados ao espaço educacional.

Palavras-chave: Esquizoanálise, Subjetividade, Educação e Escola.

ABSTRACT

This work deals with the production of subjectivity on the school context in a historical perspective, with emphasis on the production of subjectivity in the contemporary world, examining the challenges of education with these new subjective settings, having in Schizoanalysis the support for understanding and educational intervention. Analyzes for such the production of subjectivity at work, at school, on the networks and social movements and details the main concepts of Schizoanalysis related to educational space.

Keywords: Schizoanalysis, Subjectivity, Education and School

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. SUBJETIVIDADE, TRABALHO E ESCOLA	21
1.1 O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE.....	21
1.2 A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO TRABALHO.....	25
1.3 A PRODUCAO DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA.....	37
2. MODERNIDADE, SUBJETIVIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	43
3. PÓS-MODERNIDADE, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO	64
4. ESQUIZOANÁLISE E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: REDES E MOVIMENTOS SOCIAIS.....	90
5. ESQUIZOANÁLISE, SUBJETIVIDADE E PROCESSOS ESCOLARES	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	137

INTRODUÇÃO

Este trabalho situa as diferentes necessidades educativas surgidas ao longo do tempo sob uma perspectiva histórica, correlacionando os distintos contextos sociais e subjetivos que originaram uma diversidade de concepções educativas, com a finalidade de compreender qual é o contexto social atual em que se encontra a educação, a que sujeitos eles devem atender e como a Esquizoanálise pode ser útil a educação no geral, e em particular à educação escolar, no enfrentamento desse desafio.

Busca modestamente refletir sobre as contribuições dessa linha minoritária do pensamento educacional atual, a qual enseja fomentar as chances de a escola tornar-se lócus privilegiado de composição de forças desejantes capazes de ampliar a potência de dizer sim a outras formas de existência; existências dispostas, se necessário for, a criarem "máquinas de guerra" (mais propriamente, máquinas de produção de vida) afeitas a desintegrar tudo o que ofusca a vida, seja na escola, seja fora dela.

Para tanto, analisando a história ocidental moderna, na perspectiva de Pierre Lévy (1993, p. 54) que delimita os "três tempos do espírito", os três grandes momentos da história do conhecimento humano marcados por suas tecnologias específicas: o **pólo da oralidade primária**, característico do momento civilizatório em que a humanidade ainda não dominava as tecnologias da escrita e o conhecimento era transmitido através da palavra, momento este dominado por um conhecimento que costumamos chamar de *mitológico*; o **pólo da escrita**, com todo o impacto que essa tecnologia gerou sobre o saber humano, resultando na constituição da Filosofia e da(s) Ciência(s); e, por fim, o **pólo mediático-informático**, no qual estamos adentrando a partir da segunda metade deste século vinte e que já nos permite vislumbrar assombrosas possibilidades para o conhecimento, dada a variedade e velocidade que possibilita. Em síntese, a Era da palavra falada, a Era da palavra escrita, a Era da palavra impressa e a Era da palavra digitalizada

Hodiernamente, percebemos a presença intensa de instrumentos tecnológicos - que preferimos denominar de elementos tecnológicos que vem possibilitando uma nova razão cognitiva, um novo pensar, novos caminhos para construir o conhecimento de forma prazerosa e lúdica. Tal constatação provoca muitos questionamentos por parte de vários segmentos da sociedade, inclusive dos professores, que vêem, de um lado, estas tecnologias com certa desconfiança e, de outro, com expectativas exageradas que fogem à realidade, uma vez que acreditam que estes elementos tecnológicos, por si só, possam resolver os problemas do sistema educacional. Vivemos esta oscilação constante entre estes pólos e pensamos ser urgente, neste momento, construir uma postura de equilíbrio, percebendo as possibilidades e limites destas tecnologias no ambiente escolar.

Portanto, pode-se dizer que a interação com os computadores, games, livros, Internet, TV, vídeo, representam a possibilidade de alteração das estruturas cognitivas do indivíduo, gerando um desequilíbrio que instaura uma nova forma de pensar.

Nossas crianças e adolescentes vivem nesse mundo *high tech*, construindo e aprendendo novas formas de ser e pensar, que possibilitam o surgimento de uma lógica rizomática, lógica esta que se constrói a partir da diversidade que permeia o sujeito cognoscente - em permanente processo de construção e desconstrução - e do mergulho dos sujeitos no mundo plural e coletivo da comunicação digital.

Por isso, a proposta deste trabalho é caracterizar a produção subjetiva correspondente a este pólo mediático-informático, os desafios da educação escolar diante dessas novas configurações subjetivas e discutir que pressupostos da Esquizoanálise podem ser trabalhados para fazer face a mais este desafio da escola.

A abordagem que mais se aproxima desta investigação de produção teórica na forma de um ensaio acerca da relação sociedades, subjetividades e educação é a análise genealógica proposta por Michel Foucault por que preconiza como fundamental analisar não somente os fatos históricos dominantes mas principalmente os fatos considerados menores, irrelevantes numa análise histórica que não é cumulativa, progressiva, evolutiva e contínua. Pelo contrário, ela é descontínua, se realiza por saltos e cada estrutura nova da razão possui um sentido

próprio, válido apenas para ela, ou seja, cada época produz uma verdade, uma teoria (filosóficas ou científicas) e uma prática (ética, política, artística).

Em cada época de sua história, a razão cria modelos ou paradigmas explicativos para os fenômenos ou para os objetos do conhecimento, não havendo continuidade nem pontos comuns entre eles que permitam compará-los, onde a análise arqueológica do discurso é entendida como a base que dá suporte à genealogia, ao propor a descrição do campo como uma rede formada na inter-relação dos diversos saberes ali presentes, que possibilitam a emergência do discurso como o percebemos, apenas como efeitos de uma formação histórica determinada e não como verdades eternas, mas efeitos de verdade.

A abordagem genealógica busca a origem dos saberes através dos fatores que interferem na sua emergência, permanência e adequação ao campo discursivo como elementos incluídos em um dispositivo político que abre as condições para que os sujeitos possam se constituir imersos em determinadas práticas discursivas, destacando principalmente no mundo contemporâneo a relação sociedade, educação e produção de subjetividade.

Neste sentido, pensando na promoção de subjetividades autônomas, um dos focos principais de análise investe em maneiras de produzir e criar ressonância de uma educação da diferença, que investe em posturas criativas desde a mais tenra idade e envolve modos de educar, de ensinar e aprender, que preparem o indivíduo para que se torne capaz de criar as próprias condições de pensamento e existência, que podem estar presentes tanto em práticas escolares como não escolares, como em redes e movimentos sociais.

Isso em contraste com práticas educativas que prepara o aluno para a obediência “responsável” (submissa e obediente), fruto das exigências ainda do capitalismo industrial, que se exprime nas soluções ou preenchimentos de demandas instituídas por uma sociedade gregária, que promove um constrangimento do indivíduo levando-o em demasia a fixar-se nos limites da conservação institucional e a mover-se somente dentro das redes do possível instituído, desperdiçando os modos mais ricos e sutis de criação de novos mundos e de relações com outras dimensões possíveis do real.

Na produção de subjetividades cheias de potência e em direção a uma produção estética da própria vida (“constituir a própria vida como se ela fosse uma obra de arte”), Deleuze e Guattari nos legaram a Esquizoanálise. É uma tarefa apaixonante apresentar, mesmo que superficialmente, a Esquizoanálise, que representa a multiplicidade e a lógica da diferença que nos desestabiliza, uma vez que nos vemos, às vezes, centrados no único, na similitude, no idêntico como naturais na produção do ser e do conhecimento. A análise do “esquizo” (do torto, do diferente do esquisito), longe de se constituir em uma patologia, representa para a Esquizoanálise um diferença, tanto empírica/comportamental como teórica, que deve ser afirmada em toda a sua potencialidade para inventar um mundo novo e melhor, um outro possível, novos territórios de ser e pensar. A Esquizoanálise tem sido uma das mais importantes contribuições para a Epistemologia Educacional, especialmente para os atuais desafios da educação escolar, por basear-se em si mesma em uma contínua experimentação do pensamento, se propondo sempre a desconstruir qualquer certeza cartesiana, resignificando conceitos e práticas já consolidadas e adormecidas na acomodação parmediana e positivista, correspondendo em muito a uma possibilidade de dar um sentido mais rico ao modo de produção subjetiva do mundo contemporâneo não raro sem sentido, fragmentada e pulverizada, por ela ser um instrumento de produção de subjetividades fortes, autônomas e afetivas.

Gilles Deleuze um dos propositores da Esquizoanálise é um filósofo francês, vinculado aos denominados movimentos pós-estruturalistas, categorização que o próprio Deleuze questionava pelo que traz, ainda, da visão e luta pelo idêntico, mapeado e categorizado. Suas teorias acerca da diferença e da singularidade nos desafiam a pensar em temas como rizoma, ontologia da experiência, a teoria do que fazemos, a virtualidade e a atualidade, em contraposição ao conhecimento dogmático, disciplinar e homogeneizante.

Dessa forma, a Esquizoanálise, reitero, se apresenta como uma possibilidade educativa no interior das práticas escolares e não escolares, no sentido de facilitar o estabelecimento de relações menos hierarquizadas e disciplinares, possibilitando sempre a emergência de uma subjetividade singular, do diferente e do inusitado, de acordo com as idéias de seu principal teórico Gilles Deleuze.

Deleuze, entusiasta imanente de criação de subjetividades livres e autônomas, assim como Foucault, foi um dos estudiosos de Kant, mas tem em Bérson, Nietzsche e Espinosa, poderosas intersecções. Professor da Universidade de Paris VIII, Vincennes, Deleuze atualizou idéias como as de devir, acontecimentos, singularidades, enfim conceitos originais e por ele inventados que nos impelem a transformar a nós mesmos, incitando-nos a produzir espaços de criação e de produção de acontecimentos-outros.

A Esquizoanálise Deleuziana, acima de tudo, nos convida a experimentar, em um sentido Hereclatiano, sem nos tornarmos representantes de deleuzianismos, ou de um pensamento deleuziano. Mas experimentar com a Esquizoanálise, sem se filiar, fazendo alianças sempre, intensas, porém não eternas ou mesmo de subserviência como nos sugere a filosofia dos bons e maus encontros de Spinoza, apontando para uma prática educativa que tem como objetivo o aumento da potência dos seus alunos.

Desse modo, identifica-se a verdadeira natureza do conhecimento que longe de situar-se no campo da repetição, se propõe a mergulhar nas profundezas da invenção. Nas práticas escolares, redes sociais e nos movimentos sociais, este deve ser o modo de funcionamento desejado para que sempre exista a possibilidade de emergências, de soluções novas para problemas antigos. Experimentar, imaginar, intuir e inventar..., este deveria na verdade ser o motor da ciência que paradoxalmente, em sua tradição ocidental, se tornou amiúde uma formuladora de dogmas, que apesar de não serem mais religiosos, são agora científicos e acabam aprisionando , muitas vezes, os acontecimentos do mundo real.

Trata-se, portanto, de uma filosofia do acontecimento, uma filosofia da multiplicidade, cujas bases rompem com uma filosofia dogmática do sujeito e da consciência. Propõe lidar com a criação de conceitos e com a produção de acontecimentos que os atualizem no perpétuo jogo entre virtuais e atuais.

Dessa forma, a Esquizoanálise, resiginifica a concepção de repressão do desejo e se entrelaça com as idéias de Nietzsche, de vontade de potência, para inventar um desejo expressivo, que engendra outros jeitos de ser, pensar e viver, intensamente atravessados por acontecimentos e intensidades nesses

acontecimentos através de experimentações, sensibilizando a ação escolar em suas contribuições possíveis à atual configuração subjetiva da contemporaneidade.

Muitas práticas educativas de redes sociais e movimentos sociais que trabalham com sujeitos desinstitucionalizados, encontram nessas proposições, uma oportunidade concreta de criação de possibilidades para muito além da simples institucionalização/re-institucionalização. O Olodum na Bahia e muitos grupos de idosos, resignificaram o destino institucional determinado de marginal e imprestável, respectivamente, que lhes eram atribuídos socialmente.

A Filosofia a que se propõe a Esquizoanálise e que a mesma busca praticar é constituída por três instâncias correlacionais: o plano de imanência que ela precisa traçar, os conceitos e personagens filosóficos que ela precisa criar, portanto, numa constante inter-relação entre produção de pensamento e produção de vida.

A Esquizoanálise nos invoca, alunos e professores, a dimensões de praticidade, de invenção, de criação, de experimentação, pois para ela os conceitos filosóficos são válidos na medida em que sejam verdadeiros, mas uma verdade regulada por interesses e importância, e não pela abstração vazia e sim por um empirismo criador próprio já presentes em muitas práticas educativas e que sejam capazes de trazer força e potência para o sujeito.

Não passamos impune pelas proposições da Esquizoanálise, sem nos afetarmos, ao atravessamos a produção desses conceitos, dessas idéias-experimentação. A Esquizoanálise é muito mais uma práxis, que, junto e a partir do de dentro, constrói coletivamente, busca constantemente promover processos de desnaturalizações: da distância, do pensar, da prática pedagógica, das teorias educacionais e do experimentar, possibilitando às práticas educativas, uma função epistemológica educativa, frente às escolares disciplinares, cuja função se reduz muitas vezes a simples reprodução do conhecimento. Produção de uma subjetividade que não dependente dessa ou daquela forma de pensamento, mas que seja autônoma e cidadã.

Ao conceber a vida como acontecimento que se produz como um devir, um fazer-se, a Esquizoanálise vem nos desafiar com uma lógica do sentido, não com categorias entrincheiradas, um sentido já dado, mas com novos possíveis, colaborando assim com a educação escolar na compreensão e formação da

subjetividade contemporânea. Os acontecimentos, e assim os buscam ver e especialmente viver no referencial esquizoanalítico, são singulares e, como tal, não previsíveis na lógica de uma matriz identitária, epistemológica ou curricular, na qual tudo está definido, como é usual em muitas instituições escolares, distanciando-as da realidade subjetiva do mundo contemporâneo.

São modos de subjetividade coletiva e individual que estão sempre se fazendo, acontecendo, que encontram na Esquizoanálise um instrumento privilegiado de compreensão e ação educativa. Ao se tratar de Esquizoanálise, se lida com uma ética do acontecimento, em cuja internalidade se busca não o tempo constituído pela continuidade e eternidade, mas o aberto pelo intempestivo da atualidade, sem categorias fixas, pelo qual o sujeito torna-se diferente do que é sendo ele mesmo.

Desafia-nos, nessa linha, entre outras, à idéia de que a educação é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Importa fazer rizoma, conexões, trabalhando o "entre dois", entre as coisas, no "intermezzo". Assumir a potência do pensamento ao colocar-se o mais perto possível do infinito, pois um pensamento é tanto mais criativo quanto menor for suas amarras. Muitas experiências educacionais, como a de Nice Silveira que introduziu gatos e tintas para tratamento de loucos, resultando no famoso Museu do Inconsciente, necessariamente implodem os caminhos já trilhados e facilitam a emergência do novo.

Deleuze nos provoca com idéias de pensar e de criar conceitos, como dispositivos, ferramentas, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições, tornado-se seu pensamento um aliado da educação escolar na compreensão formativa da subjetividade contemporânea na criação de uma ação pedagógica que além do já constituído permita também a emergência do novo.

Deleuze e Guattari (1992, p. 109), entende que: .

O conceito para Deleuze é um dispositivo que faz pensar e nós como intercessores, colocam-nos em condição de não se refugiar na "reflexão sobre", mas de operar, criar, experimentar, sem ser "agitando velhos conceitos estereotipados como esqueletos

destinados a intimidar toda criação, (...) [não se contentando] em limpar, raspar os ossos"

Deixando emergir as multiplicidades, tais como conceitos e experimentações. O movimento anti-manicomial, o movimento dos idosos, os movimentos ecológicos e tanto outros, têm na "educação esquizoanalítica", uma possibilidade concreta de construção de novos referenciais e de um novo mundo.

A Esquizoanálise e toda a obra de Deleuze, assim como sua produção conjunta com Guattari querem ir para além de qualquer classificação teórica, o que importa são os efeitos que ela produziu e tem produzido no pensamento contemporâneo. E são esses efeitos para o campo da educação, especialmente nas práticas educativas e na sua compreensão da subjetividade contemporânea, que este trabalho pretende dar uma singela contribuição. É sabido que Deleuze nada escreveu sobre educação, que não foi um filósofo da educação. Contudo, este projeto aposta nas possibilidades das relações *entre* Deleuze e a educação focando principalmente o entendimento e as necessidades do campo subjetivo contemporâneo na construção de um pensamento novo em educação a partir desta produção filosófica e da possibilidade de novas práticas educacionais e da afirmação da escola como local privilegiado de formação e de reflexão e produção de subjetividades livres.

Pessoalmente me apaixonei pela Esquizoanálise, através de um filósofo carioca chamado Cláudio Ulpiano. Professor da UERJ e da UFF, mestre em Filosofia pela UFRJ. Quanto conheci Claudio estava fazendo psicologia na Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro, era um ex-seminarista e um garoto pobre e estudioso que tentava arrancar sentido dos conteúdos do ensino universitário, mas pouca coisa saia....Tinha entrado no seminário de formação sacerdotal católico com 16 anos e saído com 23, tendo adquirido o hábito sistemático de estudo e da vida comunitária e o gosto pela filosofia e pelo conhecimento. O encontro com Claudio foi definitivo e essencial na minha vida ...

Claudio Ulpiano, resistia em se preocupar com diplomas. Mas sua permanência dentro do meio universitário o levou a isso. Só anos mais tarde convenceu-se que deveria se afastar um pouco das salas de aula para escrever sua tese de doutorado, tendo-a defendido pela Unicamp. Amava as salas de aula onde

seu cuidado inicial era sobretudo o de constituir um campo de entendimento comum entre ele e aqueles que o ouviam, rompendo com a figura do Mestre, com essa relação vertical que normalmente se funda entre professor e aluno. Daí suas aulas são sempre a sensação de uma intensa viagem. Começava inicialmente expondo os elementos, de que depois se utilizaria para nos forçar nossa entrada no pensamento:

O nosso encontro pertenceu ao reino do encantamento, mostrando que a filosofia é uma linha melódica, tão poderosa, que produziu em nós um acorde, digo, ou melhor, repito - um acordo: o dos amantes do corpo expressivo, que só oferecem, um ao outro, o amor. O que posso chamar de livre senão aquilo que precisa só de sua natureza para efetuar sua existência? (Claudio Ulpiano, – aulas na Universidade Federal Fluminense, 1999)

Cláudio Ulpiano considerava a Filosofia como alguma coisa essencialmente ligada à vida. E é nesse sentido que ele, como filósofo, influenciou tantas vidas, transformando-as de maneira definitiva. Porque, para ele, pensar era, é, um ato de vida, devendo portanto favorecer a vida, aumentar sua potência; a potência da vida. Pois para ele, que conhecia tão profundamente a história da filosofia, que dominava com tanta facilidade a diversidade dos saberes humanos, o que importava era atingir, através do pensamento, o cerne da questão do homem: a *finitude*, que traz como conseqüência a constante problematização do tempo, problema esse extremamente difícil e que abordava - a partir de sua gênese, fundada no hábito e subordinada ao movimento, até a sua libertação pela conquista do tempo puro - com a mais total clareza, em aulas que compunha como se compõe uma sinfonia ou se escreve um poema. É por essa razão que Claudio assumiu uma importância tão fundamental na vida de cada um de nós, seus alunos. Pois trazia para nós essa questão, forçava-nos a essa reflexão e procurava, com o rigor do seu pensamento e o encanto de sua criatividade, a saída mais bela: a da ética. A luta mais essencial: a da liberdade. E assim perguntava sem cessar: O que fazer com a nossa

Para ele, a filosofia não era só pensar a abstração dissociada da vida concreta afetiva, social e pessoal... O estudo da Filosofia deveria trazer conseqüências intelectuais e pessoais... Aprendi que eu não precisa ser importante para ninguém, se não conseguisse ser alguém para mim mesmo, para acabar assim com os ressentimentos, a inferioridade, a má consciência e as culpas superegóicas,

buscando a singularidade e não somente processos identificatórios numa posição esquizoanalítica ...Me enxergar e sempre encher de potência a minha vida ...Como ele dizia, em suas aulas, antes de falecer, procurar sempre os bons encontros no sentido Spinosiano.....Foi assim que me tornei professor universitário de Psicologia na Federal de Rondônia e encontrei nos alunos um campo de fortalecimento e de encantamento através da Esquizoanálise, tentando como Cláudio ter com eles uma relação, como ele dizia, não de professor e aluno, mas de amantes do pensamento Atualmente me tornei amigo de seu irmão Ivair Lisboa Itagiba com quem sempre mantenho encontros intelectuais e afetivos acerca da Esquizoanálise e de Deleuze....grande Cláudio obrigado e eu te amo sempre ...

A metodologia desta Tese é de natureza bibliográfica em que são levantados dados teóricos/históricos, envolvendo textos e documentos escritos que ajudem o entendimento de fatos relevantes e importantes que produzam uma contribuição teórica que seja útil na busca do entendimento dos conceitos da Esquizoanálise e da relação subjetividade e educação, sobretudo no mundo contemporâneo, bem como as práxis e pressupostos epistemológicos que configuram o fazer educacional nas chamadas sociedades do conhecimento, especificamente na relação subjetividade e educação.

Desta forma, a pesquisa será apresenta contribuições teóricas acerca da relação entre a Esquizoanálise, Subjetividade e Educação, privilegiando a abordagem dos franceses Gilles Deleuze, Félix Guattari e do brasileiro Sílvio Gallo dentre outros autores que tratam do objeto desta investigação, sobretudo Michel Foucault em sua análise da produção da subjetividade na escola e no trabalho.

O objetivo geral desta pesquisa é a partir do referencial esquizoanalítico, analisar historicamente as práticas educacionais e as diferentes produções subjetivas a elas correspondentes, com ênfase no mundo moderno e contemporâneo e como para este último, a Esquizoanálise pode se constituir em um espaço de novas possibilidades de práticas educativas não disciplinares, não hierarquizadas e que busquem romper com o paradigma cartesiano racional e objetivo, apontando assim para emergência de soluções criativas e inventivas que possam operar um processo de resignificação constante do real e das subjetividades em direção a construção de uma sociedade mais solidária e singular, como também,

possibilitar a reflexão em torno de novas possibilidades epistemológicas para as práticas educativas e escolares.

Em decorrência , são propostos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os pressupostos da Esquizoanálise e sua interligação com os processos educativos escolares e não escolares;

- Descrever historicamente as diferentes produções subjetivas resultantes das práticas sócio-educativas com destaque para mundo moderno e contemporâneo;

- Analisar o perfil subjetivo contemporâneo e suas demandas para educação escolar e não escolar e as contribuições da Esquizoanálise para que principalmente a escola responda a essas necessidades;

- Verificar a pertinência das proposições da Esquizoanálise para as práticas educativas das instituições escolares e não escolares.

Em um sentido geral, é objetivo deste trabalho ainda, através da Esquizoanálise, contribuir para uma problematização dos modos de educação contemporânea e decorrente produção subjetiva, estabelecendo uma fronteira clara entre os modos de educação para potência e algumas práticas pedagógicas fundadas na moral, na educação para a obediência a um sistema de representações e na reprodução e memorização de fórmulas/formas de verdade.

1. SUBJETIVIDADE, TRABALHO E ESCOLA

A subjetividade assumiu diversas formas ao longo das formações sociais históricas recentes na tradição ocidental. Como retrocitado, podemos dizer que já existiu um sujeito político na sociedade grega, um sujeito guerreiro/jurídico em Roma, um sujeito religioso no período medieval, um sujeito trabalhador na sociedade industrial e no mundo contemporâneo um sujeito consumidor.

Deve-se falar em modos de produção de subjetividade, pois a subjetividade se define a partir de diferentes contextos históricos e sociais, não existindo uma subjetividade homogênea que perpassa as formações sociais que existiram até o mundo contemporâneo. A partir desse entendimento autores diversos tentam compreender como se dá e se define esse processo de subjetivação.

1.1 O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE

Na idade moderna houve a criação de uma esfera privada de existência, com a difusão de práticas disciplinares, a intimização das relações pessoais, o surgimento de instituições voltadas para o controle de indivíduos, o surgimento de uma leitura romântica mergulhada nos conflitos íntimos de seus personagens, valorização da infância, constituem alguns dos fenômenos que no nível da subjetividade testemunham o formidável processo de construção histórica do indivíduo moderno.

Na tradição da psicologia ocidental o sujeito é colocado como objeto para um discurso científico socialmente autorizado a enunciar verdades a respeito de instâncias psicológicas que compõem este sujeito: o psiquismo, a cognição, a mente, a consciência, a identidade, mas também, as percepções, as interpretações,

e certa dimensão intrapsíquica, das emoções, do desejo, do inconsciente - o reino da subjetividade. Implica, portanto, enunciar o psicológico objetivando tais instâncias: construindo-as como "realidades psíquicas", universalizando-as, substancializando-as e naturalizando-as, ancorando-as nas objetividades do corpo e da natureza, bem ao estilo do modelo de ciência da época.

Produziu-se uma naturalização do sujeito, sem a preocupação de colocar em questão a sua produção histórica em jogos de verdade, tomando-as como figuras de um discurso/prática especializado não apenas no conhecimento como também em intervenções sobre o psicológico. Em seu livro "*a invenção do psicológico*", Figueiredo (1994, p. 39) trata da produção histórica desta dimensão de existência subjetiva ligada aos jogos do conhecimento moderno, que designa um campo de experiências do sujeito, apontando que antes do nascimento das psicologias a experiência psicológica não existia, bem como não existiam a própria materialidade da substância psíquica, a existência psicológica e a percepção de si mesmo como ente subjetivo, que dão forma ao campo de experiências do sujeito moderno, compondo sensações de privacidade e intimidade que ele vivencia como reais e naturais.

Então, tanto subjetividade quanto interioridade são produções históricas. Michel Foucault na obra "Vigiar e punir" considera que, assim como o cristianismo inventou a interioridade, a modernidade inventou a subjetividade - essa é a relação entre estas duas figuras do discurso: a noção de interioridade é anterior a de subjetividade, indicando que o moderno conceito de subjetividade apóia-se arqueologicamente na idéia cristã de interioridade encontrando-se, por isso mesmo, totalmente contaminado por esta concepção, este enunciado. Se os ocidentais cristãos se percebem como seres subjetivos e interiorizados é porque se encontram presos a estes dois enunciados que nascem nessa cultura em diferentes momentos e contextos, mas que são colados posteriormente, universalizando-se como natureza humana.

Esse é, de certa forma, o trajeto da formação de uma tecnologia confessional no ocidente, por ele percorrido da hermenêutica de si à hermenêutica do desejo, que é constitutivo do sujeito moderno: meio racional, meio cristão; meio sujeito da razão, meio sujeito da culpa.

Assim como subjetividade não é sinônimo de interioridade, também não designa necessariamente um conjunto de capacidades, qualidades, sensibilidades, atitudes, reações inerentes a um sujeito tomado como unidade auto-centrada, autônoma e consciente. Traçando uma genealogia do sujeito paralelamente a esta arqueologia da subjetividade percebe-se que é apenas na passagem do século XVII ao XVIII que o sujeito torna-se "indivíduo", e é apenas no final do XIX que este indivíduo ganha uma subjetividade. Não há, portanto, simetria entre sujeito e subjetividade, não existe naturalmente esta unidade e esta fidelidade a si mesmo, esta relação, esta colagem das características subjetivas em um sujeito, esta individualização da subjetividade, é resultado dos jogos de normalização e de marcação da identidade, característicos das sociedades ocidentais modernas.

A subjetividade se produz na relação das forças que atravessam o sujeito, no movimento, no ponto de encontro das práticas de objetivação pelo saber/poder com os modos de subjetivação: formas de reconhecimento de si mesmo como sujeito da norma, de um preceito. Equivale dizer que não é suficiente a objetivação pelo discurso psiquiátrico e pelo jogo da norma para produzir, por exemplo, um louco, mas é necessário ainda que este vá ao encontro da marcação, que ele se reconheça no diagnóstico como sujeito da loucura e o reproduza em si mesmo, subjetivando-se como louco. A resistência aos modos de objetivação e de subjetivação acaba desempenhando importante papel nestes jogos de identificação e reconhecimento de si.

Essa diversidade dos sujeitos implica uma multiplicidade de formas de existência, modos históricos de ser: formas de subjetividade; e para além dessas decorrências em termos de saber/poder deve-se lembrar que numa sociedade capitalista estéticas de subjetividade, fetichizadas, investidas de valor, transformam-se em mercadorias a serem consumidas pelos "indivíduos". Isso reforça a questão das "etiquetas" a serem coladas - a bricolagem no sentido original, francês, de etiquetas a partir das quais construímos uma subjetividade-mosaico num arranjo desconexo. Elas ganham lógica no nosso corpo e, por vezes, de maneira bastante incoerente, resultando numa imprevisibilidade do sujeito

Os indivíduos tornam-se resultado de uma produção de massa, muito embora também influencie e modifique as forças que o compõe. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. Uma coisa é a individuação do corpo, outra é a

multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social.

Esse é um dos principais problemas do controle social moderno: como lidar com pessoas que não são regulares e previsíveis, sem uma lógica a ser capturada pelo poder? O poder vive dessa falsa unidade que o jogo das identidades constrói, o que remete à moderna política das identidades que mantém os indivíduos presos ao poder. A questão política do estado contemporâneo não é apenas manter a ordem social do todo, mas também governar cada um, visto que não há ordem social na sociedade como um todo se cada um dos indivíduos não se submeter ao poder. As técnicas macropolíticas do estado são conhecidas: a lei, a moral e os grandes conjuntos reguladores. No entanto, quais são as estratégias políticas do estado em relação aos indivíduos? Elas compõem a moderna política das identidades através da qual o estado governa cada um de nós, que é decorrente da matriz do poder pastoral, a partir do qual um pastor conduz cada ovelha do rebanho de forma individualizada.

As máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes.

Para a Esquizoanálise, os processos de subjetivação são as diversas maneiras pelas quais os indivíduos e as coletividades se constituem como sujeito e só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes.

Guattari (1992, p.19) entende que a subjetividade:

É o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva.

A subjetividade é o conjunto das condições que possibilita a emergência de territórios existenciais auto-referenciais, plurais e polifônica, diferenciando indivíduo

e subjetividade. A subjetividade é produzida no registro social, mas é vivenciada singularmente, havendo desta forma uma conexão direta entre as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo, se preocupando por isso com processos de singularização através de processos de diferenciação que oferecem resistência aos modelos padronizados da subjetividade capitalística. A seguir, se faz uma breve exposição, a partir de Foucault, da produção da subjetividade em duas importantes e interligadas instituições modernas: a escola e o trabalho.

1.2 A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO TRABALHO

A origem vocabular da palavra trabalho induz também a uma conotação depreciativa: deriva de “*Tripaliare = Tripalium*” que era um instrumento de tortura usado em condenados e também para manter presos animais difíceis de ferrar, tal qual mantém hoje também presos durante horas a fio o homem no trabalho, seja este industrial ou burocrático, tendo o homem sido reduzido quase à condição de coisa, de uma peça da produção, como meros “recursos”, recursos humanos mesmo sendo considerado paradoxalmente de forma tão desumana: dentro das organizações, regra geral, ele não pode se expressar, dar idéias, sugerir, pensar, ... só executar e... obedecer ..., pois conforme Clastres (1978, p. 61):

Até porque falar é antes de tudo deter o poder de falar. Ou, ainda, o exercício de poder assegura o domínio da palavra: só os senhores podem falar. Quando aos súditos, estão submetidos ao silêncio do respeito, da veneração ou do terror. Palavra e poder mantém relacionamentos tais que o desejo de um se realiza na conquista do outro. Príncipe, déspota ou chefe de Estado, o homem do poder é sempre não somente o homem que fala, mas a única fonte de palavra legítima: palavra empobrecida, palavra certamente pobre, mas rica em eficiência, pois ela se chama ordem e não deseja senão a obediência do executante.

Mesmo com a crescente informatização da atividade industrial e a concentração de boa parte dos trabalhadores no setor burocrático e de serviços, os mesmos continuam sendo submetidos ainda aos efeitos agora não mais das condições de trabalho (luminosidade, atividades insalubres, etc) mas da organização do mesmo sobremaneira no aspecto das relações hierárquicas que impõe uma relação autoritária e de submissão onde a fala e a expressão humana lhe é negada e, ao nível das tarefas, que por vezes enfadonhas afetam diretamente a satisfação e a motivação no trabalho (BETIOL, 1994, p.35).

Na Grécia, o trabalho é desvalorizado por ser uma atividade delegada somente aos escravos. Para Platão a finalidade do homem livre é a contemplação das idéias. Dessa forma, para o amigo do conhecimento, o trabalho manual e operacional não é uma tarefa adequada e sim, a busca e aproximação das idéias perfeitas e verdadeiras.

A palavra latina “*Negotium*” (Negação do Ócio) corrobora mais ainda na cultura Romana à atividade contemplativa como uma prerrogativa dos homens livres. Assim, o trabalho é a ausência do lazer, do ócio, da ruminação, direitos daqueles que são cidadãos, em contraste com a triste realidade daqueles que tem que se entregar a atividades não contemplativas.

Na Idade Média, São Tomás de Aquino tenta de forma tímida reabilitar um certo sentido virtuoso ao trabalho manual, dizendo que todos os trabalhos se equivalem, contudo a sua influência grega o leva na prática, a valorizar a atividade contemplativa, até porque a maioria dos textos medievais consideram a “*Ars Mechanica*” uma “*Ars inferior*”.

Na história do trabalho, poucos foram os movimentos que tentaram dar uma certa positividade ao mesmo e , quando o fizeram, estiveram atrelados à práticas de saber e poder determinados. Dessa forma, no início da economia capitalista um certo saber religioso, ligados ao movimento da Contra reforma, se aliaram a determinadas estruturas de poder, vinculadas ao nascimento da burguesia, para resignificar o trabalho como uma prática virtuosa. Os burgueses vindo dos segmentos dos antigos servos, só puderam começar a comprar a sua liberdade, graças ao seu interesse pela tão desprezada “Artes Mecânicas”.

Dessa forma, o trabalho longe de representar para eles a escravidão era um instrumento espetacular e eficiente de conquista da liberdade.(CHANLAT, J.F., 1993, pp. 21-45). Pelo exposto, verificamos como múltiplos solos epistêmicos produziram diferenciados sentidos para o trabalho humano, tendo o mesmo variado de práticas caracterizadas como própria do escravo para um instrumento de conquista de liberdade .

Nesse contexto, pode-se verificar que os acontecimentos dramáticos que se observam universalmente hoje como a deterioração física, psíquica e cultural de grande parte da humanidade, da onda de violência que tanto assola os grandes e, agora também, os pequenos centros urbanos, e as já citadas ameaças que planam sobre o equilíbrio ecológico do globo, as descobertas genéticas e suas conseqüências no campo ético, a virtualização da economia e a confusão que toma conta dos valores morais, exigem uma questionamento do modelo economicista e técnico que costuma ser colocados como essencial para o funcionamento das empresas, pois o mesmo tem um alcance infinitamente pequeno diante das singularidades que permeiam a subjetividade das pessoas que estão no interior das organizações, mas também inseridos nesse confuso mundo, por ser extremamente reducionista e simplista na análise do sujeito no interior das organizações.

Novos solos epistêmicos estão emergindo e velhas práticas enferrujadas continuam querendo se afirmar o tempo inteiro como modelos explicativos inquestionáveis, considerando deter ainda um certo poder mágico de “governos dos homens” cuja prática se encontra subordinada a uma certa gestão de negócios. Nesse contexto, torna-se fundamental resignificar o sentido do humano nas organizações, reintroduzir as pessoas no lugar que lhes pertence no universo do trabalho, na sua condição de ser humano complexo. Longe de uma postura unilateral, inflexiva e racional da abordagem corrente nas organizações, deve-se reconsiderar o ser humano dentro das mesmas como uma unidade pluridimensional, como um ser simbólico, vinculado a um quadro sócio-histórico, a um solo epistêmico específico e atualmente tão confuso, que mais importante do que se produzir sobre os mesmos um certo governo, devemos estimular que se constitua para todos os sujeitos organizacionais condições para a emergência de um governo de si para que cada um em sua singularidade possa no interior das organizações serem

subjetividades que são compreendidas em toda a sua complexidade e diferença, para assim até “produzirem” mais com criatividade e com toda a sua potencialidade.

Assim, parece nos dizer Foucault... Sem entendimento das complexidades humanas, corremos o risco de estar cantando uma “velha canção” dentro das organizações. E, ademais que cada um com seu cajado seja pastor de si mesmo.

O homem moderno foi pensado como objeto de saber das ciências humanas, a partir de transformações históricas, sociais e culturais, já que no final do século XVIII surge a biologia, que produz o conceito de vida e de evolução, onde o homem aparece como ser vivente; surge a economia política, que produz o conceito de trabalho, que permite ver o ser humano como ser que produz; surge a filologia, com o conceito de linguagem, e o homem é visto como o ser que fala.

O sujeito também é constituído por práticas disciplinares, das quais surge um tipo de saber “organizado” em torno da norma que possibilita controlar os indivíduos ao longo de sua existência. Essa norma é a base do poder-saber, que abre as portas para a ciência de observação, afim de buscar a verdade, essa ciência é as ciências humanas: psicologia, psiquiatria e sociologia. O poder de tipo disciplinar sujeita o indivíduo, e, ao mesmo tempo, o objetiva, disso surge a procura para a normalidade e à sanidade.

Há ainda para Foucault as práticas que constituem a subjetividade, provenientes da confissão cristã, que se difundiram e se modernizaram, e se tornaram práticas modernas como o faz a psicanálise extrair a verdade de si que é uma forma de saber sobre o sexo, e essa vontade de saber sobre o sexo, formou a ciência da sexualidade. Em nossa época qualquer formulação de verdade deve passar pelo filtro da verdade científica.

A verdade é, na realidade, uma interpretação dada em certa época tendo as suas devidas adaptações conforme cada necessidade. O exercício do poder gera objetos de saber, levando a institucionalizar o saber, acumulando informações e fazendo-as circular. O poder funciona através do discurso, principalmente aqueles que produzem verdade, ou seja, a verdade é fruto de várias restrições que nós mesmos fazemos, não sendo possível sem o poder. O discurso, nesse caso, é a forma de circular a verdade. Sendo dos vários tipos, o mais poderoso, o discurso científico, pelo qual a verdade é difundida e mais aceita dentro da nossa sociedade.

O poder penetra e age nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem e no corpo.

Foucault, em *Vigiar e Punir* (1975) mostra a norma, as regras, a vigilância, a punição que sujeitam e controlam os indivíduos, tornando-se peças de uma máquina que é a sociedade. Nessa sociedade disciplinar, a vigilância e a punição produzem corpos capazes e dóceis em relação ao seguimento da mesma. O capitalismo demanda sistemas de poder político com produção intensa, pessoas capacitadas e divisão da especialização do trabalho. Os indivíduos são considerados em função de sua “normalidade”, um dos mais importantes instrumentos de poder da sociedade contemporânea.

A disciplina é antiga, começou há muito tempo nos colégios medievais. Expandiu-se para as escolas elementares, hospitais e fábricas. Na escola, facilitou a generalização da alfabetização, a localização espacial das carteiras, permitindo individualizar e classificar. A disciplina é própria para desenvolver aptidões, mas também é essencial para gerar a população, tornando-a governável (FOUCAULT, 1975).

Os regulamentos, a inspeção, o controle, a classificação demandam saberes criados a partir de registros, descrições. Usar o ser humano, alguém como objeto da ciência resulta numa forma mais eficaz e econômica de controlar, e, provavelmente, seja desse pensamento que tenha surgido as ciências humanas e que tenha também surgido o homem moderno. Encontra o estranho, o diferente e afastá-lo do normal, marcá-lo como diferente não produz apenas o preconceito, produz também o indivíduo da sociedade disciplinar. Controlar o tempo e programá-lo em fases gera economia e prontidão, evitam desperdício. Esse controle sempre foi feito por vigília e punição. Atualmente tais vigilâncias são feitas por câmeras que vigiam prédios, ruas, estabelecimentos comerciais e até mesmo escolas.

Atualmente, os impactos do processo de globalização, do tecnicismo, do maremoto virtual e da revolução da informática na constituição da subjetividade do trabalhador, ou seja, na forma como ele vê o mundo, nos valores que elege, nos medos que surgem para ele, dentre outras questões, se colocam hoje como um grande desafio para o mundo do trabalho.

Não para aqueles para quem o imaginário organizacional opera com fórmulas mágicas, com frases feitas e com saídas miraculosas de palestrantes mágicos. Mas, sim, para os que querem encarar de frente a imensa complexidade do mundo organizacional onde mais que paredes, mesas, documentos e máquinas estão pessoas com conteúdos simbólicos diferenciados, que amam, odeiam, sentem inveja, medo, disputam posições de poder, seduzem e são seduzidos ... Enfim, onde o homem é “humano, demasiadamente humano”.

Para esse desafio, as contribuições de Michel Foucault (1975) conforme retrodescrito se tornou referência obrigatória para a compreensão e análise epistemológica do surgimento das ciências humanas no cenário científico e também como uma forma peculiar de entender o processo de constituição da subjetividade, é sem dúvida para os “arqueólogos” do mundo do trabalho um instrumental fundamental para a tarefa de compreensão das relações que ocorrem no ambiente organizacional. Dessa forma, é de fundamental importância entender, sobremaneira, a análise do processo de constituição da subjetividade moderna tendo em vista o objetivo de compreender a multiplicidade de fenômenos humanos que ocorrem dentro das organizações.

Sabemos que a forma como o trabalho está organizada na maioria das atividades laborais modernas no ocidente, implica que as pessoas passem a maior parte de seu tempo no interior das organizações. Muitas vezes, o período em que ele vai para a sua casa é somente o tempo suficiente para repor suas energias físicas para, a seguir, retornar à sua rotina de trabalho. Embora as condições de trabalho tenham melhorado bastante desde o início do capitalismo industrial, sobretudo no aspecto das condições de trabalho, como de iluminação, condições insalubres e perigosas, a realidade do trabalhador continua a mesma: ele ainda não é dono dos meios de produção, seu trabalho continua sendo alienado e ele continua apartado do produto de seu labor, vivendo basicamente a maior parte de seu tempo nas organizações em que desenvolve o seu trabalho.

Contudo, as organizações do trabalho, que não são paredes e nem um conjunto de máquinas, possuem cada uma peculiaridades, idiosincrasias e singularidades que as distinguem entre si, tal qual as pessoas que as constituem se diferenciam entre elas, embora a abordagem clássica (TAYLORISMO, Escola das Relações Humanas, O&M, só para citar algumas) das organizações insistam, regra

geral, em tratá-las como “basicamente semelhantes” e, em conseqüência, adotam procedimentos homogêneos para realidades essencialmente diferenciadas. Ao contrário, as organizações são na verdade não uma soma de prédios e maquinários, mas um conjunto de sujeitos e subjetividades.

A questão da globalização e seus correlatos como o tecnicismo, o enfraquecimento dos estados nacionais, o uso das redes virtuais (infovias, estradas virtuais) dentre outros fatores, por não terem ainda uma configuração completamente definida de seus efeitos e conseqüências, deixa atônitos patrões e empregados, as vezes de forma explícita e de outras vezes de forma invisível e quase imperceptíveis tendo em vista a produção de alguns efeitos práticos no cotidiano do trabalho como a crescente informatização, as novas tecnologias, a competição agora globalizada, a crise dos empregos que são apenas alguns dos efeitos dentre muitos da globalização. A forma como cada um dos agentes organizacionais (dirigentes e subordinados) respondem a essa realidade é completamente heterogênea num primeiro nível pela diferencial de posição de poder e ademais pela própria complexidade da história pessoal dos mesmos.

Contudo, por estarem em posição privilegiada de mando e controle nas organizações e, em nome da busca de uma excelência agora com exigências globais, os dirigentes muitas vezes por desespero estão não raro se apegando a qualquer modismo que supostamente coloque a sua organização em consonância com as novas exigências de mercado e, em geral, querem impor inúmeros novos comportamentos aos membros de sua organização derivados “do modismo da vez”, buscando com isso produzir idealmente uma uniformidade de resposta atitudinal de seus subordinados. Em conseqüência, o que se observa são trabalhadores se submetendo por medo ou coação a comportamentos na maioria das vezes impostos: “ Bom dia Senhor ... Muito obrigado ... Nós estamos aqui para lhe servir... O cliente é o nosso maior aliado ... A qualidade deve ser buscada por todos nós ... Sem qualificação nossa empresa não vencerá os desafios ...” Por meio desses comportamentos impostos, acreditam os dirigentes estarem produzindo sujeitos da era global, como se o processo de constituição da subjetividade fosse a mera repetição de palavras mecânicas e, uso de roupas engomadas ou o esboço de um sorriso mecânico. Tal equívoco leva a atitudes estereotipadas e formais que em última instância não melhora a excelência da qualidade e da produtividade nas

empresas por terem um caráter meramente formal e superficial. Foucault (1975) nos ensina que não é bem assim...

A investigação que Foucault desenvolve em torno da questão da emergência da subjetividade se vincula não a estruturas cognoscitivas e a estruturas lógicas (PIAGET, 1967), ou a uma perspectiva psicanalítica que se fulcra na questão do simbólico, da linguagem e à cultura (FREUD, 1974) e nem a uma tradição marxista, sobremaneira nos trabalhos de Althusser (*apud* JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996), que se conecta para falar do sujeito ao campo do social e aos movimentos de repressão e ideológicos. Ressalva-se, contudo em Althusser a sua preocupação com a produção do conhecimento, diferenciando-se assim da tradição humanista e Leninista do Marxismo que privilegia as superestruturas em sua abordagem do fenômeno social. Longe de se orientar por essas “trilhas batidas”, Foucault (1975) ao contrário, começa a trabalhar a noção de solo epistêmico, que inicialmente pode ser identificada a uma prática geológica no sentido de que solo epistêmico é uma mudança de território. Podemos dizer, por exemplo, que o solo epistêmico da modernidade em relação a subjetividade está ligado às perspectivas de Piaget, Freud e a uma certa tradição marxista, dentre outros pensadores. Contudo, em outros contextos históricos, como por exemplo na idade média, o solo epistêmico da subjetividade era outro, ou seja ocupava outro território, como por exemplo o da transcendência religiosa.

Dessa forma, o solo epistêmico para Foucault pode ser caracterizado como uma intrigada rede de significados, conceitos e valores de uma determinada época nas diversas manifestações sociais, tais como na filosofia, na política, economia, na arte, na ciência e na literatura. A noção de sujeito típica da tradição racional do pensamento moderno por ter um solo epistêmico específico que o constitui passa a ter para Foucault não um caráter natural e eterno, mas sim o de uma produção social histórica cujas origens podem ser encontradas e delimitadas, portanto, com uma datação de sua origem. Há em sua obra uma desnaturalização da noção de sujeito e a compreensão de que o mesmo é um produto de solos epistêmicos específicos.

Para realizar esta tarefa de desnaturalização de determinadas idéias como a da subjetividade, Foucault (1975) desenvolve um método original de compreensão das idéias, empreendendo uma verdadeira arqueologia do saber no sentido de

realizar uma série de análises discursivas tomando os discursos em um sentido prévio a qualquer categorização, estabelecendo relações não tematizadas visando examinar exatamente como as diversas categorizações de um campo histórico (ou solo epistêmico) se constituem, ou seja, como surgem os campos discursivos em uma determinada época. Realiza também e de forma brilhante, principalmente, em sua obra *Vigiar e Punir* (1975) uma análise histórica de como o poder pode ser tomado como produção de sentidos e saberes ao analisar a história da violência nas prisões, a emergência das práticas médicas e pedagógicas como um discurso científico sobre o homem. Dessa forma, os discursos são vistos a partir das condições políticas que os tornam possíveis em uma determinada época.

Foucault passa a estudar diferentes solos epistêmicos buscando compreender o problema do sujeito, ele investiga a questão do sujeito na Grécia e em campos sociais mais antigos como o Egito e dos hebreus. Isto, sem nenhum pressuposto de estrutura inata, na perspectiva de Chomsky, ou também de organizações lógicas no sentido Piagetiano, ou seja, a sua premissa é a diversidade histórica, o que implica, pelo menos, que a história tem movimentos que sinalizam que o sujeito não tem estruturas absolutas e nem que podem ser mudadas por um desejo do “patrão” ou da moda administrativa do momento como a abordagem clássica em administração parece pressupor.

Nessa linha de investigação, Foucault começa a investigar o campo político, sendo levado dessa forma a estudar o Estado para entender o sujeito. Assim, ele começa a estudar o sujeito e acaba tendo que estudar o Estado para entender o sujeito. Ele percebe, por exemplo, que a Grécia é um estado preocupado também com a terra, no sentido que uma das grandes questões do Estado grego é o da administração da terra. Nesse movimento, ele retorna ao Egito e tem uma surpresa ao verificar que os faraós usam o cajado, instrumento do pastor para “conduzir suas ovelhas”, significando que lá o governo que vigora não é só o da terra já acontecendo lá algo que aparece como um governo dos homens. Daí ele começa a verificar como funciona a administração de um pastor de ovelhas. Compreende que a principal preocupação de um pastor de ovelhas é que ele tem de INDIVIDUAR o seu rebanho. Indivduar, nada mais é do que o pastor ter que conhecer indivíduo por indivíduo de seu rebanho.

É corrente a frase no meio cristão que “o bom pastor conhece as suas ovelhas”. Isso é uma qualidade primordial para um pastor, pois é por meio dessa prática que ele terá que dar uma identidade e um conjunto de características a cada uma de suas ovelhas. Então, o pastor individualiza, atribui identidade e características a cada ovelha de seu rebanho. A partir daí, e continuando sua análise do campo político, Foucault observa a fuga de Moisés do Egito e constata uma questão fantástica: é que os judeus não têm terra, então o tipo de poder político que vai nascer entre os Judeus não é a administração da terra, mas é a administração de homens.

Esta perspectiva de análise de Foucault é espetacular pois, permite detectar muitas facetas por vezes desconsideradas pela historiografia tradicional, por serem apenas pequenos detalhes, mas que contudo se revelam de importância capital, como no exemplo acima, para compreensão dos fenômenos sócio-históricos. Notamos aqui uma tentativa de administração da alma humana pelos judeus, ou seja, existe um viés religioso, ou de tentativa de estabelecimento de uma religiosidade dentro da “alma”.

Na modernidade, o que observamos é um processo de laicização da subjetividade humana deslocando o território discursivo para a construção de uma interioridade através de fichas, cadastros, nome, endereço, cargo, função, que venham a vincular ao subjetivo nesse momento não a necessidade de uma ordem religiosa mas à demandas oriundas de uma economia de mercado cada vez mais tecnologizadas.

Ademais, a pós modernidade, está aos poucos se esboçando através de fenômenos como a engenharia genética, as relações virtuais, o esgotamento das biodiversidades e o fortalecimento dos movimentos ecológicos, a crise do trabalho na forma capitalista do emprego e tanto outros fatores, dos quais a globalização é apenas um deles, todos amalgamados em uma teia que não sabemos bem ainda em que conformação irá se esboçar, ou até se terá uma conformação final.

Retornando a Vigiar e Punir, Foucault realiza uma profunda análise do processo de liberação epistemológica da medicina, observando todo um processo de categorização da clientela médica, da invenção de uma classificação nosográfica dos diversos tipos de doença chegando à especificidade de colocação de uma ficha

individual aos pés do leito de cada doente para identificar com clareza o tipo de enfermidade que o acomete. O médico se torna cada vez a principal autoridade dentro do hospitais substituindo assim as antigas congregações religiosas na administração dos moribundos e párias, que com a técnica clínica se transformam agora em doentes , fazendo assim a medicina emergir como ciência que detém o conhecimento de sua cura. O que está em jogo é um modelo de esquadramento visando separar corpos dóceis, sadios, disciplinados e hábeis ao processo produtivo daqueles acometidos de qualquer incapacidade produtiva., ou seja, a busca da constituição de um modelo pestífero de sociedade. Este modelo médico serve de protótipo para a separação também no corpo social de delinqüentes, loucos, bêbados, alcoólatras e despreparados em geral para a tarefa da produção.

Foucault empreende também a busca da compreensão de como se deu a liberação epistemológica da pedagogia, observa todo um esforço da escola em comparar e medir cada um dos alunos entre eles mesmos e com o coletivo da classe escolar. Este esquadramento está visando medir para depois analisar e outorgar um carimbo de normal e produtivo somente àqueles que conseguirem não vadiar, não se distrair e se indisciplinar, isto é, somente àqueles que provarem estar extremamente domesticados para a produção e a obediência.

Dessa forma, o exame passa a ser na escola uma verdadeira troca de saberes, pois o aluno passa a constituir um campo de observação (se aprende, como aprende, se tem postura, se é distraído, etc.) para o professor que mede e classifica o seu desempenho na compreensão do ditado e na execução de todas as demais rotinas escolares. O aluno passa a emitir assim um saber para o professor, pois o aluno deve apreender também um saber que emana do professor. Se constitui assim uma inserção da pedagogia no cenário oficial científico através da constituição do que passou a ser chamado de um saber pedagógico, fruto dessa relação. Observamos aqui, como no caso do saber médico acima descrito, o quanto o exame na escola supõe um mecanismo que liga certo tipo de formação de saber a uma certa tecnologia de exercício de poder.

Os eventos que atravessaram separadamente espaços como a escola, a fábrica, o presídio e o saber médico, aparentemente tão diferentes, possuem para Foucault uma mesma matriz de constituição: selecionar, catalogar, dividir em partes, estabelecer métodos de jogos de perguntas e respostas, de classificação e de notas,

possibilitando assim a identificação de cada indivíduo, que mal o acomete, o quanto ele consegue aprender e qual é a sua capacidade individual produtiva dentro da fábrica, tal qual o pastor faz com as suas ovelhas. Conhecer para individuar, individuar para controlar.

A biografia, que no passado era um privilégio dos nobres, soldados e heróis é agora uma necessidade social para o conhecimento detalhado das capacidades de cada indivíduo. Como vemos, a isto podemos chamar de constituição de subjetividade, que no ocidente se tornou mais eficaz a partir da emergência da sociedade industrial capitalista. Através de sua análise, Foucault verifica que a constituição de uma subjetividade nada tem de eterno e natural mas é constituída a partir de práticas discursivas de saber e de poder em uma determinada formação social.

Na atualidade podemos verificar como as mudanças que ocorreram nos séculos XVIII – XIX desenharam uma maneira inteiramente peculiar de administrar os corpos e maximizar a produção. De certa forma, as técnicas produzidas de esquadramento e de disciplina dos corpos operam no cotidiano das pessoas quase que de forma invisível. Na escola a reprodução de conteúdos substituindo a reflexão sobre eles é uma prática comum e através dos mesmos são repassados significantes ideológicos que são absorvidos muitas vezes de forma inadvertida.

A economia de mercado e a prática consumista desenfreada formam um círculo vicioso que visam modelar um comportamento coletivo padrão através de mecanismos reprodutores de saberes e poderes em todos os recantos sociais. Dessa forma, o poder do Estado é referendado na família pela autoridade dos pais, na escola pelo autoridade do professor, no hospital pela do médico, ... Imagine-se essa situação no interior das organizações ... Muitas vezes, e aprofundando o poder de sua penetração, até o irmão mais velho acha ter mais autoridade que o mais novo... O poder se aliou ao saber para produzir um sujeito útil, acrítico e principalmente produtivo.

A novela das oito, o sorteio da mega-sena acumulada ou os domingos televisivos se transformam em verdadeiras euforias coletivas nacionais, máquinas do capital, para a produção dos desejos coletivos disfarçados de individuais. O sexo ficou internado na relação conjugal através do saber psicanalítico que dita o que é

certo e o que é errado, o doente no hospital, através do saber médico, a criança na escola, o louco no asilo, ou seja, temos uma sociedade internada nas diversas especialidades do saber.

A compreensão através da história dos sentidos do trabalho humano também sofreu e sofre uma série de variações históricas que devem ser compreendidas como movimentos, reflexos de solos epistêmicos diferenciados e não através de soluções mágicas e adaptações forçadas dos magos administrativos de plantão, como no caso de muitos processos de implantação de qualidade total e de Reengenharia empresarial.

Na tradição Judaico-cristã, ainda nos livros do antigo testamento, o trabalho já sofre uma conotação negativa quando após cometerem o pecado original, Adão e Eva são condenados a viver do “suor de seus rostos” pela falta cometida. Como se viver no paraíso, é viver sem o pesado fardo das atividades laborais. Desconsiderando o quanto o trabalho foi importante para o domínio da natureza e a afirmação do homem sobre ela. Não é por acaso que Prometeu se arriscou tanto para levar o fogo do Olimpo para os homens: com o fogo pode-se produzir instrumentos de metal para caçar, para arar a terra e armas para a defesa.

1.3 A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA

Durante o séc. XVIII surgiram as tecnologias de produção de subjetividade, pois fábricas, escolas e regimes militares se tornaram instituições produtoras de subjetividade e de normatização do sujeito. Foucault por não se preocupar com as macro-estruturas de poder, dá ênfase nas micro-relações de poder dentro das instituições, e desvela que as mesmas são, amiúde, responsáveis pela promoção da internalização de modelos subjetivos padrões necessários ao capital, onde os agentes de poder poderiam ser os pais, os professores, os médicos, psicólogos e etc. E, em decorrência dessas práticas, também surgem os mecanismos de exclusão daqueles que são classificados como diferentes dos demais. Foi preciso sempre “patologizar e psicologizar”, classificando os que seguem as normas como normal e de anormal aqueles que nela não se encaixam. Em decorrência, a norma sempre esteve presente em nosso cotidiano, sobremaneira dentro do espaço escolar, no modo que a escola muitas vez estimula um determinado modo subjetivo de

funcionamento, a saber, um sujeito disciplinado em excesso, obediente e conformado, em detrimento do estímulo à produção da diferença, do estímulo à criatividade e a invenção.

Foucault desmembra o pensamento de que moral e ética são a mesma coisa e propõe pensar na ética como a relação do indivíduo consigo mesmo, sem serem guiados por regras externas e dando habilidades para que o indivíduo possa se transformar de acordo com situações e pessoas diferentes. Ao contrário, a moral seria as regras e valores impostos por instituições como igreja, família e escola. Essas regras servem para padronizar o comportamento e acabam por fazer os submetidos a tais regras a escolherem se vão ou não segui-las. A ética dá a possibilidade da pessoa se modificar e chegar a sua verdade, o dizer verdadeiro ligado a prática de si. O indivíduo que defende suas práticas, tem uma atitude de coragem e a busca pela beleza da vida. O saber sobre si não se dá sozinho. Ele acontece em todo um contexto de técnicas do social como as capitalistas e a dos signos que proporcionam a comunicação, elas que ajudam a formar e dirigir a conduta das pessoas. Mas de acordo com Foucault, regra de conduta é diferente do que pode ser a conduta levada diante essa regra, ou seja, como a pessoa irá agir diante dela, se será um sujeito de acordo com as regras morais. Dessa forma ele chega à conclusão de que a moral estará sempre ligada a subjetividade do indivíduo, pois a ação virá do mesmo e sua prática de si, independente da regra. A ética é a que está ligada à subjetivação e as práticas de si que revelam que mesmo em contextos e com finalidades diferenciadas a moral exige uma relação do indivíduo consigo mesmo para que ele se constitua como um sujeito moral. O conceito de cuidado de si envolve os cuidados que o homem toma física e mentalmente e também relacionados com o social. O conhecimento tem grande valia nesses momentos, em que o objetivo é chegar a uma soberania de si, como propõe a cultura grega, poder ser independente de coisas que não são essenciais. Este conceito foi modificado na Antiguidade pelo preceito do “conhece-te a ti mesmo” de Sócrates, onde a verdade estaria limitada ao conhecimento do sujeito, situando-se no plano da consciência. Assim o cuidado de si perdeu sua força, embora tenha sido muito utilizado na Antiguidade.

Ao fazer esta análise, Foucault tenta mostrar a nós que estamos sujeitos a pensamentos já pensados e subjetividades elaboradas pelas instituições, principalmente as educacionais, que podemos sim escapar de padrões

determinados se tivermos coragem de elaborar nossa própria verdade e subjetividade, pois, “as pessoas são muito mais livres do que pensam” Foucault.

Foucault também descreve as relações dos sujeitos objetivados e sujeitados, caracterizando uma sociedade normativa e homogênea, onde há a marginalização dos diferentes, analisando os casos onde há espaço disciplinar, como a escola, a medicina, indústrias e prisões. No caso da escola há, em termos, estruturais, crianças alinhadas em sala de aula para frente ao professor, homogêneas. Os alunos são divididos conforme idade, sexo e até mesmo por mérito. As séries, divididas por idade, tem níveis gradativos de dificuldade. As atividades são repetidas com o passar do ano, sendo cobradas para reprovar, castigar ou premiar, aprovar. Com isso, há economia de tempo, obediência e alienação dos alunos, facilitando o controle e o aprendizado.

A vigilância nas escolas é registrada para a perfeição do aprendizado, correção e adaptação do aluno, onde a qualificação dos mesmos é vinculada às normas, ou seja, tudo o que foge às normas deve ser corrigido e punido. A criança e seu corpo tornaram-se objeto de pesquisa e manipulação: transforma cada indivíduo num caso, para ser descrito, analisado, comparado, adestrado, normalizado. Daí surge uma pedagogia que normaliza, examina e pune. O exame é o passo que mostra que a criança é apta a aprender, por meio de provas escritas onde o professor quer a prova de que o aluno aprendeu, por meio de registro. São nas provas que o professor estabelece um vínculo de transmissão de saber, onde ele é o detentor do conhecimento. A era da escola examinadora marcou o começo de uma pedagogia que funciona como ciência.

As escolas desempenham o papel de ajustar o aluno, através de filas, carteiras e horários, onde os opera pedagogicamente através de testes treinamentos de habilidades e avaliações de capacidades. Há assim a formação de situar o indivíduo em: problemático, indisciplinado em que, assim há punição corretiva, para qualificá-los. Esses mecanismos disciplinares são constitutivos da nossa sociedade, pois a representação de educação serve para o “fornecimento” de trabalhadores para aquilo que a sociedade necessita.

Para Foucault, a escola nos moldes atuais, é uma das instituições onde se busca a inserção da criança em forma de disciplina que visa à submissão delas à

norma, bem como sua homogeneização. Esses objetivos são atingidos pela utilização de ferramentas como a divisão das classes por série, idades, preenchimento do tempo da criança com exercícios, divisão espaciais e arquitetônicas em dormitórios, banheiros, salas de aula, carteiras, localiza e prende os indivíduos a um espaço analítico.

Foucault não tinha a intenção de destruir os mecanismos de aprendizagem utilizados na escola, muito pelo contrário, ele propõe um ajustamento desses recursos para que possa modificar os padrões de um ensino voltado exclusivamente para a produção na escola da normalização, daí é preciso criar novas políticas do corpo, capaz de promover uma autonomia para que haja uma chance de inovação, ou seja, criatividade. Se não há subjetividade livre, não haverá pessoas educadas, criativas; justo o que a escola deveria produzir.

Entende-se que as considerações de Foucault em relação aos processos educacionais e a utilização da escola como forma de manutenção do controle social são perfeitamente válidas, uma vez que aquela atua como um elemento de adaptação e submissão do aluno à norma social.

Foucault preocupa-se também em diagnosticar e analisar o presente, entre temas como a sexualidade, as ciências humanas, a medicina, a psiquiatria e a governabilidade, pois a verdade é produzida em discursos que carregam consigo poder e saber.

Na questão da subjetividade, Foucault analisou especialmente as práticas que se ligam aos discursos e saberes de um lado, e as instituições e poderes de outro, em um parâmetro genealógico. Estas análises são realizadas com materiais históricos concretos, de saberes sujeitados, normalmente, a ciência não concede relevância a esses saberes, e acha que eles estão inferiores à mesma. Ele questiona as afirmações das ciências em que a subjetividade é tida como fundadora. A nova crítica de Foucault diz respeito ao sujeito sujeitado e objetivado, e afirma que o sujeito não é um ser constituinte e sim um ser constituído, (por exemplo) pelas práticas disciplinares que formam o poder e o saber, o poder disciplinar sujeita e objetiva o indivíduo e dele surge um saber para induzir a sanidade, normalidade.

Analisando o poder e o saber, Foucault define o exercício de poder, em que, este cria o saber e o saber traz efeitos do poder por meio dos discursos

(especialmente os baseados em verdades). Para Foucault, o saber e o poder são dependentes, e a verdade é impossível sem o poder. O discurso científico, portanto, é a “expressão fundamental” da verdade. Afirma que os regimes de verdade (como o sistema escolar) são necessários para o funcionamento da sociedade.

Diferentemente de Marx, Foucault localiza o poder em instituições como a escola e analisa os efeitos das várias relações de poder das classes, e verifica que o cruzamento dessas relações é que produz a dominação de uma classe sobre a outra em uma microfísica do poder. Para ele, o poder entra nas desigualdades econômicas e nas instituições formando um sujeito sujeitado e obediente que convenha mais aos mecanismos da economia e da política. Os agentes do poder podem ser os médicos, psicólogos, pais ou professores.

Na sociedade disciplinar, os indivíduos são vigiados e punidos a fim de transformá-los em seres governáveis, dóceis e passíveis. Tornar um indivíduo um objeto de estudo científico é torná-lo controlável de maneira economicamente mais eficaz e aceitável. Definir o que é diferente, o estranho para separá-lo do normal além de produzir preconceito também produz indivíduo de uma sociedade disciplinar:

Hoje, o controle é menos severo e mais refinado, sem ser, contudo, menos aterrorizador. Durante todo o percurso de nossa vida, todos nós somos capturados em diversos sistemas autoritários; logo no início na escola, depois em nosso trabalho e até em nosso lazer. Cada indivíduo, considerado separadamente, é normatizado e transformado em um caso controlado por um IBM. Em nossa sociedade, estamos chegando a refinamentos de poder os quais aqueles que manipulavam o teatro do terror [nas execuções penais públicas] sequer haviam sonhado (FOUCAULT, 2003, p. 307).

Para Foucault a escola é um dos mais característicos espaços disciplinares por apresentar várias das características normalizadoras, como por exemplo, as classes homogêneas, o espaço físico das salas de aula fazendo com que os alunos fiquem sempre alinhados em suas fileiras e o professor sempre à frente, entre outros. Também podemos observar nas escolas uma "aprendizagem" que ainda se dá por meio de premiações, punições, exames. Todo aluno que com sua conduta foge à regra é punido, castigado o que faz desse espaço escolar uma máquina de

aprender, mas também de vigiar. hierarquizar e premiar. Outra característica disciplinar presente em muitas instituições escolares é o exercício como sendo uma forma de empregar o tempo, e também os horários, a atribuição de tarefas com certa duração e ordem. Essa "técnica" acaba por fazer da aprendizagem uma espécie de condicionamento a realizar as atividades "propostas", e as mesmas vão servir como um meio deste mesmo aluno ser avaliado e posteriormente aprovado ou não, num esforço de mensuração do indivíduo.

Assim na sociedade da norma, não raro a pedagogia e as ciências humanas produzem o indivíduo mensurável, adaptável, psicologizado. E isso se dá através dos constantes exames, registros, avaliações. É como se toda conduta do indivíduo e suas particularidades pudessem se colocadas no papel através de números, gráficos e outros métodos utilizados pelas escolas para dizer se o aluno está ou não "preparado" para seguir adiante. E onde vai parar toda a particularidade, a verdade desse aluno? Simplesmente é extraída, simplesmente não existe. O aluno tem sido muitas vezes limitado a produzir de acordo com o que lhe é imposto, não lhe é dada a oportunidade de mostrar através de suas produções suas habilidades.

Dessa forma, em síntese, Foucault discute as relações de poder que a sociedade adquiriu para conseguir agrupar, caracterizar e manipular as massas ao longo dos anos; através de técnicas que foram se aprimorando na produção da subjetividade humana, tais técnicas hoje podem ser observadas em hospitais, escolas, presídios e outras instituições, quando precisam que nós sejamos acometidos a algum tipo de ordem, caracterizando-nos como ser constituído e não constituinte e, que sendo assim até mesmo a própria razão do saber é embutido em nosso ser.

2 - MODERNIDADE, SUBJETIVIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Para entender o conceito de modernidade¹ e as suas implicações na educação e na produção da subjetividade contemporânea é necessário um retorno à como se formou o mundo Moderno e como se constituiu o Pensamento Ocidental, destacando como em cada formação sócio-histórico correspondeu um certo modelo de subjetividade e uma forma de pensar as práticas educativas.

A escola contemporânea parece operar sobre os escombros do ideário pedagógico moderno, este centrado na tarefa de diagnosticar e de corrigir as anomalias humanas, bem como, dependendo das circunstâncias, de eliminá-las. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio e surge, na Idade Média, para atender a demanda de uma nova classe social que não precisava trabalhar para garantir a sua sobrevivência, mas que necessitava ocupar o seu tempo ocioso de forma nobre e digna. Este lugar é a escola, que inicialmente se instaura como um espaço para o lazer e conseqüentemente o prazer. Com o passar do tempo, começa a perder esse significado, passando a ser vista como um lugar onde se vai buscar e adquirir novas informações, na maioria das vezes de forma descontextualizada, tornando-se um lugar enfadonho e desprazeroso.

Este contexto tem correlação com a forte herança do Cartesianismo e do positivismo nas práticas educativas, sobremaneira na especialização excessiva do saber que resulta em práticas curriculares disciplinares e estanques não estabelecendo muitas vezes uma relação entre uma disciplina e outra. Do ponto de vista subjetivo, esta perspectiva pressupõe um sujeito que enxerga a realidade de forma disciplinada (no duplo sentido da palavra: disciplina igual a conteúdos e disciplina igual a obediência) , ou seja, seccionada e obediente, sem estabelecer relações entre um fenômeno e outro, onde a reflexão é muitas vezes substituída pela memória e pela repetição em uma prática escolar muitas vezes excessivamente instrucional.

¹ A utilização do termo modernidade se refere a um período histórico usualmente compreendido entre o séculos XV e XX , marcado pelas grandes movimentos/revoluções (renascimento, urbanização, ilustração, revolução francesa, revolução industrial, institucionalização da sociedade)

Esta produção de um sujeito acrítico serve ao modelo econômico que começou a se estabelecer na modernidade, o Capitalismo, que inicialmente dividia dentro do espaço da fábrica os poucos sujeitos que podiam pensar (chefes, gerentes e supervisores) e a grande maioria que precisava obedecer (trabalhadores). A escola na modernidade serviu muitas vezes como reforçador desse modelo através de práticas que repetiam na escola aquilo que ocorria no espaço fabril: poucos que refletem e pensam (professores) e uma maioria que escuta e obedece (alunos), fazendo emergir desde cedo no aluno a alma do futuro trabalhador². Este processo começa a ser fundado no berço da cultura ocidental, na Grécia antiga através da substituição do discurso mítico pelo discurso filosófico, tomando força na metafísica platônica, no tomismo medieval, no racionalismo de Descartes e no positivismo de Comte.

Entender os fundamentos helênicos da formação do saber se faz necessário tendo em vista que no início da modernidade o movimento renascentista resgatou como modelo de funcionamento, a *episteme* grega, que fruto da reflexão puramente humana, atendia a necessidade de cisão com a tradição católica e transcendental, onde o conhecimento é revelado por Deus aos homens e não atendia as novas necessidades do capital de romper com as restrições teológicas a sua expansão, sobremaneira à proibição da usura, conforme nos ensina Weber³.

Nessa perspectiva, sabemos que as práticas educativas no ocidente existem desde o início da humanidade, em sua forma não escolarizada, ou seja, informal, assistemática e não institucionalizada, mesmo nos períodos pré-literários (chamados também de pré-históricos), passando pelas narrativas míticas até constituir o discurso filosófico grego, que tem sua base nos chamados Pré-socráticos - por volta do final do século VII ao século V a.C. -, que segundo Vernant⁴, pensavam sobre a origem do universo⁵, na busca de compreender as causas das transformações da natureza, no entanto, entre os pré-socráticos, face a diversidade e profundidade de seus teóricos, vou destacar apenas, Tales de Mileto, Heráclito e Parmênides.

² Conforme analisado por este autor no texto "Foucault e a produção da subjetividade no trabalho", disponível em www.pensamentoecultura.psc.br.

³ Ver a obra "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo"

⁴ VERNANT, J.-P, escreveu um clássico sobre o mito e a tragédia na Grécia antiga, com este mesmo título publicado pela Editora Duas Cidades.

⁵ Daí que o período Pré-Socrático é conhecido na filosofia como Cosmocêntrico

Vale reafirmar que no contexto da sociedade grega, sobremaneira em seu período clássico, a educação se torna uma necessidade de altíssimo valor no sentido de que ela é o instrumento político básico de funcionamento social, que se concentra na praça ou “Agora” onde se sai bem quem tem maior capacidade de argumentação e raciocínio lógico, fruto da exigência de formação de uma subjetividade política no contexto de uma sociedade sofocrática.

Na Grécia umas das finalidades básicas da educação é formar o cidadão político, embora esta condição só se refira ao homem, não escravo e aristocrata. Vale lembrar que é na Grécia a partir do conceito de *paidos* (sentido duplo: 1 - criança – *paida-agogos*= pedagogia - 2 - Integral como em *enciclopaidos*=enciclopédia) e de *agogos* (conduzir) que surge a palavra Pedagogia, significando aquele que conduz a criança ao lugar do ensino.

Tales de Mileto inaugura a primeira reflexão propriamente não mítica quando afirmou que a origem de todas as coisas do universo é a água, pois este não se baseava em explicações sobrenaturais mas na imanência da natureza. Daí não importa se Tales está certo ou errado, mas a mudança de discurso que ele operou, a saber, a passagem do discurso mítico para o discurso filosófico, estabelecendo desta forma uma primeira diferenciação entre a cultura oriental e a cultural ocidental, esta diferentemente daquela, marcada pela objetividade. Dessa forma, está surgindo um dos fundamentos para que a partir do século 15 venha a se constituir a educação escolar, pois a mesma não tem como base a explicação sobrenatural mas a explicação lógica dos fenômenos, ou seja o acúmulo de conceitos explicativos dos fenômenos naturais e, conseqüentemente, a consulta a eles quando se quer entender e compreender o mundo.

Heráclito considerado o fundador da dialética moderna, irá trazer a concepção do mundo como eterna mudança, onde o mundo é um fluxo perpétuo onde nada permanece idêntico a si mesmo, mas tudo se transforma no seu contrário. (BORNHEIM, 2001, p. 76).

Heráclito é o filósofo do *devenir*⁶, onde tudo é um vir a ser, onde todo o juízo é falso, porque essencialmente transitório. A verdade se encontra no devir, não no Ser. Heráclito compreende o devir como princípio, onde o Ser não é mais que o não-

⁶ É o eterno movimento, como descrito na clássica afirmação de que “nenhuma pessoa se banha no mesmo rio duas vezes” (BORNHEIM, 2001, p. 76)

Ser. Entretanto, Parmênides⁷ terá conclusões contrárias às de Heráclito, seu contemporâneo. Enquanto Heráclito ensinava que tudo está em perpétua mutação, Parmênides desenvolvia um pensamento completamente antagônico, onde toda a mutação é ilusória. Parmênides afirma toda a unidade e imobilidade do Ser, onde o Ser é, e o não-Ser não é, portanto, o Ser é Um.

Este resgate é importante porque até hoje estas posições se encontram presentes sobre outras formas conceituais na recente produção do conhecimento ocidental, no pensamento metafísico e dialético, onde a tradição ligada ao pensamento de Parmênides se afirmou como majoritária no pensamento originado posteriormente a ele. Parmênides fundou a metafísica ocidental com sua distinção entre o Ser e o não-Ser; e Heráclito fundou a dialética em sua concepção de alternância entre contrários, mais tarde sendo mais fortemente representada na oposição entre o pensamento socrático-platônico e o pensamento aristotélico. Em relação à subjetividade observa-se como o ocidente se tornou mais sedentarizado, avessa ao nomadismo, ao movimento heracladiano e mais próximo da idéia de permanência e ausência de movimento presentes nas idéias de Parmênides.

A relação com o saber, como algo dogmático (seja um dogma teológico ou conceitual/científico), tem suas raízes no pensamento de Parmênides, enquanto que a relação com o saber enquanto uma reflexão dinâmica, necessariamente em transformação tem o seu fulcro nas proposições de Heráclito.

Sócrates se situa no contexto social Grego de busca incessante pelo saber, como uma necessidade de funcionamento político da sociedade Grega, contudo o saber que ele inaugura é um saber que não se identifica com o saber dominante ensinado pelos Sofistas, mas busca sua construção a partir da reflexão genuína, muitas vezes oriunda não entre aqueles que se dizem doutores do saber. Desta forma, Sócrates⁸ tem como finalidade o conhecimento interior, a reflexão e a constituição de uma forma de compreensão pessoal e não baseada em opiniões⁹, muito comum nas práticas educativas hodiernas, pois é a interioridade de cada

⁷ Conhecido filósofo que rivalizava com a concepção de Heráclito pois para ele não existe movimento e nem mudança, mas apenas a aparência de movimento e mudança.

⁸ Sócrates inaugura o período antropocêntrico do discurso filosófico, não mais voltado para explicar a origem do universo (exterioridade) mas a interioridade humana: o homem quem ele é

⁹ Termo equivalente em grego é DOXA, que significa um entendimento geral e não um mergulho nos próprios conceitos como desejava Sócrates

homem que o distingue de qualquer outra coisa, dando-lhe, em virtude de sua história, uma singularidade, ou seja uma pessoalidade. (MARCONDES, 2003, p. 47)

Sócrates tinha por foco a missão de ensinar o homem a cuidar de sua própria alma. Importa para Sócrates, que se produza no sujeito uma ignorância voluntária de tudo que ele pensa que sabe, acabando com a falsa ilusão de tudo saber, através do seu método que ficou conhecido por *maiêutica*¹⁰, onde ele nada ensinava, prática presente inclusive em algumas proposições pedagógicas atuais, como por exemplo, na escola nova, pois ele apenas ajudava as pessoas a tirarem de si mesmas opiniões próprias e limpas de falsos valores.

Platão, um aristocrata que se encantara com as reflexões de Sócrates constrói apesar disso as suas próprias idéias acerca do que é o conhecimento, estabelecendo no plano político a necessidade de uma sociedade que seja governada pelo conhecimento e, portanto, por aqueles homens que tenha uma relação direta com o mesmo, os filósofos, constituindo assim o que passou a ser conhecido como uma *sofocracia* (governo do sábios). Funda uma subjetividade voltada para a abstração conceitual, que considera o corpo e os sentidos um obstáculo para o desenvolvimento intelectual, tendo por isso, posteriormente, suas idéias cristianizadas pela filosofia medieval (Santo Agostinho), na questão da negação do corpo e na constituição de uma relação culpada com a corporalidade que está presente até hoje na subjetividade de muitas pessoas e na exigência de repressão dos desejos como condição de funcionamento do capitalismo industrial e da instituição escolar.

A metafísica Platônica com a sua distinção entre mundo das idéias e mundo sensível caracteriza que aprender é recordar das idéias um dia vislumbradas no mundo supra-sensível, pois desenvolveu a noção de que o homem está em contato permanente com dois tipos de realidade: a Inteligível e a Sensível. Essa concepção também é conhecida por Teoria das Idéias. Platão diz em seu diálogo "*Fédon*"¹¹ que o mundo concreto percebido pelos sentidos é um simulacro do mundo das Idéias. Cada objeto concreto que existe participa, junto com todos os outros objetos de sua

¹⁰ Através da maiêutica, Sócrates procurava fazer emergir de dentro de cada sujeito o seu próprio conceito acerca das coisas e da vida, desprovido de qualquer outra informação que não tivesse origem em seus próprios pensamentos.

¹¹ PLATÃO. *Fédon*: Diálogo Sobre a Alma e Morte de Sócrates. São Paulo: Martin Claret, 2006.

categoria, de uma Idéia perfeita. Assim Platão¹² divide os seres humanos pela quantidade de idéias perfeitas, *quantum* de educação que eles acumularam, designando de almas de bronze aos com pouca educação, de alma de prata aos com uma média quantidade de conteúdos e de alma de ouro aos que acumularam uma grande quantidade de educação.

Para Platão toda a ciência é uma reminiscência e nos recordamos das Idéias por vê-las reproduzidas nos objetos, o conhecimento vem da busca pela verdade e a mesma não pode variar, logo a verdade deve ser buscada na Idéia Perfeita. Esta concepção de platônica do conhecimento metafísico¹³ funda nas práticas escolares a idéia de reflexão separada do real, num racionalismo por excelência e até hoje se manifesta através de alguns conteúdos escolares/curriculares divorciados do mundo real. Por isso, a busca desse conhecimento tem fins morais, ou seja, levar o homem a dar-se conta das verdades que o mesmo já possui e assim poder discernir melhor dentre as aparências de verdades e as verdades. Platão contribui então para a constituição de uma base metafísica na cultura do ocidente, pois Platão entende o saber como abstração, como prática do pensamento, que para isso tem que se distanciar do mundo real.

Em contrapartida, Aristóteles¹⁴ desenvolve a concepção de que todos os Seres são Potência e Ato. Um Ser em potência é um Ser que tende a ser outro, um Ser em ato é um Ser que já está realizado; também é interessante notar que todos os Seres, mesmo em Ato, também são em Potência, mas um Ser em Potência só pode tornar-se um Ser em Ato mediante algum movimento, e este vai sempre da Potência ao Ato. É por isso que o movimento pode ser definido como Ato de um Ser em Potência enquanto está em Potência. Ato e Potência relacionam-se com o movimento enquanto que a matéria e a forma com a ausência de movimento.

Aristóteles tem dessa forma uma concepção dinâmica de educação pois acredita que nada é eternamente , pois aquilo que existe hoje em potência, potencialmente pode vir a se realizar e vice-versa: dessa forma um aluno não é deficiente , ele está tendo uma dificuldade, ou seja, a deficiência não constitui a sua natureza (ele não é – eternamente - burro), conotando que todos temos uma

¹² De um ponto de vista estritamente pedagógico.

¹³ Conhecimento ligado portanto a atividade reflexiva, a abstração, portanto fora do corpo, do sensível, dos sentidos, “além do físico”

¹⁴ Apud Mondin, Curso de Filosofia, vol. I, 1982, pp. 81 - 106.

condição humana(eu estou com dificuldade) e vez de uma natureza humana (eu tenho uma dificuldade).

Aristóteles apesar de ter sido discípulo de Platão não concordava com a existência de um mundo superior, voltando sua atenção para a realidade sensível e para as ciências da natureza. Se tivéssemos que imaginar uma analogia para a oposição entre o pensamento socrático-platônico e o pensamento aristotélico, teríamos a imagem de Platão apontando para cima, para outro mundo; e de Aristóteles apontando para baixo, para esse mundo, para essa realidade, para essa vida e não para uma vida no além.

Desta forma, temos na Grécia clássica uma sociedade política que tem no saber o seu elemento fundamental de funcionamento, daí que a subjetividade formada tem com o conhecimento uma relação estreita e especial, diferentemente da modernidade que tem no trabalho o principal elemento formador da subjetividade humana (estuda-se para ser alguém, isto é, para se ter uma profissão).

Faço um recorte para situar neste contexto a educação romana que no período da expansão do império conquista a Grécia militarmente mas é pela Grécia conquistada culturalmente. Dessa forma, a sociedade romana tem uma necessidade sócio-política de uma educação que forme o guerreiro e que leve ao conhecimento da Lei, sobremaneira, do Pátrio Poder. Com a chegada da cultura helênica, educadores como Catão , o antigo, defensor das tradições, deram lugar à aqueles que agora apontavam a necessidade de uma educação retórica com fundamento filosófico, a necessidade da argumentação fundamentada e do poder do convencimento que seria a base de funcionamento de uma outra importante instituição romana, além do exército, ou seja, o senado. Pensadores como Sêneca, e Quintiliano ilustram esta tendência que traziam um forte viés estóico, ou seja de uma reflexão racioanalizada da vida e da sociedade. A subjetividade romana é guerreira e voltada para legalidade, sobretudo para as obrigações familiares e para com a cidade, fazendo com que o romano se preocupe sobremaneira com a expansão do império e com as obrigações familiares e político-sociais.

As demais correntes filosóficas que se seguiram durante o século II a.C. ao século XIV d.C., pouco contribuíram para marcar a oposição entre o pensamento ocidental e o pensamento oriental, entretanto, desse período destaca-se Santo

Agostinho¹⁵, uma vez que o mesmo marcou a transição entre a filosofia greco-romana e a filosofia medieval; sendo ele um dos principais responsáveis pela influência do mundo antigo sobre a Igreja cristã. Aqui é necessário dizer que a Igreja cristã foi a grande responsável pela sedimentação da metafísica no pensamento Ocidental, como argumenta Nietzsche: “o cristianismo é platonismo para o povo”¹⁶ A psicologia do ressentimento daí oriunda provoca uma inversão dos valores, transvalorando-os: tudo aquilo que era “débil”, “humilde”, “mediocre”, os judeus apresentaram como “bom”, enquanto palavras tais como “nobreza”, “honra”, “valor”, foram vistas como “mal”. O resultado desse trabalho, feito por séculos de pregação da Igreja cristã, foi o enfraquecimento das energias da sociedade ocidental, especialmente das suas elites, na medida em que o doentio moralismo ensinou o homem a se envergonhar de todos os seus instintos. Portanto, os nossos conceitos de ‘bem’ e de ‘mal’ eram estratégias dos derrotados, que fizeram a façanha de substituir os valores superiores da nobreza, criando assim o espírito de rebanho.

Segundo Nietzsche, seguindo a análise acima, ao tomarmos como base os valores instituídos, proporcionando uma vida ascendente ou decadente obtemos o modo de proceder dos indivíduos, desse modo, temos a moral como uma teoria das relações de costumes, na qual constatamos dois tipos fundamentais de moral: a moral do escravo e moral dos senhores, no qual resulta numa relação de ação e reação, a primeira por parte dos senhores e a segunda advinda dos escravos. A partir disso, obteremos a multiplicidade dos valores, pois, no sentido nietzschiano, não existem os valores em si, mas a pluralidade dos mesmos, conceito este caro aos pressupostos da Esquizoanálise. A conceituação de ‘bem’ e ‘mal’ irá depender de qual visão está sendo valorada, pois o que é bom para a moral do senhor poderá ser ruim para a do escravo. Assim, o mesmo “fato” valorado poderá ter múltiplos sentidos, não sendo absolutamente ‘bem’ ou ‘mal’, mas dependendo da visão que se tem. De tal modo, há uma modificação do sentido de valor, conclui Nietzsche em sua análise do cristianismo.

¹⁵ Apud Mondin, Curso de Filosofia, vol. I, 1982, pp. 135 - 150.

¹⁶ NIETZSCHE, Friedrich (Jenseits Von Gut Böse: Vorspiel Einer Philosophie der Zukunft, 1886). **Para Além do Bem e do Mal**: Prelúdio de uma Filosofia do Futuro. São Paulo: Martin Claret, 2003, p. 31.

Sob esse aspecto é importante observar que Marx¹⁷ afirmava que os valores da moral vigente eram hipócritas não em si mesmo – como argumentava Nietzsche –, mas por que eram irrealizáveis e impossíveis numa sociedade violenta como a nossa, baseada na exploração do trabalho, na desigualdade social e econômica. Marx afirmava que a moral burguesa pretende ser um racionalismo humanista, mas as condições materiais e concretas em que vive a maioria da sociedade impedem a existência plena de um ser humano que realize os valores éticos. Para Marx, portanto tratava-se de mudar a sociedade para que a ética pudesse concretizar-se.

Do ponto de vista subjetivo em nossa sociedade ocidental, conclui-se, somos crias de uma ética judaico-cristã, uma ética que foi erguida como uma força repressora e não para garantir o exercício de nossa liberdade individual, caracterizando uma necessidade do sujeito reprimir todo e qualquer desejo, produzindo uma sociedade neurótica, face ao fato de que tudo que é reprimido emerge sob a forma neurótica, como ensina Freud¹⁸.

Por todo o retrocitado, o pensamento teológico se impõe como modelo único, institucionalizado neste período, sendo que qualquer outra forma de pensar era colocado à margem, todo tipo de pensamento que colocasse em risco o poder da Igreja, a idéia de Deus ou de valores pré-estabelecidos, tinha que ser banido, colocando tanto o pensamento quanto o pensador no ostracismo. Constitui-se neste contexto, uma subjetividade religiosa, voltada principalmente para o cotidiano das práticas eclesiais, cuja preocupação com a produção material é mínima e voltada para as necessidades coletivas, na relação servo-senhor feudal, porém sem a preocupação com a acumulação.

A partir dos séculos XIV ao século XVIII¹⁹, período conhecido por modernidade, indo desde a grandes descobrimentos e do início do capitalismo comercial até a revolução industrial, o conhecimento viveu o período de renascença, do retorno das atividades comerciais, da efervescência teórica e prática que foi alimentada com as grandes descobertas marítimas, que inaugura o fim das

¹⁷ Que designava o período moderno em contraposição ao período contemporâneo (XVIII-XX), hoje entendido na sua totalidade (XV-XX) como modernidade, face ao atual, designado como já dito, como Pós-moderno, alta modernidade ou contemporâneo.

¹⁸ Ver de Freud “O mal estar da humanidade”

¹⁹ Onde são lançadas as bases para formação da educação moderna e para o nascimento da instituição escolar e portanto, da educação escolar.

barreiras geográficas e culturais, permitindo ao homem ter uma visão crítica da sociedade.

Essa efervescência cultural e política levaram a críticas profundas à Igreja, culminando na Reforma Protestante e no Racionalismo, conforme a já citada análise de Max Weber.²⁰ Começa a surgir uma subjetividade marcada pelas trocas comerciais, ou seja, para que eu tenha lucro o outro tem que ter prejuízo, logo está sendo inaugurado o chamado individualismo, que terá grande importância para a sociedade capitalista que ora se inicia. A essência da relação comercial é que um indivíduo tenha lucro sobre o outro indivíduo, o que nos leva a pensar que as novas relações materiais de produção está fazendo surgir um novo sujeito do capital que irá substituir o sujeito religioso e que neste processo a educação laica e escolar terá um papel fundamental, fazendo surgir a educação escolar como uma das principais instituições de funcionamento da modernidade.

Inicia-se uma nova produção subjetiva, com um processo de pedagogização dos conhecimentos e de disciplinarização dos sujeitos, a criança começa a ser valorizada, o sentimento da família em relação à infância muda Conforme Áries (1978, p. 35) e o Estado passa a se ocupar também da educação das crianças de diferentes instituições, entre elas a escola.

Mas estas mudanças não ocorrem num passe de mágica, há todo um processo de percepções e questionamentos por parte de alguns membros da sociedade na época que provocam gradativas alterações no modo de entender, educar e cuidar a criança.

A partir do Renascimento, a partir e dessa nova subjetividade infantil, as crianças e os adolescentes passam a ser educados em espaços cada vez mais fechados e os saberes são controlados e organizados para se adequarem às capacidades infantis, o que Varella chama de pedagogização dos conhecimentos.

Um dos efeitos mais visíveis dessa pedagogização foi a instauração, progressivamente aperfeiçoada, de um aparato disciplinar de penalização e de moralização dos colegiais, que ligou a aquisição da verdade e da virtude à ascese e renúncia de si mesmo. Foi deste modo que a disciplina e a manutenção da ordem

²⁰ Em sua obra "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo"

nas salas de aula passaram a ocupar um papel central no interior do sistema de ensino até chegar praticamente a substituir a própria transmissão de conhecimento.

Com referência a este processo de disciplinarização que vai sendo implantado nas instituições, Michel Foucault observa que, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação, diferentemente das disciplinas de tipo monástico, que tinham por função realizar renúncias e como fim principal um aumento de domínio de cada um sobre seu próprio corpo:

[...] esse momento histórico é o momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (1989, p.127).

Temos que ter presente, no entanto, que a disciplina inicialmente presente nos colégios, passa também para as escolas primárias, para o espaço, hospitalar e, mais tarde, para o militar, enfim todos passam a ser disciplinados, treinados para transformarem-se em corpos “dóceis” e submissos.

Segundo Foucault, a partir de 1762, o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que são colocados uns ao lado dos outros sob o olhar atento do mestre:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: fileiras de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana a semana, de mês a mês, de ano a ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (1989, p. 134).

Foucault diz, ainda, que a determinação de lugares individuais, tornou possível o controle de cada criança individualmente e o trabalho simultâneo de todos. Com uma nova organização do tempo e do espaço, a escola passa a funcionar como “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (1989, p. 134). Sendo assim, o autor afirma que “a primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de quadros vivos que transformam as multidões confusas, inúteis e perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1989, p. 135), ou seja, a Escola com seus horários, regras, conteúdos, enfim toda a organização incute virtudes e valores a serem seguidos na sociedade.

Este crescente processo de escolarização determinou o abandono progressivo de todo saber religioso, teológico e revelado e em contrapartida a adoção de um conhecimento laico, científico e estatal. O ensino escolar, reitera-se, surge como uma necessidade de uma sociedade que está voltando a ser urbana, que exige conhecimentos mínimos de matemática e de escrita para a atividade comercial que se inicia e que implica nas escriturações contábeis e nos cálculos monetários.

O pensador que se destaca como ícone nesse contexto é René Descartes²¹ - considerado um dos primeiros pensadores “modernos” dada sua contribuição à epistemologia, assim como às ciências naturais, por ter estabelecido um método que ajudou o seu desenvolvimento. Tal método consistia no Ceticismo Metodológico – que ao contrário dos gregos antigos que acreditavam que as coisas existem em si mesmas -, Descartes institui a dúvida: só se pode dizer que algo existe se esse algo poder ser provado como existente, sendo o ato de duvidar o primeiro passo. Por meio desse método, ele busca provar a existência de Deus e do próprio ‘Eu’ - que duvida, portanto, é sujeito de algo.

A idéia do método trás no seu bojo a idéia de uma ciência moderna desvinculada do saber filosófico e estreitamente ligada à tarefa de estabelecer leis gerais para compreensão e controle dos fenômenos naturais, através de experimentações em laboratórios, que irão gerar os diversos conceitos que deverão ser estudados no espaço da educação escolar institucionalizada e que gerará para

²¹ Filósofo fundador do chamado racionalismo, mas também grande matemático criador do gráfico cartesiano que tem esse nome em sua homenagem.

aqueles que os dominarem uma certificação na forma de um diploma que dará a eles autoridade para falar sobre a especialidade a que ele se dedicou, necessitando para isso que a sua própria subjetividade seja também internada nos espaços escolares e se submeta as regras de funcionamento dos mesmos.

O método também consiste ainda na realização de quatro tarefas básicas: verificar se existem evidências reais e indubitáveis acerca do fenômeno; analisar, ou seja, dividir ao máximo o fenômeno, em suas unidades de composição, fundamentais, e estudar essas unidades mais simples que aparecem; sintetizar, ou seja, agrupar novamente as unidades estudadas em um todo verdadeiro; e enumerar todas as conclusões e princípios utilizados, a fim de manter a ordem do pensamento. Importante lembrar que Descartes acreditava que a matéria não possuía qualidades inerentes e que ele dividia a realidade em mente e corpo, sujeito e objeto.

Desta forma, a modernidade tem no racionalismo cartesiano uma de suas bases, marcando definitivamente quem deverá ser o sujeito moderno a partir do divórcio entre a mente e o corpo, fundando um sujeito cindido, onde o que importa é apenas o seu desenvolvimento racional em detrimento do desenvolvimento afetivo e emocional. Para isso, a domesticação desse corpo e dessa vontade para fazer e querer só aquilo que é racional será necessário e de fundamental importância para o capitalismo nascente que tem no trabalho uma das principais atividades racionais, onde todo processo de subjetivação deve ser substituído pela objetividade racional, tendo a educação escolar nesse momento uma importância fundamental nesse processo.

A sociedade moderna tem sua gênese então inaugurando o retorno da racionalidade em substituição da fé, de um início de uma prática científica em detrimento de uma prática religiosa, dos processos objetivos substituindo os processos subjetivos, de uma sociedade que começa a se institucionalizar profundamente e com o nascimento do trabalho como forte elemento formador da subjetividade moderna, sobremaneira a partir do século XVIII.

No mundo, a partir do século XVI, decorre então que as relações entre os homens apresentam-se menos hierarquizadas; não há mais uma orientação central -

política, religiosa ou cultural - e novas produções subjetivas são gestadas ao longo de múltiplas reformas que se desenrolam a partir do Renascimento.

Como já referido, é a consolidação do capitalismo como modo de produção que pressupôs não somente mudanças estritamente econômicas, no plano da produção material, como o desenvolvimento de um ideário de liberdade e igualdade. Forjou também com o seu desenvolvimento, pessoas libertas das amarras das legislações corporativas e servis do mundo feudal, indivíduos “livres e iguais” para estabelecerem contratos no mercado de trabalho (MARX, 1975), com profundas conseqüências para as subjetividades dos homens, o que caracteriza o capitalismo não apenas como um modo de produção, mas também como uma máquina de produzir sujeito e subjetividades necessários ao seu pleno funcionamento, onde o homem do trabalho vai progressivamente substituir o homem da fé, a educação leiga a educação religiosa e os princípios de mercado os princípios da fé. .

A reforma protestante, como já citado, liderada por Lutero, no século XVI, é outro movimento que merece destaque na análise da subjetividade moderna. Essa reforma colocou o indivíduo no mundo, pois se a “vocaçãõ” luterana permanecia uma tarefa estabelecida por Deus, a maneira aceitável de viver encontrava-se na possibilidade do homem superar-se pela “ascese” e, principalmente, no desafio de cumprir as tarefas do século, através de suas ações terrenas.

Em substituição da restrição da mediação da Igreja para a salvação humana, apregoada pelos protestantes, implicava o intercâmbio do indivíduo com Deus, em linha direta, e em completo isolamento espiritual. A abolição dos rituais, o repúdio ao sensualismo e à emoção, a desmágicização do mundo e a decorrente apreensão impessoal, racional e instrumental do homem e das suas relações, praticadas pelo mundo protestante, constroem a solidão interna do indivíduo e contribuem para a própria possibilidade da intensificação da experiência individualizada (WEBER, 1996).

Uma nova ciência está surgindo, com uma nova racionalidade, cujo espírito foi constituído, a partir da revolução científica dos séculos XVI e XVII, tendo em Bacon e Descartes os principais representantes, que estabelece novas relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Produzir conhecimento a partir do renascimento, implica uma visão do mundo e da vida que, distante do saber

aristotélico e medieval, fundava uma certa luta no campo do conhecimento, contra as formas anteriores de dogmatismo e de autoridade. Implicou, ainda, conforme Figueiredo (1994), a introdução de uma cisão na esfera da subjetividade, pois a consecução da proposta científica pressupunha o controle do sujeito motivado, portador de tendências, desejos, movimentos passionais e instintivos.

Duas formas subjetivas estão sendo produzidas, a saber, de um lado um sujeito epistêmico e de outro um sujeito ético-passional são gerados a partir do fim do século XVI e início do XVII, através dos elementos fundantes da modernidade. Por fim, pelas construções da reforma científica, principalmente através da proposta cartesiana, nasce o sujeito auto-consciente e com total domínio da própria vontade, que ocupa a posição predominante na Idade Moderna, ganhando contornos mais nítidos e definidos.

O processo de urbanização crescente, o declínio dos feudos e a organização dos Estados Nacionais, com suas diversas matizes nas regiões da Europa, constituiu-se em mais um processo a contribuir para a consolidação da nova ordem econômica e social que se construía na Europa Ocidental e para a intensificação de um modo de subjetivação individualizado, típico da modernidade e necessária ao capitalismo.

Os governos desses Estados tomam a forma da monarquia nacional e representam a exigência de uma regulamentação jurídica para os conflitos políticos e sociais que se desenvolviam, entrando em cena a necessidade de um contrato social, cujo objetivo é a submissão de toda vontade pessoal à vontade coletiva e às finalidades sociais.

A primeira forma de organização política possível é o Estado Absolutista, uma continuidade da expressão da hegemonia da nobreza que, através da reorganização estatal, reforça sua dominação sobre a massa camponesa e mantém a burguesia, em formação, ainda numa posição de não-centralidade. Cabe destacar que esse processo comportou mudanças de ordem sócio-psicológicas, materializadas entre os nobres no que se pode chamar de uma “subjetividade aristocrática”, que caracteriza o comportamento das cortes europeias de então em termos de um esforço na capacidade de contenção dos impulsos, modelação de condutas, autodomínio, auto-observação e observação dos demais. A etiqueta

comportava modos de se apresentar e interagir altamente codificados, meticulosos e desempenhava um papel central nessa nova forma de comporta-se que é caracterizada como de “gente importante e civilizada”.

O nascimento daquilo que seria o estado moderno, constrói ainda um certo equilíbrio de uma tensão que foi central em toda a modernidade: um equilíbrio entre os imperativos de uma consciência individual (naquele momento em processo de amadurecimento) e as exigências “coletivas” das razões de Estado (então delineadas como uma cega obediência à autoridade absolutista). É desse período que começa a ocorrer uma distinção clara entre a vida privada, doméstica e a vida pública, política e social.

Nos séculos XVI e XVII, nasce uma preocupação jurídica preocupada com a teorização acerca da separação entre o “interno” e o “externo”. Postula-se a teorização sobre os direitos universais próprios da natureza humana que será o fundamento sob o qual se constituirão as teorias de formação do Estado, tenham elas sua base na sujeição das ações humanas - justificando o absolutismo como em Hobbes -; ou se assentem no compromisso mútuo, como formulado por Locke. A crescente cisão entre a esfera do particular, do privado, por um lado e a esfera do público de outro lado foi a manifestação prática deste conflito.

Da Renascença às Luzes assiste-se, portanto, a profundas mudanças no plano político, econômico e social, aos quais um novo ingrediente é acrescentado, mesmo que sob concepções distintas e até antagônicas: uma concepção de indivíduo, como já exposto na análise do nascimento do capitalismo comercial. Trata-se de um período de transição, e no caso específico da subjetividade, da chegada da “vida íntima”, assiste-se a uma sociedade que nem é holística, na sua indistinção das pessoas e almas; nem uma vida privada, com Estado e sociedade civil claramente delineados. Entre a indistinção feudal da primeira Idade Média e a separação formal que se instaura com as revoluções liberais, abre-se, portanto, um período em que as esferas do público e do privado já não estão indistintas, mas ainda não estão separadas - estão imbricadas.

A partir do século XVIII, pode-se afirmar que tem início verdadeiramente o “teste” do cumprimento histórico do projeto da modernidade, do qual a idéia do indivíduo como centro micro cósmico do mundo é parte orgânica.

Conforme Figueiredo (1990), a teorização que eleva o conceito de indivíduo ao nível de bandeira política e realidade econômica é o liberalismo dos séculos XVII e XVIII, com seus contornos básicos definidos, a saber:

- face às novas exigências do capital, pela liberdade individual em relação ao grupo social em que vive, que implica no direito de escolha;

- fruto da Revolução Francesa, pela igualdade, implicando direitos inalienáveis, públicos, reconhecidos pelos demais;

- cartesianamente, pela consciência individual acentuada com razão própria, emoções e sentimentos singulares e únicos e

Em síntese, tal como concebido no liberalismo, os indivíduos seriam portadores de personalidades soberanas, com identidades claramente delimitadas e auto-contidas, capazes de permanência e invariância ao longo do tempo, constituindo-se no fundamento primeiro de organização do mundo.

Para que os direitos e a liberdade individuais pudessem ser resguardados, constituiu-se uma nítida clivagem entre a esfera da vida privada e a pública, cabendo à primeira, o exercício da liberdade individual livre de interferências alheias e à última, o comportamento convencional, racional e civilizado.

Assim, a auto-nomização da esfera pública e a consolidação do indivíduo enquanto categoria central do pensamento ocidental apresentam-se como desenvolvimentos correlatos, que possibilitam ao século XVIII comportar uma sociedade com fronteiras claramente demarcadas entre as esferas complementares da vida social – a pública e a privada.

No entanto, no século XIX o liberalismo passa por revisões, tanto no plano teórico, como no plano da organização do Estado. É o momento da transição do capitalismo concorrencial ao monopolista, é o século no qual ocorrem a ampliação de alguns direitos políticos aos não-proprietários, a conseqüente incorporação do tema da democracia; assiste-se à redefinição do Estado e suas relações com a sociedade civil e reordenamentos de parâmetros teóricos, dentre outras mudanças de importância. Nesse século, ainda, dois movimentos contribuem para a complexificação da subjetividade moderna: primeiro, a constituição do chamado “intimismo” e o decorrente embaralhamento das esferas pública e privada, no bojo

da discussão do coletivismo romântico; depois, a consolidação do individualismo administrativo, tecnocrático e disciplinar.

No liberalismo romantizado do século XIX, a ênfase recai na defesa da inviolabilidade do individual. Os indivíduos construídos sob os ideais românticos valorizam, prioritariamente o seu auto-crescimento, consideram suas interioridades o tesouro máximo que possuem e tentam, permanentemente, preservá-lo da vida competitiva, “superficial” e turbulenta das grandes cidades então emergentes. A valorização do auto-desenvolvimento individual (do privado) assume tal proporção que os procedimentos da privacidade passam a se constituir nos próprios organizadores e juízes da vida pública. A invasão do público pelo privado, o recurso ao público com objetivos privados, a decorrente perda dos limites entre essas duas esferas e um certo esfumaçamento da cisão público/privado, analisada por Sennett (1988), recebem no romantismo seu perfil mais acabado, constituindo, no seu conjunto, o que vem sendo chamado de “civilização intimista”.

No ideário tecnocrático e disciplinar, novos delineamentos também são acrescentados às conceituações liberais originais, só que neste caso, exigindo dos homens maior eficiência, interesse e utilidade diante das mudanças e desafios ocorridos no século XIX. Foucault (1983, 1986), reitera-se, é uma referência central nesse campo investigativo, ao preocupar-se com a identificação e análise do processo pelo qual se dá a tomada do poder sobre os corpos, na sociedade ocidental. Seus trabalhos procurarão cobrir a trajetória das diversas tecnologias de poder e o controle social produzido pelos dispositivos disciplinares e pela normalização técnico-científica, de modo a apresentar-nos a modernidade, criticamente, como uma era de domesticação dos corpos, sobretudo na instituição escolar e na fábrica e em menor grau na família. Sob o ideário tecnocrático-disciplinar, “a administração dos comportamentos individuais, alcançável mediante uma visibilidade, conhecimento e controle mais planejado dos comportamentos, ganha espaço no tecido social, de modo que as instituições educacionais, corretivas, de saúde, de lazer passam a participar dessa agenda, assumindo funções diagnósticas, disciplinares e preventivas”.

Em que pesem as contradições apresentadas entre si, essas diferentes formas de entender o homem e as relações que estabelecem entre si são localizáveis até os dias atuais. O liberalismo, o romantismo e o racionalismo

tecnocrático-disciplinar passaram por transformações, e embora convivam simultaneamente, apresentaram diferentes pesos ao longo da cultura contemporânea e não perderam de todo a vigência até nossos dias.

Dessa forma, no século XIX começa com o idealismo racionalista ainda totalmente apoiado na consciência e na divindade, e termina com Marx, Nietzsche e Freud, principais figuras decodificadores da hegemonia desses fundamentos metafísico-morais. Podemos dizer então que em nossa sociedade ocidental “moderna”, somos seres dicotômicos, divididos cartesianamente entre a ética judaico-cristã e a ética racional. Essa divisão cartesiana também tem sua marca na separação do espaço e do tempo da prática da vida e entre si – marca essa da Modernidade -, que assim pode ser teorizados em categorias distintas e independentes da estratégia e da ação, presos numa estável e aparentemente invulnerável correspondência:

Na modernidade, o tempo tem *história*, tem história por causa de sua “capacidade de carga”, perpetuamente em expansão – alongamento dos trechos do espaço que unidades de tempo permitem “passar”, “atravessar”, “cobrir” – ou *conquistar*. O tempo adquire história uma vez que a velocidade do movimento através do espaço (diferentemente do espaço eminentemente inflexível, que não pode ser esticado e que não encolhe) se torna uma questão do engenho, da imaginação e da capacidade humanas. (BAUMAN, 1998, p. 63)

Bauman, (1998, p. 64) afirma que na medida em que a distância percorrida numa unidade de tempo passou a depender da tecnologia, todos os limites à velocidade do movimento, poderiam, em princípio, ser transgredidos. Apenas o céu era o limite, e a modernidade era o esforço contínuo e irrefreável para alcançá-lo.

Tempo moderno se tornou à arma na conquista do espaço. Na moderna luta entre tempo e espaço, o espaço era o lado sólido e impassível, pesado e inerte, capaz apenas de uma guerra defensiva, de trincheiras – um obstáculo aos avanços do tempo. O tempo era o lado dinâmico e ativo na batalha, o lado sempre na ofensiva: a força invasora, conquistadora e colonizadora. A velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram nos tempos modernos à posição de principal ferramenta do poder e da dominação. (BAUMAN, p. 16)

Bauman (1999, p. 56) cita o projeto do Panóptico, utilizado por Michel Foucault, como arquimetáfora do poder moderno. No panóptico os internos estavam presos ao lugar e impedidos de qualquer movimento, não podiam se mover porque estavam sob vigilância; tinham que se ater aos lugares indicados sempre porque não sabiam, e nem tinham como saber, onde estavam no momento os seus vigias, livres para mover-se à vontade, essa facilidade de movimento dos vigias era a garantia de sua dominação. O domínio do tempo era o segredo do poder dos administradores - e imobilizar os subordinados no espaço, negando-lhes o direito ao movimento e rotinizando o ritmo a que deviam obedecer era a principal estratégia em seu exercício do poder. Entretanto, o Panóptico apresenta desvantagens na medida em que transforma o tempo em rotina para o subordinados, também rotiniza o tempo dos vigias, que não estavam inteiramente livres para se mover já que a opção “ausente” estava fora de questão em termos práticos. Outra desvantagem estava no fato de que administrar tal sistema significava, ainda que a contragosto, responsabilizar-se pelo bem-estar geral, mesmo em nome de um interesse pessoal consciente – e a responsabilidade, outra vez, significa estar preso ao lugar.

A vantagem do sistema Panóptico estava no comprometimento de longo prazo, que favorecia o desenvolvimento do “*caráter*” e que a mesma depende de virtudes estáveis como lealdade, confiança, comprometimento e ajuda mútua, como argumenta Sennett: (2005, p. 72) “Os laços fortes, (...) dependem da associação de longo prazo. E, mais pessoalmente, da disposição de estabelecer compromissos com os outros”

Bauman (2001, p. 86) diz também que o advento da era moderna significou, entre outras coisas, o ataque sistemático dos “assentados”, convertidos ao modo de vida sedentário, contra os povos e o estilo de vida nômade, completamente alheia às preocupações territoriais e de fronteiras do emergente Estado moderno.

A institucionalização de toda sociedade correspondeu a uma institucionalização das formas de vida, de pensamento, da expressão, do desejo e das expectativas pessoais em decorrência da internação dos sujeitos desde a mais tenra idade nas instituições familiares, escolares e na atividade do trabalho, que operava uma captura do pensamento e da vontade dos sujeitos, restando àqueles que escapavam das instituições o aprisionamento do corpo nos presídios e instituições recuperadoras do Estado, se não se submetessem a disciplina familiar e

escolar. Ou se apreendia a vontade (institucionalização), ou se apreendia o corpo (repressão policial).

Cumpra pensar, que na modernidade a educação escolar cumpriu as exigências de modelação de uma subjetividade que correspondesse as exigências do capitalismo industrial e, que no mundo contemporâneo, face às novas exigências do capital, a mesma educação escolar é desafiada a dar respostas a um novo modelo subjetivo, que face ao esfacelamento das mega-verdades e a um processo progressivo de ausências de sentido, clama por um modelo educacional que preencha os vazios deixados pelo antigo modelo de produção subjetiva. É nesse contexto, que a Esquizoanálise pode dar pequenas, mas significativas contribuições, para a educação escolar responder a esse desafio.

3. PÓS-MODERNIDADE, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO

“Não existe uma subjetividade, mas uma produção de subjetividades”²²

Na perspectiva de analisar as instituições, as estruturas de poder e as formas dos sujeitos se conceberem e se tratarem, a partir de uma ressonância no complexo histórico, este trabalho analisa a relação entre sociedade, subjetividade e educação, como configurações mais ou menos transitórias, não naturalizadas, havendo, por certo, a possibilidade de serem transformadas. Desse modo, analisa-se agora as configurações subjetivas do mundo contemporâneo, também considerado por alguns autores (BAUMAN, BOAVENTURA, HARVEY) como mundo Pós-moderno.

A crise do mundo moderno, a revolução digital, o processo de globalização exige hodiernamente um novo perfil subjetivo popularmente caracterizado pela demanda agora não mais do empregado, mas de uma certa figura denominada de empreendedor, com profundos impactos na educação, como no relatório elaborado para UNESCO, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI , coordenada por Jacques Delors, onde os pilares básicos da educação refletem um perfil de aluno mais criativo, singular e dotado de iniciativas, características exigidas pelo capitalismo globalizado/financeiro de uma mão de obra agora localizada sobremaneira nos setores terciários e de prestação de serviços da sociedade, onde a força muscular do trabalho industrial é agora substituída pela energia intelectual demandados pela atividade comercial e de prestação de serviços.

A substituição progressiva em curso da energia muscular pela energia intelectual (capital intelectual para alguns), inaugura processos psicológicos diferenciados e novas demandas para educação escolar, onde no capitalismo industrial o uso da força muscular gerava uma quase proibição da reflexão (muitos trabalham e poucos pensam) e da expressão o que gerava uma sociedade que reprimia os desejos e vontades que eram substituídos pelo dever, caracterizando por isto uma sociedade neurótica (o fruto da repressão são as neuroses). Por outro lado, as atuais exigências do capital, requerem, cada vez mais, um trabalhador que tenha

²² . Cláudio Ulpiano, aulas de filosofia no Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense, 09/1982.

iniciativa, criatividade e imaginação, caracterizando uma sociedade onde as regras gerais são substituídas pelas regras particulares (todos tem que refletir e criar para trabalhar) e onde a neurose é substituída pela depressão, pois na ausência de um modelo geral, os modelos particulares permitem tudo ou quase tudo, gerando muitas vezes a tristeza pelo tudo que não foi alcançado. A sociedade neurótica é substituída pela sociedade depressiva, em pânico e muitas vezes pervertida (tudo pode....ausência de regras gerais). É como se fôssemos condenados, sem saber disso, a sofrer todos os avatares, todo o peso de nossa condição moderna, sem desfrutar daquilo que ela nos concedeu, O depressivo contemporâneo sofre de uma liberdade conquistada, por que não sabe desfrutá-la O sujeito moderno sofria de sua culpa neurótica, acrescida da culpa por estar sofrendo.

As mudanças são oriundas, entre outros fatores, de uma flexibilização do capitalismo industrial, da crise do Estados-nações, com o enfraquecimento de fronteiras e de distinções entre culturas aliado a uma mobilidade econômica, geográfica e cultural, caracterizando um novo nomadismo que mais que geográfico, se dá no campo das idéias, dos valores e concepções, não havendo muitas vezes um argumento central, um valor único, um verdade homogeneizadora, mas concepções que se distribuem entre os diversos grupos e diferenças que constituem a sociedade, originando verdade parciais que diluem cada vez mais as antigas verdades universais, constituindo aquilo que Bauman denomina de modernidade líquida (onde nada é permanente e escorre, se vai rapidamente) , ²³ em oposição a modernidade sólida, onde tudo tinha um fundamento unificador

A sociedade moderna considerava normal aqueles que não apresentavam nenhuma diferença do modelo geral vigente e designava como anormal aqueles que apresentavam idéias e comportamentos diferentes da maioria das pessoas: e o Normalizado?

Normal e normalizado são conceito distintos. Ser normalizado é seguir as regras sociais vigentes (heteronomia). Ser normal é mesmo seguindo as regras sociais e sem necessariamente afrontá-las , ser capaz de produzir suas próprias regras e normas (autonomia). Muitos são normalizados achando que são normais. Muitos são normais, apesar de serem considerados loucos. (FONSECA, 2000, p. 227)

²³ Bauman, Modernidade Líquida, 2001, pp. 23 - 24.

Os movimentos sociais recentes expressam uma fragmentação das ‘verdades universais’, sendo um canal de expressão de toda minoria considerada anormal na modernidade (gays, sem teto, idosos) tornando os normais da modernidade um anormal e vice-versa, de tal sorte que em sala de aula não raro, atualmente, o aluno hiperativo antes considerado patológico é agora chamado de criativo e desembaraçado e o aluno quietinho é considerado problemático, conotando que novas exigências se apresentam para educação escolar face as mudanças recentes nas exigências do capital, que hoje substitui a passividade do perfil subjetivo da figura do empregado, pela iniciativa e criatividade da figura do empreendedor, inaugurando inclusive a idéia de empregabilidade²⁴. A idéia básica é que o emprego industrial precisa ser substituído pelo trabalho hoje na forma de atividades no comércio e na prestação de serviços, conforme analisa Leila Blass (2007, p.252).

Isto se dá no contexto da contemporaneidade, cuja algumas características destaco a seguir, onde, no mesmo, se você ganha alguma coisa, mas, em troca, perde alguma coisa: a antiga norma mantém-se hoje tão verdadeira quanto era então. Só que os ganhos e perdas mudaram de lugar: os homens e mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade.

Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais. (BAUMAN, 1998, p. 10)

Nesta falta de segurança individual e nesta liberdade contemporânea, queremos a companhia de um “outro” ao mesmo tempo em que queremos preservar nossa “individualidade”, desejamos dinheiro para compras que nos fariam “mais felizes”, mas quando o temos, não sentimos felicidade.

Desejamos tudo, conseguimos alguma coisa e não estamos felizes com nada. Esperando sempre, o próximo carro, um emprego melhor, um namorado mais bonito, o filme da semana. Na contemporaneidade, esperamos tudo, esperando,

²⁴ O termo empregabilidade foi criado nos anos 90 por José Augusto Minarelli e além de se referir a capacidade do trabalhador estar empregado, refere a sua capacidade de se manter em condições de ter um emprego, através da constante construção de competências através de cursos e treinamentos, num processo de educação permanente.

talvez, um dia que possamos ser felizes. Existe um certo processo de desinstitucionalização da sociedade, onde, como já dito, grandes referências são trocadas por juízos pessoais despossuídos quase sempre de um sentido ético das obrigações e deveres coletivos, num certo “império do eu quero e eu faço”

Segundo Birman (1999), a tendência moderna de construção da subjetividade em que o eu se encontra situado em posição privilegiada leva a um autocentramento do sujeito. A subjetividade, no início da modernidade tinha como eixos constitutivos, as noções de interioridade e de introspecção. Sua moral, seus sentimentos e vivências íntimas definiam o homem.

Atualmente, a exterioridade é o valor. Os signos externos, como os bens de consumo, são os delimitadores do que cada um é (eu sou o que eu pareço ser o meu celular, o meu carro, o meu tênis são signos exteriores de minha interioridade). Assim, a subjetividade assume uma configuração decididamente estetizante, em que o olhar do outro passa a ocupar uma posição estratégica na economia psíquica do sujeito.

Os destinos do desejo assumem uma direção marcadamente exibicionista e auto-centrada. Há, então, uma auto-exaltação desmesurada da individualidade num mundo de espetacular fosforescência. O que se procura é o engrandecimento da própria imagem.

A sociedade contemporânea pode ser definida como a da cultura da imagem, em que o instantâneo e a busca pela satisfação imediata e contínua dos desejos são os valores predominantes. O imediato é valor que permeia vários aspectos da cultura e constitui qualidade essencial a qualquer bem a ser consumido.

Os sofrimentos, como a ansiedade, a angústia e a tristeza, que sinalizam circunstâncias e situações humanas e para elas preparam o homem, são aplacados não raro pela medicação. Ninguém que parecer fracassado. Todos querem estar vencendo sempre e sem sacrifícios e tempo de preparação, de construção. Se quero um carro, não economizo e compro, financio em setenta vezes e o tenho agora. Busca-se permanecer no estado de prazer e alegria, ao preço de se eliminar parte da experiência humana, de sorrir, suar, se frustrar para conseguir o objeto desejado. É como se, socialmente, não se reconhecessem mais a dor e a frustração como constitutivos do percurso rumo aos ideais de prazer e alegria.

Dor e frustração deixam de ser indicadores dos limites inerentes à experiência daquele sujeito singular. Ou seja, veicula-se a idéia de que essa imagem ideal de pleno prazer está disponível para todos a mínimo esforço e que a não concretização desse modelo decorre de problemas particulares daquele sujeito.

A temporalidade já não é a mesma, pois predomina o agora, sob a ordem do imediato, a exigência de se alcançar, ontem, o modelo ideal. Com essa urgência, o processo, antes de constituir-se em trajetória para uma meta, é vivido como obstáculo a ser superado. Experimenta-se, como da ordem do insuportável, o adiamento da satisfação que seria alcançada ao ser atingido os ideais. Assim, todos os meios para alcançar resultados favoráveis - e imediatos - tornam-se válidos. A sociedade industrial adia demais os desejos e o prazer... A sociedade contemporânea não sabe adiar o gozo, apressa demais a realização do mesmo.

Impera, hoje, o apelo emblemático ao prazer. Um prazer que não se resume apenas à ausência de sofrimento, mas que há de ser intenso, imediato, não-negociável, como o era na infância. O imperativo, conforme retrocitado, é quero agora, quero muito, quero tudo, e sempre.

O discurso social idolatra a posição de plenitude alcançada sem muito esforço. É a tentativa de abolição da falta, do vazio e de qualquer insatisfação. Já não se valoriza a satisfação "pequena", "ordinária", "comum" mas o máximo de prazer - e que seja imediato - é o que se quer. Estar sempre bem, de bom humor são os "estados de espírito" que o discurso atual valoriza. O desejo visa, sempre, à imediata satisfação, já que seu adiamento apresenta-se intolerável. Não há abertura para escolhas, e a negociação entre perdas e ganhos inexistente: "quer-se tudo, e agora!"

A publicidade é, a esse respeito, exemplar: traz, ao consumidor, promessas de felicidade e de satisfação absolutas. Nas imagens veiculadas, há sempre um sorriso estampado nos rostos, de plastificada beleza, que vende a proposta de viver um prazer contagiante.

Segundo Birman (1999), a psicopatologia da "pós-modernidade" caracteriza-se por um funcionamento psíquico de fracasso na realização e na glorificação do eu e na estetização da existência, ou seja, o fracasso em participar da cultura do

narcisismo e do espetáculo. Daí a conforme já registrado, a depressão, a síndrome do pânico, a toxicomania.

Deprimido ou em pânico, o sujeito não mais está apto a exercer o fascínio da estetização da existência e passa a ser considerado um perdedor, segundo os valores atuais dessa visão de mundo. Surge, então, a droga, como solução viável. Com seu uso sistemático, busca-se desesperadamente o acesso à majestade da cultura do espetáculo e ao mundo da performance. O uso das drogas varia desde o remedinho de dor de cabeça permitido até o êxtase oficialmente proibido.

A sociedade pós-moderna - caracterizada pela *cultura do narcisismo* (1984, p. 35) e pela *sociedade do espetáculo*, conforme Debord (1967, 43) construiu um modelo de subjetividade em que se silenciam as possibilidades de reinvenção do sujeito e do mundo.

Na cultura do narcisismo e na sociedade do espetáculo, a fragmentação da subjetividade - pelo paradoxo entre autocentramento e exterioridade - ocupa posição fundamental. Trata-se de uma nova forma de subjetivação, por meio da qual são forjadas outras modalidades de subjetivação na atualidade, o que constitui o fundamento da atual psicopatologia.

Segundo Birman (1999, p. 80), decorrem daí: a ênfase atual da psiquiatria nas pesquisas sobre depressões, síndrome de pânico e toxicomania tanto quanto a feição biológica e psicofarmacológica assumida pelo discurso psicopatológico. Assim é que a atual configuração da psicopatologia deve-se não só ao desenvolvimento experimental das neurociências, mas também ao requinte e à engenhosidade pelos quais se cultuam certas modalidades de construção subjetiva.

Como conseqüência da ênfase dada à exterioridade (na sociedade do espetáculo) e ao autocentramento (na cultura do narcisismo), vemos perfilar-se a articulação entre duas operações sociopolíticas: os processos de medicalização e psiquiatrização do social - mediados pelas neurociências e pela psicofarmacologia - e a construção empresarial gigantesca do narcotráfico.

E aqui se encontram os destinos do desejo: numa direção marcadamente exibicionista e autocentrada, que tem como contrapartida o esvaziamento do intersubjetivo e o desinvestimento nas trocas inter-humana. De acordo com Birman (1999, p. 92) "esse é o trágico cenário para a implosão e a explosão da violência

que marcam a atualidade" e que se fazem acompanhar da "crescente volatilização da solidariedade". Este é o *ethos* da atualidade, podemos concluir com o autor.

No bojo da *sociedade narcísica do espetáculo*, o individualismo e o autocentramento atingiram seu ponto máximo, com o conseqüente apagamento da alteridade e da intersubjetividade ao lado de um enaltecimento exacerbado de si mesmo. Assim sendo, esse autocentramento é desprovido de interioridade e caracteriza-se pelo excesso de exterioridade, de exibicionismo. Institui-se assim, como diz BIRMAN (2001, p. 167) , "(...) a hegemonia da aparência (...) [para a qual] o sujeito vale pelo o que parece ser (...)".

Ainda conforme Birman:

... *psicopatologia da pós-modernidade* se caracteriza por certas modalidades privilegiadas de funcionamento psicopatológico, nas quais é sempre o fracasso do indivíduo em realizar a glorificação do eu e a estetização da existência que está em pauta. Esta é justamente a questão da atualidade.(...) Quando se encontra deprimido e panicado, o sujeito não consegue exercer o fascínio de estetização de sua existência, sendo considerado, pois, um fracassado segundo os valores axiais dessa visão de mundo." (2001b, p.168-9, grifo do autor).

Em contrapartida, existe também um lado positivo na atual configuração da sociedade pois a possibilidade hoje do surgimento de verdades parciais dos grupos minoritários da sociedade possibilitou o surgimento de movimentos emancipatórios, como retrocitado, tais como: o movimento dos idosos, das trabalhadoras do sexo, das donas de casa, dos homossexuais, movimento dos sem-terras, movimento carismático, que constitui o lado "... *psicopatologia da pós-modernidade* se caracteriza por certas modalidades privilegiadas de funcionamento psicopatológico, nas quais é sempre o fracasso do indivíduo em realizar a glorificação do eu e a estetização da existência que está em pauta. Esta é justamente a questão da atualidade.(...) Quando se encontra deprimido e panicado, o sujeito não consegue exercer o fascínio de estetização de sua existência, sendo considerado, pois, um fracassado segundo os valores axiais dessa visão de mundo." (BIRMAN, 2001, p.168-9,) positivo desse processo, uma vez que permite a emergência do diferente e da diferença. Assim, cada um desses movimentos questiona um tipo de verdade e o fragmenta.

Uma outra emancipação menos visível do ser humano deu-se quando ele pode finalmente se ver livre do contínuo espaço-tempo, imposto pelo trabalho fordista e comum nas instituições modernas. Essa emancipação não ocorreu por meio de uma guerra declarada, mas como já analisado por um movimento natural de flexibilização do capitalismo e do tipo de sujeito que ele exigia. Como já exposto, o capitalismo industrial exigia um trabalho rotinizado e de um espaço rigidamente delimitado, característico do sistema panóptico²⁵ que constituía o mundo moderno e, em contrapartida, o capitalismo globalizado, característico do mundo contemporâneo, como argumenta Sennett (2005), exige um tipo de sujeito que esteja sempre pronto a correr riscos, que seja flexível e que assuma o seu fracasso, trazendo conseqüências para o cotidiano da escola que deve agora também trabalhar a flexibilidade na formação, substituindo os conteúdos disciplinares por propostas transdisciplinares e com um currículo mais nômade para usar uma terminologia da Esquizoanálise.

Outra característica do mundo contemporâneo que tem profundo impacto na escola é a popularização do uso da internet cuja maior velocidade nas trocas de informações entre as pessoas, acelerou as mesmas, comprimindo o tempo, sendo que a conseqüência dessa compressão do tempo foi o enfraquecimento da delimitação do espaço, fazendo com que as pessoas tenham em questões de segundo uma interação instantânea, mesmo que virtual²⁶. Caracterizando uma certa compressão do espaço/tempo, pois sua aceleração, esfacelou os limites que demarcavam as fronteiras do espaço, o espaço já não pode ser definido como o lado sólido e impassível – um obstáculo aos avanços do tempo.

A própria velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de comunicação enfraqueceu o espaço, isso significa que, todas as partes do espaço podem ser atingidas no mesmo período de tempo, nenhuma parte do espaço é privilegiada, nenhuma tem valor especial. Se todas as partes do espaço podem ser alcançadas a qualquer momento, não há razão para alcançar qualquer uma delas num dado momento e nem tampouco razão para garantir o direito de acesso a

²⁵ Como analisado em Vigiar e Punir (parte 2) por Foucault, fazendo referência a Jeremy Bentham.

²⁶ Uma quantidade considerável de atividades são realizadas virtualmente, desde as bancárias a compras diversas e inclusive trocas afetivas, independentes da distância espacial. Amizades são feitas sem que as pessoas sequer se conhecem fisicamente e ocupem o mesmo espaço.

qualquer uma delas, os espaços podem ser ocupados e abandonados conforme interesses de momento e relevância.

O tempo instantâneo da pós-modernidade é também um tempo sem consequência. Bauman em *“Modernidade Líquida”* considera a instantaneidade como realização imediata, “no ato”, mas também exaustão e desaparecimento do interesse. A modernidade mantinha o capital e o trabalho, era uma época de engajamento mútuo; a pós-modernidade é a época do desengajamento, da fuga fácil e da perseguição inútil. O trabalho foi libertado do Panóptico, o capital se livrou do peso e do custo exorbitante para mantê-lo, esse novo trabalho, permite ao capital ser extraterritorial, volátil e inconstante. A competição pela sobrevivência não é apenas destino dos trabalhadores, mas de todos os que estão do lado que sofre a mudança entre tempo e espaço.

O enfraquecimento do espaço significou também na pós-modernidade a criação de inúmeros espaços diferenciados, aos quais Bauman denominou por lugares êmicos, lugares fágicos, não-lugares, espaços vazios, como o espaço virtual. Todos esses tipos de lugares possuem uma característica em comum: de lugar onde estranhos se encontram. Esse encontro de estranhos é um evento sem futuro, sem relações permanentes – é esperado que não tenha nenhum futuro -, uma história para não ser continuada, uma oportunidade única para ser consumada enquanto dure e no ato, sem adiamentos e sem deixar questões inacabadas para outra ocasião.

Segundo Bauman, os lugares *êmicos* são os lugares em que se impede o contato físico, o diálogo, a interação social, cuja estratégia para impedir o contato com estranhos consiste na separação espacial, os guetos urbanos, o acesso seletivo a espaços e o impedimento seletivo a seu uso. Já os lugares *fágicos* são a segunda estratégia para impedir o contato com os estranhos, são os “espaços de consumo”, que visa à suspensão ou aniquilação de sua alteridade ao contrário da estratégia êmica que visava o exílio ou a aniquilação dos “outros”.

Os não-lugares podem ser vistos como uma estratégia êmica, são lugares que desencorajam a idéia de “estabelecer-se”, tornando a colonização ou domesticação do espaço quase impossível, como por exemplo, o aeroporto, o que quer que aconteça nesse não-lugar, todos devem sentir-se em casa, mas ninguém

deve se comportar verdadeiramente em casa, ou seja, um não-lugar é um espaço destituído das expressões simbólicas de identidade, relações e histórias.

Já os espaços vazios, ou melhor, não-vistos, são antes de qualquer coisa, vazios de significados, não que sejam sem significados por que são vazios, mas são sem significados e acredita-se que nunca terão é o que o torna vazio, são os lugares não-colonizados, lugares que “sobram” depois da reestruturação do espaço, por exemplo, as favelas, as pessoas que não vivem nela não a enxergam e não enxergam os que nela vivem.

O espaço virtual é a consequência natural da popularização da *Web*, uma vez que a mesma possibilitou o alcance a todas as partes do espaço no mesmo período de tempo. A ocupação desse novo espaço pelo sujeito contemporâneo, deu ao homem uma vivência virtual: com um tipo de cultura, de linguagem, de tempo, de relações e de sentimentos próprios a esse lugar que no tocante à informação retirou da escola a exclusividade em ser o lugar privilegiado de busca de informação.²⁷ Não que a sociedade viva aquilo que Ivan Illich (1974)²⁸ idealizou em sua crítica radical ao processo escolar, mas de fato existe hoje na rede virtual uma quantidade quase ilimitada de oportunidades de acesso à informação.

A nova ordem mundial que vem se instalando atinge todo o planeta. Suas características são peculiares: uniformização cada vez maior da vida cotidiana, normalização dos indivíduos, ausência absoluta de projetos, tanto coletivos quanto individuais, e uma aparente incapacidade de revolta... e não que nos falem motivos para tanto. O homem moderno acabou se tornando um turista virtual, passando de cidadão a observador que, conectado à rede mundial de computadores, abole a topologia e a experiência humana, por demais humana, da vizinhança. Do ponto de vista da cultura, ela deixou de ser o que costumava ser na sociedade ocidental, uma cultura-revolta, para se transformar cada vez mais numa cultura-show, cultura-divertimento.

O sujeito trabalhador e reprimido é substituído progressivamente pelo sujeito consumidor, do prazer imediato e transitório, não raro, o neurótico dar lugar ao depressivo. O deprimido é justamente aquele que não possui mais nenhuma ilusão

²⁷ Informação que não se confunde com conhecimento, pois quantidades de dados sem a reflexão sobre eles não gera processo educativo.

²⁸ Este autor ressaltou a necessidade de um processo de descolarização da sociedade.

a não ser a idéia da morte como único indício de um horizonte temporal e espacial. Ele é o avesso exato das normas de socialização. Não por acaso as pessoas vivem cada vez mais na base de pílulas da felicidade. Do “Prozac ao Viagra”, parece que a tal felicidade que, como dizia Freud, é o objetivo dos homens, só em pílulas e na farmácia da esquina.

O uso da internet cada vez mais invade e modifica o nosso modo de viver se tornando ferramentas indispensáveis ao trabalho, ao entretenimento, às relações, etc. O que se nota é o esfacelamento do campo de imanência do sujeito na dimensão real, o sujeito pós-moderno é como um fantasma virtual, tal como o conceito platônico de simulacro, onde o sujeito da dimensão real é apenas uma cópia pálida do sujeito da dimensão virtual, que é por sua vez, a Idéia perfeita. Observa-se aqui novamente a dualidade platônica, o homem em contato permanente com dois tipos de dimensões: a virtual (Inteligível) e a real (Sensível).

Essa divisão salientou a face perversa do narcisismo na pós-modernidade, uma vez que a cibercultura ao enfraquecer e esfacelar o campo de imanência do sujeito na dimensão real torna-o um fantasma virtual, enfraquecendo as relações concretas, numa outra dimensão da análise feita por Sennet (2005)

Contudo, no sujeito pós-moderno não há abdicação do narcisismo, o sujeito investe cada vez mais em sua virtualidade na tentativa de ser novamente percebido como sujeito e ser novamente amado e admirado sem restrições. Dessa forma podemos entender a grande popularização dos “blogs”, e dos sites de relacionamento, onde o sujeito investe em sua imagem virtual, associando-a a uma imagem de sucesso e criando um espaço de intimidade compartilhada, um novo campo de imanência. Entretanto, os investimentos no eu virtual criam um falso retorno libidinal, uma falsa projeção, já que o campo de imanência e de intimidade são construções em que os sujeitos da virtualidade encontram-se na esperança de que não haja futuro, que a história não seja continuada. Contudo algumas vezes ocorre de haver entre os sujeitos da virtualidade uma ‘intimidade real’, mas que necessita imediatamente ser destruída por meio da fuga ou da negação.

Bauman (2004) em “*Amor Líquido*” argumenta que as relações virtuais formam uma “rede” que serve de matriz tanto para conectar quanto para desconectar; não sendo possível imaginá-la sem as duas possibilidades. Na rede,

elas são escolhas igualmente legítimas, gozam do mesmo status e têm importância idêntica. A própria palavra “rede” sugere momentos nos quais “se está em contato” intercalados por períodos de movimentação a esmo. Nela as conexões são estabelecidas e cortadas por escolha, diferentemente de relações de “parentescos”, de “parcerias” e de noções similares – que ressaltam o engajamento mútuo ao mesmo tempo em que silenciosamente exclui o seu oposto, a falta de compromisso. Elas são “relações virtuais”. Ao contrário dos relacionamentos “antiquados” (para não falar daqueles com “compromisso”, muito menos dos compromissos de longo prazo), elas parecem feitas sob medida para o líquido cenário da vida moderna, em que se espera e se deseja que as “possibilidades românticas” (e não apenas românticas) surjam e desapareçam numa velocidade crescente e em volume cada vez maior, aniquilando-se mutuamente e tentando impor aos gritos a promessa de “ser a mais satisfatória e a mais completa”. (BAUMAN, 2004, p. 12)

Bauman afirma que o sujeito pós-moderno é o sujeito do desejo irrefreável, o sujeito do consumo imediato como já exposto sendo que o que caracteriza o consumismo não é acumular bens, mas usá-los e descartá-los em seguida a fim de abrir espaço para outros bens e usos. Observa-se que essa mudança ocorre, principalmente, na forma em que se organiza a vida: se no século XIX a vida se organizava em torno do trabalho, o sujeito se fazia cidadão enquanto trabalhador; no século XXI a vida se organiza no consumo, o sujeito se faz cidadão enquanto consumidor. A carteira de trabalho é substituída pela capacidade de consumo.

Bauman diz ainda que desejo e amor são irmãos, por vezes gêmeos, porém nunca gêmeos univitelinos. O desejo é a vontade de consumir, não precisa ser instigado por nada mais do que a presença da alteridade. Em sua essência, o desejo é um impulso de destruição. O amor, por outro lado, é a vontade de cuidar, e de preservar o objeto cuidado. Um impulso centrífugo, ao contrário do centrípeto desejo. No amor, o eu é, pedaço por pedaço, transplantado para o mundo. Amar significa estar a serviço, colocar-se à disposição, aguardar a ordem, mas também significa assumir a responsabilidade. Se o desejo quer consumir, o amor quer possuir. Também na contemporaneidade, desejo e amor encontram-se em campos opostos. O amor é uma rede lançada sobre a eternidade, o desejo é um stratagema para livrar-se da faina de tecer redes. Fiéis a sua natureza, o amor se

empenharia em perpetuar o desejo, enquanto este se esquivaria aos grilhões do amor (BAUMAN, 2004, p. 25).

Bauman em *“Modernidade Líquida”* argumenta que a mudança pode ser compreendida como a incorporação do imaginário e da intimidade no universo das mercadorias. Ou seja, na pós-modernidade não se compra apenas comida, sapatos, automóveis ou itens de mobiliário. A busca ávida e sem fim por novos exemplos aperfeiçoados e por receitas de vida é também uma variedade do comprar, e uma variedade da máxima importância, uma vez que nossa felicidade depende apenas de nossa competência pessoal, mas que somos pessoalmente incompetentes, ou não tão competentes como deveríamos, ou poderíamos ser se nos esforçássemos mais.

Portanto, na busca ávida por felicidade e na tentativa infrutífera de não obter sofrimento, o sujeito pós-moderno se afasta do outro, resultando dessa fórmula o que poderíamos chamar de *“Mal do porco-espinho”*, que podemos descrever como a angústia e o sofrimento do sujeito na pós-modernidade. O ‘mal do porco-espinho’ foi descrito por Schopenhauer²⁹ em uma fábula que conta que num dia frio de inverno, alguns porcos-espinhos se juntaram para se aquecerem com o calor de seus corpos, mas logo viram que estavam se espetando e se afastaram. Ficaram com frio de novo e se juntaram, ficando entre dois males até descobrirem a distância adequada. Assim é na sociedade, onde o vazio e a monotonia fazem com que os homens se aproximem, mas seus muitos defeitos, desagradáveis e repelentes, fazem com que se afastem. Entretanto, os sujeitos desta pós-modernidade não descobriram a distância adequada para se aquecer sem ferirem-se uns aos outros. E tal angústia provocou a necessidade por relações rápidas, de algo que se realize “no ato”, sem vínculos e sem apegos desnecessários.

Entretanto, o ativismo e a perda do comprometimento mútuo, levou o indivíduo pós-moderno à deriva. Não há nenhum movimento da Potência ao Ato, na pós-modernidade todo movimento é apenas de Ato para Ato, podendo o indivíduo pós-moderno ser caracterizado como *“Ato em movimento”*, e como tal o movimento continua enquanto o Ato se mantém como Ato Puro – no pensamento aristotélico o Ato Puro não possui nenhuma potência, não pode vir a ser mais nada, já está em

²⁹ SCHOPENHAUER, Arthur. **Parerga e Paralipomena**: A Fábula do porco-espinho. Disponível em: <<http://www.ateus.net/ebooks/index.php>>. Acesso: 23 de Agosto de 2006.

sua máxima potencialidade. Contudo, tal movimento leva a exaustão e desaparecimento do interesse, levando o sujeito ao incessante movimento da busca de uma nova relação mais satisfatória e mais completa.

Sennett (2005) argumenta ainda que nesse mundo globalizado, submetidos à exigência contemporânea da performance permanente, os sujeitos “fazem acontecer” ou, pelo menos, lançam mão de todos os instrumentos de que dispõem para não ficar de fora, corroborando na promoção da indistinção entre “ser” e “parecer”. Pede-se dos sujeitos que sejam ágeis, que estejam disponíveis para mudanças a curto prazo, que assumam riscos continuamente, que sejam independentes. Relegados à própria sorte, sua autonomia termina por configurar-se como uma ilusão de liberdade. Portanto, o sujeito da pós-modernidade em contato permanente com essa infinidade de registros é forçado excessivamente à intransferível tarefa de auto-constituição – a experiência de um “eu jamais acabado”.

Assim é que imersos nessa rede de processos psicológicos de normalização em detrimento dos processos que tem como base o confronto permanente com o mesmo e o outro, característico de sociedades democráticas, e sitiados entre o desejo de normalização e a possibilidade de resistência em face da renúncia de qualquer plano ou esperanças utópicas, constata-se a fragmentação da subjetividade e o seu lugar na nova configuração social.

O sujeito centrado em si mesmo conjuga assim o valor da exterioridade, onde os destinos dos desejos assumem a direção auto-centrada e exibicionista, daí resultando o deslizamento generalizado do “ser” para o “parecer”. Às experiências modificadas de espaço e de tempo inter-relacionam-se, daí que mal-estar, violência simbólica e sentimento de insegurança, parecem estar nos processos de fragmentação social, na medida em que vivemos uma infinidade de códigos impostos pelo processo de globalização.

No mundo pós-moderno vivemos numa cultura dominada por imagens, onde a mídia tem um papel fundamental na produção de narrativas que criam um universo de ilusão. O “espetáculo” midiático atinge as diversas esferas sociais, produzindo uma “realidade à parte”.

A sociedade contemporânea pode ser descrita como a sociedade do espectáculo, que substitui o lema “Penso logo existo”, por um outro ditado: “sou

visto, logo existo”. Ainda segundo este autor, a sociedade é dominada pelo olhar, que é onividente sob diversas formas, que vão desde a proliferação dos programas televisivos de *voyerismo* e exibicionismo explícitos, até à difusão epidêmica da vigilância, que multiplicam as câmaras encontradas a cada passo do indivíduo. Vive-se hoje, numa sociedade escópica que tem como espetáculo, a disciplina e controle.

Era possível até pouco tempo atrás lutar coletivamente contra o patrão ou contra uma classe, mas como lutar contra a globalização? O cidadão moderno está sem rumo e ora se refugia na indiferença, ora parte para a violência contra aquele que imagina estar impedindo sua "felicidade", roubando-lhe algo que no fundo nunca lhe pertenceu.

Pode-se atribuir a essa falta de projetos, coletivos ou individuais, o fato de a depressão ter-se tornado nos dias de hoje um mal social, a ponto de poder afirmar que o deprimido se tornou hoje em dia a figura patológica desse final de século, onde a depressão recobre um conjunto heterogêneo de sintomas: astenia, indiferença, inibição, embotamento do corpo e do pensamento. O deprimido sente como que uma espécie de cansaço de existir, não deseja, e se sente vazio.

Do ponto de vista social, ela tem a ver com o declínio do modelo disciplinar que obrigava os indivíduos a viver em conformidade com as proibições em respeito à autoridade.

E, do ponto de vista psicológico, ela é a patologia de uma sociedade em que a norma não é mais fundada sobre a culpabilidade e a disciplina. O indivíduo contemporâneo, diz ele, libertou-se ou acreditou ter-se libertado dos sistemas de coerção e inscrição nas instâncias dos deveres coletivos. O ideal do eu passou a se situar, a partir daí, do lado de um desenvolvimento sem entraves das potencialidades do indivíduo.

Em nossos dias, a depressão ameaça o indivíduo como o pecado assombrava a alma dirigida para Deus ou a culpa ameaçava o homem marcado pelo conflito na sociedade disciplinar.

Enquanto o indivíduo contemporâneo não reencontrar sua capacidade de reinvenção de novos territórios existenciais, continuaremos em pleno ressentimento e longe de qualquer possibilidade de gratidão.

Na crise da escola, observamos a circulação e a interação com outros veículos de conhecimento, como programas de educação à distância, a mediação do computador nas novas relações de ensino/aprendizagem, como também a presença cada vez mais comum dos infindáveis cursos de formação permanente e a necessidade paranóica de que nunca se chega a lugar algum, de que há sempre mais para saber, para aprender, para explorar.

Superar esta crise é tornar a escola um espaço onde a invenção e criatividade supere a hierarquia e a disciplina, estimulando a autonomia e autogestão dos alunos, pois a falta de sentido permeia muito o universo de nossos alunos e da sociedade.

Na sociedade ocidental pós-moderna a visibilidade de cenas tende a ser obscena, quando exclui a dimensão da subjetividade e da privacidade das pessoas. Ou seja, anula-se a dimensão do privado, tornando “tudo” público, do cotidiano dos ansiosos por fama dos ex-anônimos do programa televisivo Big Brother, aos já famosos da revista Caras, e, também, o ritual histórico dos evangélicos, dos carismáticos e islâmicos, que se oferecem para serem vistos pela televisão seduzindo todos com suas “justas causas”, aos miseráveis igualmente noticiados e fotografados decorrentes de algum fato jornalístico. Os sintomas de obscenidade da era moderna de exploração sexual ou de exploração do trabalho, operavam sempre no oculto, eram marginalizadas aos subterrâneos da vida social.

Os dispositivos ideológicos de manutenção das coisas como estavam, eram a opressão social, a repressão psíquica e o trabalho ideológico de recondução da libido para fins de trabalho ou exploração industrial; hoje, na sociedade pós-moderna, reforçando o que foi dito acima, operam mecanismos de promoção da visibilidade do que era privado, como se decretasse *o fim do segredo ou o fim da intimidade*. A doença da era moderna era a histeria, onde ocorria a teatralização do sujeito incapaz de suportar tanta repressão, originada no conflito endopsíquico. Freud funda a psicanálise graças às históricas que lhe insinuam um gozo impossível. O *mal-estar* da cultura pós-moderna é mais complexo, os sintomas subjetivos se pulverizaram no disfarce coletivo, parecendo que “estamos todos bem”, tal como auto-enganava o personagem de Marcelo Mastroianni, no filme italiano de mesmo nome. O *mal-estar* pós-moderno é visível e trivial, expressado na linguagem do cotidiano do trabalho compulsivo, muitas vezes vendido como se fosse

“lazer” ou “ócio criativo”, que gera *stress*, a perversão, a depressão, a obesidade, o tédio.

Em termos de patologia social, a modernidade fez surgir coisas contraditórias como indústrias e a atitude liberal, a ciência, a tecnologia, a multiplicação da população pobre e de guerras racionais. A pós-modernidade marca o declínio da Lei-do-Pai, cujo efeito mais imediato no social é a anomia, onde a *perversão* se vê livre para se manifestar em diversas formas, como na violência urbana, no terrorismo, nas guerras ideologicamente consideradas “justas”, “limpas” ou “cirúrgicas”.

A razão cínica é cada vez mais instrumentalizada. Isto é, não basta ser transgressivo, ou perverso-imoral, *é preciso se construir uma justificativa “moral” para atos imorais ou perversos*. Zizek (2004) cita o escabroso caso dos necrófilos, nos EUA, que se julgam no “direito” de fazer sexo com cadáveres. Ou seja, qualquer cadáver é “um potencial parceiro sexual ideal de sujeitos ‘tolerantes’ que tentam evitar toda e qualquer forma de molestamento: *por definição, não há como molestar um cadáver*”.

Na pós-modernidade a *perversão* e o *estresse* são sintomas resultados da falta-de-lei, da falta-de-tempo, e da falta-de-perspectiva de futuro, porque tudo se desmoronou (do muro de Berlin a crença nos valores e na esperança). “Tudo se tornou demasiadamente próximo, promíscuo, sem limites, deixando-se penetrar por todos os poros e orifícios”, diz Zizek.

Nossa sociedade é regida mais do que pela ânsia de “espetáculo”; existe a ânsia de prazer a qualquer preço, não *made in id* [Isso] mas *made in Superego*. O superego pós-moderno “tudo vale” e “tudo deve porque pode”. Todos se sentem na obrigação de se divertir, de “curtir a vida adoidado” e de “trabalhar muito para ter dinheiro ou prestígio social”, não importando os limites de si próprio e dos outros. As pessoas se sentem no *dever* de se vender como se fosse um *prazer*, de fazer ceia de natal em casa à meia noite, de comemorar o gol que todo mundo está comemorando, de curtir o carnaval nos 3 ou 4 dias, de seguir uma religião, de usar celular sem motivo concreto, de gastar o dinheiro que não têm, de trepar toda noite porque todos dão a impressão de fazê-lo, de fazer cursos e mais cursos, ascender na empresa, escrever mil e um artigos por ano na universidade, enfim, todos

parecem viver na “obrigação” de se cumprir uma ordem invisível, e de ser *visivelmente* feliz e vencedor.

O senhor invisível que no manda é o superego pós-moderno; “ele manda você sentir prazer naquilo que você é obrigado a *fazer*”. E, ai daquele que não consegue, ou que se nega seguir a moral de rebanho, pagará de três modos: será estigmatizado pelos seus pares (“Ele quebrou o código, é um traidor do superego pós-moderno!”), ou pagará com um terrível sentimento de culpa ou, ainda, sofrerá os sintomas de uma doença psicossomática.

Não é sem motivo que os lugares de trabalho em que a competição é mais acirrada, onde não existem limites definidos entre trabalho, estudo e lazer, que encontramos pessoas queixosas, infelizes, freqüentemente visitando os médicos e hospitais. Se a modernidade prometia a felicidade através do progresso da ciência ou de uma revolução, a pós-modernidade promete um nada que pretende ser o solo para tudo.

Esta sociedade impõe uma existência vinculada à visibilidade, e conseqüentemente à celebridade, mas por outro lado, amplia cada vez mais a vigilância e o controle sobre cada indivíduo. Quase já não é possível sair de casa sem nos depararmos com os dizeres “sorria, você está a ser filmado”. Verdade ou mentira, não importa, pois a frase faz existir um olhar invisível pousado no indivíduo. A instância desse olhar atribuído ao outro, multiplica os seus dispositivos de vigilância eletrônica e transforma-nos todos em objetos vistos e controláveis.

Deleuze considera que hoje vivemos a sociedade de controle que, diferentemente dos confinamentos que são moldes, como uma moldagem,

“os controles são uma modulação, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro. Assim, as sociedades de controle, que estão substituindo as sociedades disciplinares, são formas ultra-rápidas de controle ao ar livre que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado” (Deleuze 1992, pp. 220-221).

O olho que vigia e pune, é o mesmo que possibilita a fama. A transformação de objetos de todo tipo em mercadorias enseja vidas dedicadas ao consumo,

desejos suscitados e inculcados pelos meios de comunicação de massa. A sociedade da imagem e a indispensável onipresença da mídia é o ambiente em que se processa uma nova expansão do capitalismo, assim como a industrialização e a urbanização mudaram o ritmo e as feições da vida no século XIX, as linguagens midiáticas alteraram decisivamente os modos de vida atuais.

A cultura baseada na imagem, dispondo de meios como a televisão, os computadores, etc, suplantou a cultura literária anteriormente predominante, resultando no que se vê como a “estetização da realidade” em que a arte se mistura indissolúvelmente à compra e venda de produtos através da criação de narrativas que favorecem investimentos imaginários e libidinais dos consumidores em torno das mercadorias.

A estetização da realidade promove a colonização da vontade e da natureza pelo mercado, processo indissociado do pós-modernismo considerado como a lógica cultural do capitalismo. Enquanto o modernismo e suas vanguardas exprimiam a ambigüidade da exaltação da novidade permanente e do desconforto com relação ao mundo das mercadorias, a pós-modernidade revela uma nova dinâmica da sociedade, onde o cultural e o econômico se fundem de tal modo que passam a significar a mesma coisa.

As transformações no sistema, que se estendem à cultura e ao cotidiano, são mudanças no âmbito do próprio modo de produção. O imaginário, os desejos da intimidade, as maneiras de ser e os sentimentos foram incorporados ao universo das mercadorias através de narrativas estéticas da cultura.

As infinitudes de registros presentes na pós-modernidade levam a crise ética que notamos, onde o sujeito pós-moderno encontra-se carente de verdades e de respostas, onde a escola tem a oportunidade de se tornar um lugar de produção de novos sentidos.

Contudo, se ao longo da modernidade o homem foi matando Deus, na pós-modernidade o homem tem que viver num mundo sem Deus e arcar com as conseqüências de estar num mundo em que tudo é permitido..

Assim se encontra o sujeito pós-moderno: no antagonismo entre a paranóia da sociedade, o esquizoidismo que busca a plena satisfação do desejo e a depressão resultante de sua não satisfação.

Fridman³⁰ argumenta que esse fluxo ininterrupto de registros está em todo lugar e os enredos dos meios de comunicação de massa produzem um “real” que substitui a vida pelo que ocorre a partir dos monitores. A cultura pós-moderna produz “tipos de pessoas” que incorporam em seu cotidiano a substituição da realidade pelo espetáculo. O pós-moderno deve ser visto como a produção de pessoas pós-modernas, capazes de funcionar em um mundo sócio-econômico muito peculiar.

O pós-moderno é aquele que se ambienta no mundo das imagens, do simulacro, do falso absoluto e do ilusório, devidamente colonizado em seus hábitos, fantasias e aspirações. Pode ser uma gente que está à vontade se não viver, se estiver destinada apenas a assistir, consumir, adorar e se projetar em relatos suspeitos da vida dos notáveis. Em suma, mentes invadidas por imagens e que prescindem da experiência. É claro que ninguém é assim permanentemente nem o sistema é uma rocha granítica sem fissuras ou eclosões, mas se está diante de uma poderosa configuração institucional de conseqüências bastante perversas. É possível que muitos não sintam um terrível mal-estar nessas circunstâncias, mas o diagnóstico da “estrutura de sentimentos” daí proveniente é o pior possível: fragmentação do sujeito.³¹

Fridman argumenta que a linguagem ou a estética televisivas favorece o cancelamento da memória e da distância crítica, com danos à subjetividade que não são pequenos. Em uma interpretação sumária, mas esclarecedora desse registro midiático, ressalta que a televisão fala o tempo todo de si mesma através de imagens tomadas do mundo. Nenhuma argumentação se aprofunda, nenhum trabalho da memória é assim reativado, abrevia-se o sentimento e a reflexão. Essa linguagem composta de uma série de puros presentes remonta à ruptura na cadeia dos significantes que, cerca a condição do esquizofrênico, onde a incapacidade de unificar passado, presente e futuro da sentença remete à incapacidade de associar passado, presente e futuro da vida psíquica.

³⁰ FRIDMAN, Luis Carlos. “Pós-modernidade: Sociedade da Imagem e Sociedade do Conhecimento”. In: **Historia, Ciência e Saúde**. Rio de Janeiro: volume 6, número 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 Nov 2006.

³¹ Fridman, Pós-modernidade, 2006.

A alienação do sujeito desloca-se para a sua fragmentação e as psicopatologias do ego de tempos burgueses industriais dão lugar a distúrbios mentais associados à autodestruição, às drogas e à esquizofrenia. O “eterno presente” tem um custo enorme e assim o “povo novo” da sociedade da imagem padece de outras dores, algumas mais assustadoras do que as dos histéricos e neuróticos analisados por Freud.

Mattéi³² argumenta que as formas aberrantes de “fragmentação” psicológica e social condenaram e enclausuraram o sujeito em si mesmo, constituindo assim a barbárie interior. Sendo o mundo pós-moderno considerado como i-mundo, na medida que o desenvolvimento anárquico dos sujeitos leva à falência do pensamento comunitário universal, gerando sociedades fragmentadas em que a grande barbárie é a infidelidade do homem à sua própria humanidade.

Mattéi diz ainda que esse olhar subtraído do mundo e voltado para si, num processo de interiorização radical, priva claramente o homem de toda sua substância ao mesmo tempo que priva o mundo de toda sua razão – o mundo cheio de coisas, é vazio de razões -, e essa é a vacuidade do sujeito pós-moderno: aquele que vai se “pôr em si mesmo” como uma forma abstrata e vazia. A insistência do sujeito desse mundo pós-moderno, ou melhor, o sujeito desse i-mundo moderno em pôr-se como autônomo, separado do mundo substancial, e conseqüentemente, do universal, o reduz à figura sem cor de um eu vazio ou de um entendimento estéril que dissocia todas as coisas.

Mattéi afirma ainda que a sociedade foi reduzida a pó, pois ao fechar o sujeito em si e ao subordinar a hierarquia das obras aos valores da utilidade, a sociedade do i-mundo moderno reduz o homem a esse escoamento arenoso dos processos vitais que não conhecem outra lei que não a da satisfação imediata. Esse é o estatuto da pós-modernidade que aboliu os últimos limites da modernidade para perder-se nas miragens de sua lassidão. Sendo a barbárie deste i-mundo moderno a ausência de estilo ou a mistura caótica de todos os estilos, essa justaposição e esse acúmulo grotesco de todos os estilos. Dessa maneira, a pós-modernidade é um sintoma: é a época de redução do Ser ao bárbaro. Mattéi analisa a barbárie

³² MATTÉI, Jean-François (La Barbarie Intérieure: Essai sur L'immonde Moderne, 1999). **A Barbárie Interior**: Ensaio sobre o I-mundo Moderno. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

contemporânea também no predomínio da cultura de massas, na ascensão de alguns regimes totalitários e na decadência da educação.

Mattéi diz que a crise escolar pode ser considerada um reflexo na crise geral que afeta a sociedade pós-moderna. As relações entre escola e sociedade são problemáticas, mais do que as relações da escola para consigo mesma, quer dizer, com os princípios que a fundam como instituição do pensamento. Observa-se que ao longo da história a educação foi transvalorando da mesma maneira que a Moral, mas em nenhuma delas a Moral e a Educação estiveram tão ligadas quanto à educação grega, no período helênico. Pois, segundo Barros³³, a educação na cultura grega antiga correspondia às mutações do conceito de *areté*. Para entender essa atitude, é preciso considerar como os gregos empregavam esses termos.

Segundo Barros, a palavra grega que poderia aspirar à equivalência relativamente à palavra latina educação é *paidéia*, já analisada no primeiro capítulo deste trabalho, etimologicamente presa a *paidós*, que significa pura, e simplesmente, criança. O verbo *paideúo* se traduz por criar, instruir e formar. lembra que a palavra *paidéia* só aparece no século V a.C., e adverte que a melhor maneira de estudar a educação grega não é a palavra *paidéia* mas a palavra *areté*.

A palavra *areté* designa o mérito ou qualidade pelo qual algo ou alguém se mostra excelente. Pode ter sentido particular de coragem ou atos de coragem ou o sentido moral de *virtude*. A ele se prende *aristós*, superlativo de *agathós*. Ambas as palavras podem ser usadas no mesmo contexto e para a mesma finalidade. Uma vez que, *agathós* é uma palavra extremamente importante para a história da educação grega, pode designar o nobre, o aristocrata, mas, também, o homem de valor, o que tem coragem.

Barros diz que a educação grega, no período helênico, está ligada a um modo de pensar a educação pelo qual se aspira a realizar a verdadeira forma do homem, o seu autêntico ser. Assim podemos dizer que a educação grega estava direcionada para a questão dos fins. Importa menos saber como chegar a esses fins e, muito mais, determinar esses fins e realizá-los. Esses fins supõem a preocupação com o homem adulto excelente, no qual a criança deve tornar-se.

³³ BARROS, Gilda N. Maciel de. "A Educação na Antiguidade". In: **Viver Mente & Cérebro: Memória da Pedagogia**, Jean Piaget. São Paulo: Segmento-Duetto Editorial Ltda, 2005, pp. 90 - 97.

Barros diz que é grande a preocupação filosófica do tema, pois os gregos perceberam que o homem é educável por que é modificável. E entenderam essa modificabilidade como o projeto rumo à perfeição. E a essa perfeição chamaram *areté*, à qual deram, a cada tempo, uma forma humana, que consideraram ideal porque é excelente.

Entretanto, a forma de se educar na atualidade nos remete ao surgimento das “primeiras universidades” que surgiram na Europa Central no início do século XIII. Segundo Faingold³⁴, as disciplinas ensinadas nos centros universitários eram aquelas que a Antigüidade havia considerado continuadoras da cultura erudita, a forma mais alta de saber intelectual à qual o homem livre poderia almejar: gramática, retórica, lógica, aritmética, música, astronomia, geometria, direito, medicina e teologia. Os reformadores e os pedagogos dos séculos IX – XX nada mais fizeram senão retornar a tal programa.

Faingold diz que a rede escolar foi enriquecida, com o surgimento das escolas-catedrais que vieram a se juntar àquelas que as novas ordens de cônegos instruíram em algumas de suas abadias. Por fim, em determinados centros, surgiram o que poderíamos denominar “*escolas particulares*”. Nelas os mestres se instalavam por conta própria e ensinavam aqueles que aceitassem pagar matrículas escolares.

Segundo Faingold, esse movimento espontâneo inquietou a Igreja, desejosa de monopólio escolar que colocou em funcionamento o sistema de autorização de ensino para abrir escolas, mesmo particulares; autorização esta outorgada pela autoridade episcopal. Esse sistema se impôs, principalmente, porque a maioria dos mestres era composta de clérigos. Assim se estabelece a forma pela qual a Igreja se mantinha detentora dos saberes e pelo que era ensinado. Portanto, essa renovação escolar fez-se acompanhar de uma espetacular promoção social de pessoas saídas das escolas.

Faingold diz que o panorama geral das disciplinas que definiam o campo da cultura erudita não fora modificado, como também não fora o monopólio do latim como veículo dessa cultura, e que as universidades passaram a sofrer maiores intervenções dos Estados. Embora permanecendo instituições eclesiásticas, as universidades passaram cada vez mais para o controle das cidades e dos Estados.

³⁴ FAINGOLD, Reuven. “A Educação na Idade Média.”. In: **Viver Mente & Cérebro: Memória da Pedagogia**, Liev Semionovich Vygotsky. São Paulo: Segmento-Duetto Editorial Ltda, 2005, pp. 90 - 97.

Havia necessidade de formar letrados para cargos de administração nas grandes cidades. Surgia aos poucos o Estado moderno. O movimento universitário teve uma missão especial na “renovação” dos saberes e na aquisição do conhecimento. Foram elas as únicas responsáveis pelo crescimento intelectual de boa parte da população da Europa.

Entretanto, manteve-se então a seguinte idéia: todo o saber acessível repousa num determinado número de textos, de *autoridades* veneráveis, e todo progresso no campo do saber podia derivar apenas de uma interpretação mais aprofundada desses mesmos textos. E é assim que as universidades perdem o valor da educação grega de busca pela excelência humana e passam a ser um aprofundamento dos conhecimentos já existentes.

Contudo, podemos lançar mão de Schopenhauer para discutir a decadência da escola como instituição do pensamento. Schopenhauer argumenta em “*Sobre a Filosofia Universitária*”³⁵ que a universidade perdeu o valor de local de construção de conhecimento, de busca pela excelência humana, pois a mesma se tornou receptáculo de reprodução do mesmo, uma vez que a mesma serve ao Estado. Ou seja, a classe dominante assegura seu domínio, seu poder com auxílio da educação, tornando a sua ideologia, a ideologia de todos os membros da sociedade.

Contudo, Schopenhauer afirma que a salvação da universidade está em seus professores, mas não em todos, pois existem nas cátedras, professores que são como filisteus: falsos sábios, não constroem nada, apenas reproduzem o que sabem, não querem ultrapassar-se e não deixam que ninguém os ultrapasse, onde o seu objetivo é o ‘ganho’ não o ‘conhecimento’.

Portanto, o professor universitário que pauta os seus ensinamentos de acordo com os ditames do Estado, da religião e de uma ética vigente é um tipo acabado de filisteu. Porém, esses não são os piores, ainda existem nas universidades professores que se julgam verdadeiros sábios, sujeitos imaculados, éticos e profissionais, mas o fato é que são como “*porcos num chiqueiro*”, pois além de não auxiliarem o aluno na construção do conhecimento, destroem gradativamente a sua auto-estima, negando-lhe e destruindo a sua potência ao não buscar o ‘acerto’ e sim o ‘erro’. Esses “porcos” são os que nos enganam com mais

³⁵ SCHOPENHAUER, Arthur (Über die Universitäts-Philosophie, 1844). **Sobre a Filosofia Universitária**. São Paulo: Editora Polis, 1991.

freqüência, uma vez que todos os seus comportamentos perversos, sua alma imunda e seu profissionalismo barato está mascarada por uma ética que atende somente ao seu desejo.

Porém, o professor que rompe que esse filisteísmo, que hoje parece imperar na instituição universitária, é um verdadeiro sábio, pois ele tem a capacidade de afastar-se de suas próprias concepções, o que exige uma força intelectual bem pouco comum. O professor, universitário ou não, deve ser um filósofo – deve buscar a essência, não se importando se ela é ‘verdadeira’ ou ‘falsa’, ‘boa’ ou ‘má’, do que quer conhecer, auxiliando seus alunos na construção do conhecimento, ressaltando a importância da reflexão individual crítica do que o Estado e a sociedade querem que eles sejam, como argumenta Nietzsche:

É preciso ser muito leve para poder levar tão longe a vontade que se tem de conhecer, para a levar de qualquer forma acima de seu tempo, criar olhos cujo olhar possa abraçar milênios, e que neles reine um céu claro! É preciso ter-se separado de muitas coisas que nos pesam, que nos entavam, nos mantém curvados, nos tornam pesados (...) O homem que quer descobrir as escalas de valores supremos de sua época, deve vencer (...) a sua extemporaneidade, o seu romantismo.³⁶

As conseqüências desta depuração crítica da sociedade, da psicologia e do sujeito são bastante preciosas, pois se trata de saber que tipo de homem e de sociedade estamos construindo, ou que tipo de sujeito e de sociedade queremos ajudar a construir: se um que seja criador de valores ou um meramente reprodutor. E é o que Nietzsche conserva como singular vantagem sobre todos os psicanalistas e psicólogo: ter feito da sua genealogia uma prática de avaliação crítica dos valores. Para Nietzsche³⁷ trata-se de fazer passar através de todos os códigos algo que não se deixa e não se deixará codificar, que permanece numa certa distância crítica do mundo, entrando em ressonância com o devir, dissecando e avaliando os movimentos das suas forças produtoras e disseminadoras de valores.

Encontra-se no horizonte, não sem dificuldades, a possibilidade de se criar um tecido relacional mais rico, intenso, plural, que ofereça novas possibilidades de satisfação emocional e de relações entre os homens. A radical experiência de

³⁶ NIETZSCHE, Friedrich (Die Fröhliche Wissenschaft, 1887). **A Gaia Ciência**. São Paulo: Martin Claret, 2005, p. 227.

³⁷ Idem, A Genealogia da Moral, 2002.

desterritorialização que vivenciamos, aliada a um julgamento rigoroso da conjuntura histórica particular em que vivemos – a cultura do narcisismo - pode, ou não, aproximar-nos de uma “arte de viver”, no sentido apontado pela “estética existencial” de Foucault: uma reorganização da existência, sem qualquer compromisso com a procura de uma “verdade de si”, mas comprometida com um trabalho sobre si que possa dar respostas ao tempo presente, uma ética que milite contra os estados de dominação e a favor de uma eventual inversão e/ou descongelamento das relações de poder hoje instituídas, a regulamentação política da sociedade, a racionalização e a burocratização das diversas esferas do socius delineiam horizontes, mas não impedem a construção de uma. Contudo, o quadro acima descrito, não impede a produção de novas formas de vida, não impedem uma “arte de viver” que possibilite o estabelecimento de uma relação sólida conosco mesmo e a tomada de decisões pessoais; o exercício de uma micropolítica que não abandone a política aos representantes do Estado ou a qualquer outra instância soberana, que pretenda substituí-lo ou suplantá-lo; uma organização da existência insubmissa à norma e às convenções, que reivindica a si possibilidades de escolher (Schmid, 1996). Para tal tarefa a educação escolar pode se tornar um espaço por excelência nessa busca de novos territórios existenciais.

Retomar através de uma associação entre a Esquizoanálise e a educação à “estética da existência” nas características fundamentais assinaladas por Foucault implica numa racionalidade estética, ou uma capacidade de percepção e abertura para a experiência, não só no domínio da vida privada, mas também uma sensibilidade política a tudo que é intolerável e inaceitável, com a possibilidade de se criar um tecido relacional mais rico, intenso, plural, que ofereça novas possibilidades de satisfação emocional e de relações entre os homens.

4. ESQUIZOANÁLISE E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: REDES E MOVIMENTOS SOCIAIS

O termo esquizoanálise vem do germânico *skhízein* (*esquizo*) que significa fender, dividido, dual, dualidade, e *análise*, que significa a divisão do todo em partes, exame de cada parte de um todo, processo filosófico por meio do qual se sobe dos efeitos às causas, do particular ao geral, do simples ao composto. A esquizoanálise preocupa-se com os indivíduos, os grupos e as instituições, na sua composição com o mundo. Considera que a cada momento, o ser humano é atravessado por forças externas, que se encontram no campo sócio-cultural, as quais promovem encontros que ora cristalizam o sujeito nos seus valores, tornando-o um ser mecânico e repetitivo, ora os faz produzir e viver de forma criativa e potente na relação com a vida, rompendo com as barreiras da estrutura linguística dos saberes instituídos em troca de um saber *subterrâneo* ao qual Deleuze e Guattari chamaram de *rizoma*.

A incansável busca da absoluta objetividade pela ciência, que culminou com a filosofia positivista, acabou num paradoxo: a infinidade de conhecimentos que temos do mundo cria, conforme retro exposto uma abstração do real, que não mais se adéqua a ele. A soma das objetividades disciplinares cria apenas um panorama abstrato que de modo algum equivale ao mundo. Em nosso cotidiano há uma proliferação de híbridos, sobreamaneira nas práticas educativas das redes e movimentos sociais, que invadem nossas vidas pelos jornais, pela televisão, sem que nós possamos nos dar conta, recusando-nos a abandonar o já confortável espaço de saber que nos foi possibilitado pela ciência. Neste contexto, está a possibilidade de emergência de subjetividades mais livres, menos alienadas e conformistas que afirme sempre a necessidade da busca de processos autônomos, inventivos e criativos.

Identifica-se este movimento com muita precisão, comentando informações que podemos obter na mais inocente leitura de um jornal. Um mesmo artigo mistura, assim, reações químicas e reações políticas. Um mesmo fio conecta a mais esotérica das ciências e a mais baixa política, o céu mais longínquo e uma certa usina no subúrbio de Lyon, o perigo mais global e as próximas eleições ou o próximo

conselho administrativo. As proporções, as questões, as durações, os atores não são comparáveis e, no entanto, estão todos envolvidos na mesma história. Tal hibridização do real, porém, parece ainda não haver nos sensibilizado.

Contudo, ninguém parece estar preocupado. As páginas de Economia, Política, Ciência, Livros, Cultura, Religião e Generalidades dividem o layout como se nada acontecesse. O menor vírus da AIDS nos faz passar do sexo ao inconsciente, à África, às culturas de células, ao DNA, a São Paulo; mas os analistas, os pensadores, os jornalistas e todos os que tomam decisões irão cortar a fina rede desenhada pelo vírus em pequenos compartimentos específicos, onde encontraremos apenas ciência, apenas economia, apenas representações sociais, apenas generalidades, apenas piedade, apenas sexo, quantas forem as disciplinas puras: não misturemos o conhecimento, o interesse, a justiça, o poder. Não misturemos o céu e a terra, o global e o local, o humano e o inumano. Isto sem falar nos processos de virtualização, informatização e de globalização característicos da hodierna sociedade.

É porque não nos é possível perceber o mundo fragmentado e porque urge pensarmos estes híbridos para que tal percepção seja possível é que se tem buscado novos paradigmas para a compreensão do conhecimento. A Esquizoanálise e as práticas transdisciplinares, sobremaneira nas redes e movimentos sociais, deve buscar constituir em uma possibilidade de estabelecimento de uma nova perspectiva para além da disciplinarização e da interdisciplinarização.

É preciso que se faça o abandono do paradigma arborescente e a adoção de um paradigma rizomático. Rompendo com o panorama das ramificações, que coloca cada ciência, cada disciplina como um galho na árvore do saber, e adotando uma percepção rizomática que implica num aparentemente caótico entrecruzamento das linhas, podemos perceber as inter-relações intrínsecas que compõem os híbridos, o que não nos leva a não fugir com nojo de sua horrenda constituição, mas percebê-los como os elementos comuns de nossa realidade.

Parece que, mesmo no contexto de um paradigma rizomático e por isso esquizoanalítico, a identificação entre saber e poder continua válida. Ela se encontra, entretanto, deslocada nos espaços das redes e movimentos sociais. Numa

perspectiva rizomática, já não é possível pensar a hierarquização; assim, não é possível pensar no poder como um topos do qual emanam as forças. Nas redes e movimentos sociais, o poder deve ser essencialmente relação, como pensou Foucault, algo que se sofre e se exerce continuamente. Somente aqui, de fato, é possível tentar se estabelecer um processo de democratização (tanto do saber quanto do poder).

A democratização que parece advir desta perspectiva, entretanto, permanece como uma possibilidade, e não uma realidade inexorável. Uma aparente autonomia pode ser de fato, a máscara de uma submissão ainda maior, uma vez 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 sociedades é dar a ilusão de uma maior autonomia, mas, mesmo por isso, parecem 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. É por isso que se espera que as práticas esquizoanalíticas desenvolvidas nas redes sociais e movimentos sociais devem procurar estabelecer espaços de produção da diferença e de linhas de fuga dos mecanismos de controle hodiernos.

Ora, para buscar uma adequação às condições contemporâneas, aqueles que pretendem continuar exercendo seu poder na escola e através da escola tratam logo de buscar adaptações que permitam uma "mudança" aparente que não signifique uma descontinuidade, isto é, o deslocamento das relações de poder e influência. É neste contexto que devemos perceber, portanto os esforços em torno de uma educação continuada - formação permanente - e de uma avaliação contínua, que aparentemente não coloca os alunos frente ao constrangimento moral e psicológico dos exames, mas que de modo algum abre mão de controlá-los. Inscrevem-se aí, também, as propostas interdisciplinares. Para além não seriam as novas práticas

educativas de algumas redes movimentos sociais umas das formas possíveis de resignificação e de possibilidades da educação escolar.

Dessa forma, pode-se pensar uma outra organização escolar a partir, dentre outras inúmeras possibilidades, do paradigma esquizoanalítico rizomático, em que os currículos não disciplinarizados permitam um trânsito transversal por entre os diversos campos de saberes, inaugurando novas práticas educativas como acontece no ambiente de algumas redes e movimentos sociais. Uma efetiva autonomia do discente pode ser assim instaurada, mas seria praticamente impossível exercer sobre ele os mecanismos de controle, posto que cada um poderia estar construindo, com sua experiência de aprendizagem, uma cartografia em muito diferente dos demais. Um “novo Anarquismo” pode ser desenhado, através das linhas de fuga, de uma democratização dos saberes, a exemplo do que já acontece em algumas práticas já existentes em muitas redes e movimentos sociais.

O rompimento das barreiras disciplinares no campo epistemológico e no campo pedagógico que se pensa existir em algumas redes e movimentos sociais significa, como não poderia deixar de ser, um rompimento eminentemente político, pois altera sensivelmente o equilíbrio de forças que constitui as teias de poder, pois, na atualidade podemos dizer que as grandes questões políticas devem ser resolvidas no campo do fluxo de informações.

Se os revolucionários da modernidade preconizavam a reforma agrária e a partilha das terras e os da era industrial visavam a propriedade dos meios de produção, hoje, é sobre o conhecimento que repousam a riqueza das nações e a força das empresas, na assim chamada sociedade da informação. É por suas competências que os indivíduos adquirem um reconhecimento social, um emprego, uma cidadania real.

O acesso ao fluxo informacional é hoje a principal tática política. Estruturam-se como horizontes de possibilidades tanto um totalitarismo tão intenso quanto jamais sonhado, mesmo pelos grandes utopistas, quanto uma democracia direta também até agora inimaginável, possível nos projetos diversos de muitas redes e movimentos sociais.

A chave para ambos e o que definirá entre um e outro é justamente como se dará o acesso ao fluxo de informações. Centralizar tal acesso será fornecer as

bases para o totalitarismo; descentralizá-lo ao limite nas escolas, redes, movimentos sociais e nos espaços escolares será, ao contrário, a senha para o acesso a um mundo democratizado. Qual das duas utopias se realizará dependerá, evidentemente, de como agiremos enquanto humanidade.

Mas, se num momento já tendemos mais ao pessimismo (lembramos, além do 1984, de um Admirável Mundo Novo, de Huxley ou, indo para o cinema, de um Blade Runner, de Riddley Scott), parece que o otimismo é possível; Pierre Lévy (1993, p. 39) defende que o campo do conhecimento humano abre-se mais para a solidariedade e a partilha do que para o controle centralizado. Os Fóruns Sociais Mundiais também representa um grande momento de globalização da solidariedade e do conhecimento, onde práticas escolares diferenciadas, as diversas redes e os movimentos sociais desempenham um papel fundamental.

Mas o saber não é somente a riqueza primeira do mundo contemporâneo. Vivendo de invenção coletiva, de transmissão, de interpretação e de partilha, o conhecimento é um dos lugares em que a solidariedade entre os homens pode ter mais sentido, um dos elos mais fortes entre os membros da nossa espécie. Será que os espaços atuais de práticas escolares, das redes sociais e dos movimentos sociais poderiam se constituir em um lócus onde esta solidariedade poderia ser construídaacredita-se que sim, principalmente se forem aplicados os princípios presentes em uma educação esquizoanalítica.

Essa tendência de uma democratização instalar-se nos processos contemporâneos de produção de saberes, a partir dentre outras, da orientação esquizoanalítica, embora não tenha se revelado em outros momentos de nossa história deve-se a dois motivos principais, a saber, primeiro à diversidade e o afluxo dos saberes hoje são tais que nenhum indivíduo, e principalmente nenhum grupo fechado, pode mais possuir o conjunto dos conhecimentos como ainda era possível nas sociedades arcaicas ou tradicionais. A inteligência, o pensamento, o conhecimento estão condenados à partilha, à abertura. O oceano do saber é tão grande que devemos todos aprender uns dos outros e não devemos excluir a priori nenhuma competência. Não há mais inteligência ou eficácia possível fora da livre troca dos saberes e das habilidades. Em segundo plano, devido à hiperespecialização herdada da Revolução Industrial já cumpriu seu papel. A vida econômica contemporânea, como a renovação da cidadania, demanda atores

abertos, prontos a trocar de ofício, capazes de aprender durante toda a sua vida, de se encarregarem, eles mesmos, de sua formação permanente, em suma, empreendedores de seu próprio saber. A distinção se apaga progressivamente entre a formação inicial e a formação permanente, o tempo de trabalho e o tempo dos estudos. Aprende-se trabalhando, participando de todos os tipos de atividades sociais.

Se assumirmos tais perspectivas, a própria noção de escola muda radicalmente, para não ficarmos estritamente com a noção de currículo. Qualquer espaço social, em especial as redes e movimentos sociais, pode ser o lugar do aprendizado, de acesso aos saberes e de sua circulação e partilha inclusive o próprio espaço do trabalho. A própria LDB (Lei 9.394/1996) já aponta para a constituição de diretrizes curriculares e parâmetros curriculares em substituição à idéia de currículo e na necessidade da introdução dos chamados temas transversais, cujo objetivo é despertar no aluno a busca por uma consciência crítica e o aprendizado da cidadania.

Lévy (1993, p. 53) aponta para uma imediata e necessária revisão das competências. Os saberes acessíveis através da escola e reconhecidos nos diplomas já nem sempre são os mais fundamentais nas mais diversas situações. É preciso resignificar a escola nesse contexto, pois os saberes não reconhecidos passam a desempenhar importantes papéis tanto para os indivíduos quanto para comunidades inteiras nos diversos projetos desenvolvidos nas redes e movimentos sociais. O poder conferido a um indivíduo pela posse de um diploma acadêmico é, ao mesmo tempo, referendado e questionado. Referendado pela crescente qualificação que uma economia globalizada exige dos trabalhadores; questionado, pois as profissões tradicionais perdem seu espaço, já não conferindo aos indivíduos o status que anteriormente proporcionavam.

Frente a tal panorama, simples revisões curriculares nas escolas, mesmo as mais radicais e ainda que implementadoras de perspectivas interdisciplinares, não darão conta de produzir e fazer circular os saberes não-disciplinares, estes referendados, dentre outras perspectivas, pela Esquizoanálise, que se pretende, sejam desenvolvidos não só nas redes e movimentos sociais, mas também em espaços escolares, visando dar conta das competências solicitadas pela caótica e híbrida realidade contemporânea. Ela exige de nós, que nos debruçamos sobre as

questões da Educação, com muito mais empenho e esforço com um pensamento singular, criativo e transdisciplinar, numa palavra, esquizoanalítico.

Romper com a disciplinarização, tarefa possível através da adoção de outros paradigmas de saber e de novas práticas educativas, principalmente como já acontece em algumas redes e movimentos sociais, como o rizomático proposto pela Esquizoanálise, significa também redesenhar o mapa estratégico do poder no campo das Ciências e no campo da Educação, colocando as relações numa outra dimensão. A transversalidade do conhecimento implica em possibilidades de escolas e de currículos em muito diferentes daquelas que hoje conhecemos e novos espaços de construção e circulação de saberes onde a hierarquização já não será a estrutura básica e onde situações até então insuspeitas poderão fazer emergir a constituição de subjetividades livres e autônomas..

De nossa criatividade e de nossa ação política e capacidade de influência dependerá o delineamento de um processo educativo e de uma sociedade em que o controle se exerça de forma mais diluída e também menos intensa, dando-nos apenas uma ilusão de autonomia, ou então de uma educação e uma sociedade em que a autonomia seja um fato, numa realidade mais solidária e mais democrática, como sonha o referencial esquizoanalítico e como se pensa já é realidade em muitas redes e movimentos sociais.

Não obstante, é preciso que se ressalte aqui, mais uma vez, que o "olhar" esquizoanalítico não corresponde tão-somente a um aporte teórico para renovar as interpretações e as práticas escolares, mas, ao contrário, abrange uma complexa concepção de mundo, aqui incluídos os diferentes níveis de realidade que o constituem, inclusive as dimensões humanas inseparáveis do próprio mundo. Com isso, pretende-se destacar as contribuições que a Esquizoanálise tem oferecido em inúmeros campos, além do "ps", fornecendo novo fôlego para movimentos minoritários revolucionários, produções artísticas "menores", além de todo tipo de esforços criativos transversais que buscam apreender não mais o "objeto linear", mas os fenômenos complexos que ultrapassam os limites do "dado" e vibram, afetam, dinamizam a vida, na forma de intensidades.

5. ESQUIZOANÁLISE, SUBJETIVIDADE E PROCESSOS ESCOLARES

A Esquizoanálise não é uma teoria e um conjunto de conceitos que um *expert* toma em mãos para aplicar uma prática socialmente delimitada, que definam resultados socialmente delimitados, mapeados, manipuláveis, localizáveis, pois em âmbito bem geral, a Esquizoanálise é uma espécie de ética das "singularidades" e não um *corpus* teórico que categoriza individualidades e identidades. Isso não quer dizer que não seja uma prática, pois pelo contrário, implica que não é nas amarras de uma teoria que ela será 'praticada', mas na constituição de caixas de ferramentas (não necessariamente teóricas) que visem à mobilidade, a expansão de potencialidades e o cultivo de novas formas de subjetividade.

A questão aqui é muito interessante e complicada, mas em linhas gerais, não se trata, por outro lado, de abandonar a teoria e recair no senso comum e "pós-moderno" da ausência de sentido, pois ela não é uma teoria que um profissional estuda e 'aplica', mas é uma espécie de "caixa de ferramentas" que pode inspirar e agenciar práticas que fujam à ordem cotidiana.

A Esquizoanálise é uma "psicanálise após um banho de real". Em outras palavras, uma práxis não reduzida às capturas individuais, ao jogo de infra/super-estrutura, às interioridades e preocupada em fazer emergir novos campos subjetivos e novas subjetividades que contribuam para que novas sociabilidades se estabeleçam.

Antes de iniciar qualquer discussão acerca da subjetividade, é necessário retomar que esta é concebida pela Esquizoanálise como um sistema aberto, constituído de múltiplas e diferentes forças, denominadas por Equipamentos coletivos de subjetivação ou componentes de subjetivação, conceito que pode ser entendido como um agregado de inúmeras máquinas que compõem a realidade. Sendo assim, subjetividade é uma noção complexa, cujo entendimento depende da articulação de aspectos psíquicos com toda a miríade de forças dinâmicas que compõem a própria realidade. Ao invés de pensar um sujeito de contornos limitados e fechado em si, a partir do qual a subjetividade brota, melhor seria pensar no cruzamento de múltiplos componentes de subjetivação que se ligam e religam e acabam influenciando a constituição da subjetividade. Para a Esquizoanálise, a

articulação de aspectos psíquicos com os equipamentos coletivos de subjetivação ocorre de maneira rizomática.

O rizoma é um conceito que entende a realidade - e dentro dela a própria subjetividade - como uma rede constituída de inúmeras ramificações que se conectam e reconectam continuamente com outras ramificações. A imagem do rizoma procede sempre por alianças, sempre por conexões realizadas pela junção de elementos destituídos de pontos de chegada ou de partida, mas embebidos pelo princípio de heterogeneidade e de multiplicidade. Dessa forma, o conceito de rizoma possibilita um entendimento da (auto) constituição da subjetividade irrestrita a um número determinado de elementos. Ou seja, os elementos são múltiplos e mutáveis, eles se "plugam" a outros elementos constantemente, estando eles próprios em constante metamorfose. A partir desses elementos, a subjetividade se funda, põe-se de pé e se faz funcionar. Desse modo ela se configura num devir: é continuamente constituída a partir das ligações e religações que suas ramificações fazem e refazem com elementos intra e extra psíquicos, individuais e pré-individuais, humanos e não-humanos, orgânicos e inorgânicos...

Para a Esquizoanálise, a subjetividade é entendida considerando-se todas as características já descritas do rizoma. Sendo assim, a subjetividade se auto constitui e auto-reconstitui por fluxos de *agenciamentos coletivos de enunciação* com os quais ela está constantemente se conectando e reconectando. Essa concepção atribui à subjetividade uma mutabilidade que abre espaço à criação, ao novo e a novos desdobramentos. Desprende-a de estruturas cristalizadas que impossibilitam o avanço, que insistem em evocar fantasmas e manter a subjetividade sob o jugo de normas e padrões tendentes à reprodução. Tomando emprestada a idéia de Heráclito de que ninguém mergulha duas vezes no mesmo rio, porque tanto a pessoa quanto o rio já não são mais os mesmos, pode-se ilustrar a mutabilidade da subjetividade, pois a cada passo ou a cada mergulho o indivíduo se conecta com múltiplos equipamentos de subjetivação e se metamorfoseia durante este percurso.

Sendo assim, a subjetividade se faz, ela está num devir-subjetividade. Pode-se dizer que o desejo é a força motriz dessa máquina subjetiva, é o desejo que impulsiona o ser humano a produzir, a imergir num devir criador e se conectar com diferentes máquinas processuais. É o desejo que encontra, em meio às forças

caóticas da multiplicidade dos universos de referência, a força da criação, do novo e do diferente. Na concepção esquizoanalítica, o desejo é:

[...] imanentemente produtivo, gera e é gerado no processo mesmo de invenção, metamorfose ou "criação" do novo. Sua essência não é exclusivamente psíquica, pois participa de todo o real(...) Assim entendido, o desejo também está parcialmente submetido a entidades repressivas, mas estas não são exclusivamente psíquicas, e sim um complexo conjunto ao mesmo tempo político, econômico, comunicacional, etc. (BAREMBLITT, 1998a, p. 144).

A palavra desejo remete nosso pensamento ao conceito de inconsciente. Na concepção psicanalítica o inconsciente é entendido como sendo um depósito de conteúdos reprimidos pela censura, remetendo-o, pois, a uma interioridade psíquica nivelada pela psicodinâmica de cada indivíduo.

Guattari e Deleuze (1976) mostraram que o dito inconsciente não se limita a um reservatório de desejos incestuosos ou agressivos recalçados, mas que está aberto sobre a História, a sociedade e o cosmo. A esfera do psíquico está indissociavelmente imbricada às do político e do econômico, pois constitui um campo teórico de definição do desejo a partir da tradição filosófica crítica do modelo da representação. Considera a produção desejante como matéria última de todo o real (social, maquínico, sendo produção e desejo imanentes entre si). Em Esquizoanálise, não há método, pois não existe uma prestação de serviços, nos moldes tradicionais, pois procedimento de intervenção se define com o contexto problemático em questão.

Desse modo, para a Esquizoanálise, o inconsciente é marcado pelas multiplicidades, é perpassado por raças, costumes, tecnologias, momentos, imagens, culturas, crenças, religiões, pelo econômico, político, social, etc. Ele se configura como uma grande máquina desejante, uma usina de forças que obtém energia, ao mesmo tempo em que imprime suas forças, por trocas com elementos intra e extra psíquicos. Desse modo, o inconsciente:

[...] superpõe múltiplos estratos de subjetivação, estratos heterogêneos, de extensão e de consistência maiores ou menores.

Inconsciente, então, mais "esquizo", liberado dos grilhões familialistas, mais voltado para práxis atuais do que para fixações e regressões em relação ao passado. Inconsciente de Fluxo e de máquinas abstratas, mais do que inconsciente de estrutura e de linguagem (GUATTARI, 2000, p. 22).

Entende-se que o inconsciente é posto a se mover por uma força desejante que o coloca em constante movimento e mutação; ele se constitui e reconstitui por dobras, desdobras e redobras. Partindo-se dessa concepção desejante de inconsciente, para a Esquizoanálise:

a questão não é nunca reduzir o inconsciente, interpretá-lo ou fazê-lo significar segundo uma árvore. A questão é 'produzir inconsciente' e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é esta produção de inconsciente mesmo. (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 28).

Desse modo se configura uma subjetividade pulsátil que desenha e redesenha um diagrama de conexões que continuamente faz maquinações externas e internas. No entanto, este devir subjetivo pode ser *atravessado* por fluxos estratificantes e territorializantes que acabam desembocando em subjetividades engessadas.

Pode-se dizer que a subjetividade se engendra a partir de máquinas de expressão sociais, políticas, poéticas, estéticas, afetivas... Assim, consideram-se esses equipamentos de subjetivação como um dos elos de ligação entre a realidade e a vida psíquica. É em meio a este movimento de engendramento que as vozes de poder, de saber e de auto-referência entram em ação.

No que se refere às vozes de poder, pode-se dizer que as relações de poder se caracterizam como processos de sujeição impostos por quem o exerce, com o objetivo de fazer com que o outro aja, pense, sinta e se posicione de acordo com os interesses de quem detém o poder.

A realidade oferece uma gama de exemplos acerca da atuação dessas vozes. O sistema que baliza o funcionamento da maioria das instituições, pelo menos das mais convencionais, é de natureza hierárquica. Mesmo quando não há uma pessoa

no topo da pirâmide institucional incumbida de mandar em seus subordinados a fim de manter o bom funcionamento da instituição, a própria composição da instituição, sua dinâmica, suas ligações, aberturas e fechamentos transbordam relações de poder.

É muito comum encontrar nos meios de comunicação impressa, assim como na fala de muitos de seus leitores, frases construídas utilizando comandos diretos, com verbos no imperativo, que transfiguram ordenações quanto a modos de agir, de pensar e até mesmo sentir. A própria arquitetura da sala de aula, a disposição das carteiras dos alunos e a localização destas em relação à mesa do professor são elementos que podem ser entendidos como expressões das vozes de poder, já que corroboram o distanciamento hierárquico comumente mantido entre professor e aluno: ao primeiro cabe passar o conteúdo da matéria e ao segundo absorver complacentemente tudo que este último disser.

Quanto às vozes de saber, Guattari (1993, p. 179) as descreve como aquelas "que se articulam de dentro da subjetividade às pragmáticas técnico-científicas e econômicas". É a partir dessa articulação que se pode perceber um grau de comprometimento entre a constituição de subjetividades e os valores próprios de cada momento histórico. Ou seja, as vozes de saber não seriam todo o conhecimento produzido num dado período, mas sim, aquele conhecimento produzido que entre em convergência com os interesses dominantes de cada época. Assim, essas vozes seriam o saber predominante de cada momento histórico, o qual, ao predominar, confina, hegemoniza, direciona e circunscreve o conhecimento das massas humanas.

Pode-se perceber a atuação das vozes de saber em grande parte dos livros didáticos utilizados no ensino fundamental, médio e superior. Na maioria dos livros infantis as empregadas domésticas são negras, as mulheres são donas de casa, os executivos são homens brancos e os operários são negros, a família é constituída de pai, mãe e filhos, etc. Percebe-se em suas histórias e ilustrações uma série de valores morais, sociais, estéticos e de conduta imbricados com a lógica dominante. Ou seja, esses livros são equipamentos coletivos de subjetivação através dos quais saberes pasteurizados e serializados são veiculados visando tornar hegemônicos coletivos existenciais.

Considerando-se a relação coercitiva e comprometida dessas vozes, pode-se dizer que elas atuam de forma a interromper as linhas de fuga da subjetividade e acabam cercando-a com normas, padrões e valores que impossibilitam a criação do novo. Ou seja, essas vozes interrompem o fluxo desejante do devir subjetivo e o aprisionam dentro das grades da reprodução.

No entanto, há um grupo de vozes que resgatam o caráter criador da subjetividade e impedem que esta se constitua como subjetividade sujeitada. São as vozes de auto-referência, definidas por Guattari (1993, p. 179) como forças "que desenvolvem uma subjetividade processual, auto-fundadora de suas próprias coordenadas, auto-consistencial." O termo processual se refere aos múltiplos fatores que não cessam de perpassar a subjetividade, entre os quais estão as vozes de saber e de poder, tendentes, como já foi elucidado, a produzir subjetividades reprodutoras e cristalizadas aos padrões e normas da sociedade vigente.

Desse modo, cabe às vozes de auto-referência atuar como um filtro e decodificar as informações advindas do entrelaçamento das vozes de poder e de saber. Essa decodificação pode ocorrer em dois sentidos: pode desembocar num processo de singularização, onde o sujeito se conecta com máquinas de criação e entra num movimento de ruptura com o instituído, criando novas formas de ser e de se perceber no mundo; ou pode entrar num processo de individuação, onde o indivíduo reproduz e aceita os conteúdos propagados pelos diferentes vetores de dominação que participam do processo de subjetivação. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade (DELEUZE & GUATTARI, 1999, p. 33).

Na medida em que existe a possibilidade de reapropriação do sentido, os grupos humanos não se encontram fadados a reproduzir. Subjetividades autoconsistenciais e processuais podem ser produzidas, há meios para se conceber uma subjetividade que se metamorfoseia a cada conexão, que não se encontra confinada num espaço predeterminado por poderes, saberes, normas e padrões. Desse modo, caberia à escola, nas diversas áreas de intervenção, potencializar nos grupos humanos essa reapropriação dos componentes da subjetividade e acionar a capacidade de discernimento das vozes de auto-referência.

Deleuze sugere que sua obra consegue pensar num pensamento não-fascista, que esboça uma vida não-fascista e também numa escrita não-fascista. A ética diz respeito a um modo de vida, a um estilo de existência e, o Anti-Édipo afirma uma vida que, em primeiro lugar libera a ação política de toda pretensão unificante e totalizadora, mas voltada para constituir a autonomia e a autogestão dos alunos.

Sugere uma pedagogia da multiplicidade, segundo a qual a intervenção escolar não se mais firmaria pelo conflito, mas pelo consenso; não mais pela imposição, mas pela participação; não mais pela segregação, mas pela integração, não pelo modelo disciplinar mas pelo transdisciplinar.

Deleuze concebe a filosofia como criação de conceitos a partir de problemas traçados sobre planos nos quais convivem filósofos de diferentes épocas, assim como compreende a história da filosofia por meio de lógica de extratos e nunca pela linearidade do tempo como *Khronos*, e Deleuze, em meio a vários filósofos, constrói seu pensamento situando-se em planos diversos.

A Esquizoanálise ou pragmática universal de Deleuze e Guattari inova inventivamente, a produção do conhecimento. A ciência, nos seus paradigmas dominantes, se dá como interpretação das regularidades, e, assim, explicação do mundo ordenado e quadriculado das entidades molares (estruturais). Já a Esquizoanálise desvela-se um caçar linhas de fuga; e privilegia a potência inventiva que não está nem no sujeito, nem no objeto, nem nas idéias, nem nas coisas, mas sim no entre. O entre, como espaço de invenção/lugar da produção configura a Esquizoanálise, teoria e prática: um produto essencial e um elemento dos dispositivos próprios do agir Esquizoanálise. Supera-se a causalidade, deste modo; e se interessa, então, pela transversalidade dos funcionamentos inventivos.

O mundo gira e se repete, ordenado na lógica científica; para a Esquizoanálise esta porção do real é apenas o instituído, o organizado, pequena parcela da produção da realidade. Escapa-lhe o caos, a caosmose, a invenção, a produção de vida. A produção de realidade metamorfoseante, a realteridade, o virtual, a mudança, o acontecimento, o devir. Neste sentido, ela se retrata: a teoria da multiplicidade e filosofia da diferença., a inspiração mais que o conceito, o ensaio mais que a verdade.

Assim, uma relação conceitual importante a ser abordada é a analogia “Ensaio/Inspiração”, onde esta é uma conseqüência daquele, sendo necessário o treino, repetidas vezes de uma aula, por exemplo, para o estabelecimento da inspiração a cerca da mesma, e caso isto não ocorra, qualquer atividade formulada de nada valerá. Para esquizoanálise o Ensaio consiste em “considerar fascinante a matéria da qual tratamos, achando fascinante o que se está dizendo” para que a partir daí o que for dito seja feito com entusiasmo, fator que gera a inspiração e conseqüentemente a reconstrução de pensamentos e conceitos.

Ainda, seguindo este pensamento sobre desconstrução e construção de signos, um conceito Deleuzeano imprescindível para as atuais pesquisas na Educação é o Acontecimento. A partir desse conceito, seguem-se novas maneiras de pensar e de se realizar uma crítica à leitura, pois o mesmo busca novas formas de expressão bem como de conteúdos que para esquizoanálise não se realiza sobre “*paradigmas arborizados do cérebro*”, mas é realizado como “figuras rizomáticas, sistemas acentrados, redes de autômatos infinitos” que se conjugam em processos criadores sobre planos de pensamentos. Dessa forma, o conhecimento é investigado em função de uma transdisciplinariedade, abrangendo todas as formas possíveis de ser e pensar o mesmo assunto.

A pesquisa de novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve ter continuidade relacionada à renovação de outras áreas, como o teatro ou o cinema. Neste sentido, portanto, a Educação não seria baseada no paradigma ‘evitar aquilo que não se sabe’, mas sim de ‘procurar assuntos’ novos, e, mesmo com dificuldade, encará-lo como um ponto em que ‘se tem algo a dizer’, sendo este processo viabilizado através do Ensaio. Trata-se de um procedimento infinito de um processo inacabado, onde a criação de sentidos imediatos resulta de uma revisão das representações feitas por outras pesquisas.

Neste sentido rizomático a Pesquisa do Acontecimento esparrama-se assim sobre três planos, a saber: preliminarmente a Filosofia: Com o seu plano de imanência, constituindo a forma do conceito; depois a Arte: Com o seu plano de composição, constituindo a força das sensações e por derradeiro a Ciência: Com o seu plano de referência, constituindo a coordenação e o conhecimento.

Esta pesquisa provém da utilização de múltiplas linguagens, como a pintura, ciência, arte, filosofia, música, que lhe subsidiam sua consistência. Ela também trata os conceitos como acontecimentos e singularidades, e não como noções gerais e universais, além de se ater ao presente ao invés do eterno. A Esquizoanálise não pesquisa divisões, identidades definidas (criança, professor, currículo), mas valoriza seus devires, nomadismo e inatualidades, conceitualizando suas configurações por vir. A pesquisa do Acontecimento significa potencialidade, ou seja, nada simplesmente 'é', tudo 'pode vir a ser'.

Para escapar da "Imagem Dogmática do Pensamento" a pesquisa do acontecimento se posiciona a favor de que pesquisar é criar e que criar significa problematizar, constituindo dessa forma, um pensamento crítico individualizado. A mesma se dedica a re-significação de clichês e resultados pré-estabelecidos, para que haja a reconstrução de uma nova significação onde seja possível realizar experiências transcendentais, ou seja, através de um processo de desconstrução e reconstrução, os conceitos, bem como o conhecimento, se encontram em um eterno devir:

A cada vez que é exercida, esta Pesquisa estabelece diferentes relações entre os elementos e compõe geografias inéditas, nas quais os acontecimentos se tecem e destecem, já que não há representações eternas. Assim, os professores pesquisam incessantemente porque não acreditam nas coisas da Educação e detestam a inércia pedagógica que os impelem a repetir.[...] o que os leva a instalarem-se no Acontecimento como num devir, para fazerem rejuvenescer e envelhecer todos os componentes e singularidades que na Educação circulam. (CORAZZA, 2002, p. 41)

Pode-se perceber que a Pesquisa do Acontecimento envolve muitos dos principais conceitos de Deleuze, constituindo uma busca rizomática de desterritorialização, ou seja, um processo de inúmeras formas de pensamentos, onde os mesmos vão sendo construídos a medida em que se pesquisa, desconstruindo seus antigos significados e reconstruindo-os de forma crítica e concisa, em um grande Ensaio, ao mesmo tempo em que se constitui também por um pensamento nômade esquizóide, ou seja, uma idéia completamente diferente que encontra-se em um eterno devir, em eterna criação de novos planos.

Arte, filosofia e ciência se constituem de modo a mostrar séries infinitas de imagens de pensamento, imagens não estritamente visuais em relações

infinitamente complexas. O que liga uma imagem diferente da outra é o fato de todas as imagens possíveis fazerem parte de um mesmo plano. Planos que se relacionam por proximidade, especificidade, semelhanças entre conjuntos, elementos que variam, diferenças.

Com Deleuze, o que é caro à cultura humana deixa de ter o mesmo valor. O conhecimento é exemplo da efetiva transvalorização que o pensamento do parisiense traz. Para o pensamento da diferença, idealizar o conhecimento como algo capaz de salvar a humanidade de seu destino trágico, não interessa, mas o esforço de constituição de novos planos produtores de novas sociabilidades.

E o que é o conhecimento? São planos, que constituem variações de imagens de pensamento surgem como caóides. Traça-se um plano, linha abstrata que da consistência a uma superfície para se poder viver. Linhas que exprimem a movimentação de tudo o que se cria e foi criado. Desse modo o conhecimento deixa de ser imagem ideal e passa a ser compreendido como levantamento e análise em função daquilo que se quer em ato. O que caracteriza uma ação não é o acúmulo e saber, mas aquilo que se aprende junto ao funcionamento de um território. O que vale nesse plano não é o que está formado, mas as potências que ele traz para a criação.

Pensar que o saber só possui valor enquanto uso prático de conceitos não ideais, que efetuam as coisas na melhor composição daquilo que um corpo deseja. Deleuze rompe com a linguagem. A linguagem simplifica e reduz forças em códigos, apropria-se delas e delimita toda complexidade caósmica a uma relação de mais-valia: mais conhecimento= mais poder. O conhecimento só pode ser compreendido como apropriação, ganho de território que garante o direito de extrair e até exaurir suas forças. Matar o sujeito do conhecimento e desterritorializar o conhecimento é encarar a transitoriedade da vida, a vulnerabilidade dos territórios e a instintividade de uma vontade expropriada, impessoal, irrepresentável.

De certo modo, conhecer é codificar, traduzir a sensação vivida pelo corpo no embate com as forças exteriores que dão a pensar. O pensamento acontece no encontro com as potências desconhecidas de um fora, daquilo que não se consegue mapear, daquilo que interessa para pesquisa. Pensar, traçar um plano, exige a criação de novas imagens, visto que as imagens trazidas pela memória, aquelas já

conhecidas, podem deixar de funcionar efetivamente. É preciso produzir outras imagens, diferentes formas de ações para lidar com as forças desse fora, intrínseco a todo território

Se há um projeto pedagógico deleuzeano, ele só pode existir enquanto “perversão” intelectual. Conhecimento memorizado não interessa, mas uso de forças para a obtenção de um novo modo de vida. Uma vida não submissa a modelos, representações fechadas de virtude, condutas fascistas, sujeitas a um dado tipo de imagens. Uma vida singular, única na multiplicidade de sua imanência: educada não para representar tipos de conhecimento; educada para apresentar seu corpo e oferecer seu desejo aos clamores do mundo. Nesse sentido que a filosofia de Deleuze é outra, quase não-filosófica, literária. O saber que interessa é delírio, pois como todo conceito, proposição, equação, figura, não passa de invenção. Na filosofia, aqueles que não são capazes de criar, hermeneutas e comentadores que em nada pervertem os textos que analisam, são aqueles que Deleuze chama os 'funcionários da filosofia', os graves servidores do Estado. O conhecimento, calcado no mesmo, na repetição, nas analogias, na identificação, não pode produzir diferença. Saber alguma coisa só serve enquanto ferramenta para enfrentar aquilo que difere.

Tudo o que se quer com o esfacelamento de uma verdade é simplesmente aprender como algo se afirma. E, obviamente, ter a chance de criar um plano de pensamento a ser afirmado. O plano de pensamento que consiste em criação de conceitos. Os conceitos não são idéias a serem contempladas, ilustrações enciclopédicas, formas estáveis desenvolvidas pelo pensamento. São criados no devir de um plano de pensamento para resolver questões práticas, que mesmo na perspectiva metafísica, se constitui a partir dos problemas que um território coloca. O que interessa, o que nos faz aprender, é o sentido expresso e não exatamente aquilo que ele designa, manifesta ou significa.

Considera também a Esquizoanálise que os signos são elementos propulsores da aprendizagem. O corpo interpreta certos signos, com os quais constrói sua ação. Para Deleuze, qualquer aprendizado se dá pela decifração ou interpretação de signos. Mas signos para Deleuze não se reduzem aos signos lingüísticos, e “decifrar” ou “interpretar”, diferentemente da acepção comum, não corresponde a um trabalho feito pela inteligência, ao menos não inicialmente. “A

inteligência vem sempre depois”, diz Deleuze. Signos, para Esquizoanálise, são as sensações ou marcas que pedem decifração, forças que forçam o pensamento a pensar. Essas marcas- signos nascem do encontro dos corpos quando se afetam; decifrá-las, nessa filosofia, não é descobrir conteúdos, mas inventar novos mundos: Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas, pensar é decifrar signos, decifrá-los é fazer algo – obra – com eles. A aprendizagem é uma resposta ao signo encontrado. Mais importante do que saber, do que carregar conhecimento é criar estratégias em função de regozijar-se na vida.

O fazer Filosofia é muito mais do que repetir filósofos, mas como a filosofia trata do mundo e há mais de dois mil anos que filósofos debruçam-se sobre ele, também é difícil fazer filosofia (pensar o novo) sem retomar o já pensado. Portanto, filosofia consiste sempre em inventar conceitos.

Deleuze por isso é um crítico feroz do saber dominante, onde afirma que valores não são absolutos e sim inventados, não há fatos e sim interpretação, assim a vontade do poder é, para Nietzsche, o que dá significado ao sentido, sentido às interpretações e valor aos valores, então o valor de algo depende da vontade de poder que expressa. Desta forma, Deleuze inspira a imoralidade de um pensamento que afirma a todo instante a sua potência. Há que se pensar com o que fortalece o pensar, não com o que debilita para elaborar cinco princípios:

a) Agenciamento: Cita que os agenciamentos são a força mínima produtora e não os indivíduos, eles são multiplicidades nas quais funcionam elementos diferentes. E estes agenciamentos são regidos por quatro componentes (estados de coisas, estilos de enunciação, territórios e movimentos). A questão passa a ser de qual agenciamento se participa, quais deslocamentos são possíveis fazer neles e em quais políticas de agenciamento você se situa;

b) Imanência: Dentro de um plano de imanência se dão os agenciamentos, a imanência é absoluta, pura, uma vida de potência completa e é composta de virtualidade, nela existem devires, linhas e blocos, movimentos em velocidades diferentes, contínuo de intensidades, conjugação de fluxo, o mundo está em movimento permanente e as linhas que estão num plano de eminência são de três fios: segmentos mais duros (família, escola), segmentos flexíveis (conexões que se

produzem sem coincidir com aqueles) e linha de fuga (arrastam indivíduos por segmentos). A diferença entre micro e macro não é de tamanho e sim de intensidade, de sua capacidade para conectar forças heterogêneas;

c) Imagem amoral do pensamento: Aquilo que interessa é pensar a fundo, com intensidade. Pensar é uma força que abre o mundo ao invés de controlá-lo, tem mais a ver com os sentidos do que com a própria verdade. Sendo assim, o pensar não tem nada a ver com ser uma pessoa boa ou ruim, mas sim, em dispor uma sensibilidade aberta aos signos do mundo.

O pensar dominante na escola é um modo errôneo de exercer o poder, de diminuir a força dos outros, de impedir que de fato se pense: uma maneira de controlar, julgar e condenar, existindo então, espaço para uma ética de pensamento, na qual não se dita deveres e sim abrem condições para encontros positivos no pensamento;

d) O rizoma e não a árvore é a imagem do pensamento: Tradicionalmente, a concepção do saber utiliza a figura da árvore para se expressar (paradigma hierárquico e unificado). Daí surge o rizoma que por sua vez, intensifica a flexibilidade e quebra a hierarquia e surge a presença de multiplicidades, não existindo começo nem fim e sim meios. A idéia de continuidade não tem força, o rizoma relaciona-se com a ética de pesquisa, de experimentação permanente e uma criação sem fim que expande o múltiplo;

e) O menor sobre o maior: Deleuze está interessado nos exemplos estéticos onde uma literatura menor é uma minoria falando outra língua, ou seja, uma contra-língua uma língua maior e este por sua vez está ostentado em três características: a) Desterritorializa: a língua (significa falar como um estrangeiro na própria língua). b) Político que está presente em cada palavra não como manifesto e sim como movimento desafiador; c) Enunciação: não existe individualidade na enunciação e sim, o princípio da enunciação coletiva.

Através de Deleuze, aprendemos que sem criação não há aprendizagem e que para criar devemos buscar intercessores propícios. Estes intercessores podem ser pessoas ou coisas, reais ou fictícios diferente de intercâmbios interferências ou intervenções.

A educação é regida sobre a lógica do dever e da verdade escondendo a tristeza que existe nas pretensões legisladora, e na diminuição das potências que elas comportam. Deleuze junto com Foucault, Spinoza e Nietzsche, denunciam o moralismo na ética da educação e abre as portas de uma ética imoral educadora; sendo assim o que pode um professor? E por que então ler seu pensamento? O que pode um professor não sabemos e ninguém sabe e o seu pensamento é lido porque a partir de sua força pode-se encontrar uma outra vida que não o regule que não o legisle, que não diga a si próprio o que um professor deve ou não fazer, ou seja, que o mesmo tenha liberdade e flexibilidade de explorar suas idéias e seus pensamentos e bons encontros que aumentem a sua capacidade de ser afetado. Sendo assim, que se tenha uma vida não-fascista em permanente luta por aumentar a potencia de sua própria vida. O novo é uma acontecimento inesperado que interrompe a previsibilidade na História e o mundo se cria quando passamos do ser ao devir, quando entramos em devir, sobremaneira neste mundo pós-industrial, onde a subjetividade está em processo cotidiano de mudança.

O acontecimento é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento". (FOUCAULT, 1999, p.145-172)

A noção de acontecimento corresponde em muito ao o conceito de rizoma na Esquizoanálise, pois o Rizoma, procura desconstruir e desterritorializar as práticas do saber e as metodologias até então conhecidas, desconstruindo as metodologias aplicadas hodiernamente aos saberes, para pensar possibilidades novas de saberes possíveis, num esforço muito mais de criação do que de memorização de conceito.

A Esquizoanálise trabalha na perspectiva de um pensamento rizomático em ruptura com a idéia de verdade universal e igualmente com a idéia de uma evolução gradual do conceito, na medida para os mesmos a questão da verdade desloca-se para a problemática da diferença. Os conceitos seriam como efeitos de atualização de um certo campo problemático, constituindo-se essencialmente de agenciamentos. Assim, agenciar é explorar conexões conceituais nos quais a diferença deve ser pensada não em termos de oposição, mas em termos de ressonâncias.

Nessa perspectiva, trata-se então de pensar novas formas de agenciamentos de processos de subjetivação, formular uma concepção imanente das possibilidades de ser, pois se trata de eliminar a redução da subjetividade ao problema da culpa, da ordem e da falta, para concebê-la como uma lógica de fluxos, capaz de privilegiar o real e não o imaginário e o códigos simbólicos já estabelecidos

. Nessa visão construtivista do inconsciente, o foco encontra-se na transposição do conceito de obrigação e dever para o de máquina desejante, ou seja, Deleuze pensa a vida não como um teatro de representação das normas já constituídas e sim como uma fábrica, uma máquina para produzir, uma lógica de fluxos e novos sentidos de vida. Portanto, a subjetividade é formulada como uma máquina desejante de agenciamento contínuo de fluxos e invenção de novos possíveis, uma máquina órgão para uma máquina energia, que não cessa de efetuar o acoplamento de fluxos contínuos e inéditos

Deleuze e Guattari constroem uma defesa ético-filosófica do conceito de multiplicidade, efetuando uma proposta para além da crítica do normativo, propondo na obra *“Mil Platôs”* (1995) uma construção, que parte para além da oposição do Um e do Múltiplo, e dos dualismos da consciência e do inconsciente, da natureza e da história, do corpo e da alma. A teoria da multiplicidade efetua uma construção ontológica que não admite unidade natural, do desejo vinculado à falta e da idéia de transcendência. Tal perspectiva de imanência e de multiplicidade constitui uma atividade ética contrária a qualquer conforto moral ou orientação histórica, deflagrando um combate à tirania do sentido geral e homogeneizante.

Deleuze e Guattari apresentam os *“Mil Platôs”* como livro rizomático que se propõe a escapar do modo arborescente de pensar - uma imagem-árvore do mundo.

Imagem esta de uma divisão binária e evolutiva das filiações que se prendem à raiz. “Mesmo uma disciplina tão ‘avançada’, a lingüística guarda como imagem de base esta árvore-raiz que a prende à reflexão clássica” (p. 12), e, a propósito da psicanálise:

Portanto, os rizomas procedem sempre por alianças, nunca por filiação. A conexão se faz pela conjunção e que desenraíza todo o fundamento, a ilusão da origem ou de um ponto de chegada, uma reversão de toda a ontologia do verbo ‘ser’. Contrário à identidade, o rizoma tem por princípio a heterogeneidade e a multiplicidade. O Método rizomático irá encontrar sempre esta heterogeneidade onde outros métodos irão buscar a homogeneidade, como por exemplo, ao analisar a linguagem, mostram que os elos semióticos não levam necessariamente a traços lingüísticos, porque o que aqueles fazem é aglomerar atos muito diferentes.

As cadeias semióticas, como rizomas, não param de estabelecer conexões com as organizações de poder e de remetê-los aos campos das artes, das ciências e das lutas micropolíticas. Ou seja, Deleuze e Guattari atacam os pressupostos da semiologia, questionando o primado da comunicação e dos agenciamentos coletivo de enunciação e regimes de signos; não admitem, portanto, uma semiologia geral; negando qualquer privilégio de um regime de signos sobre os outros.

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são as conseqüências de informações: a ordem se apóia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância.

O produto dessa escola não raro é um indivíduo capaz de seguir ordens com atenção, não questionador, capaz de fazer algo sem se preocupar/interrogar por que é feito desse modo e não de outro, sempre confiante em que há alguém que já pensou por ele como fazer, e capaz de se esforçar para fazer o melhor em seu posto na linha de montagem. A lei é necessária para que o indivíduo se estruture como sujeito, mas a partir do momento em que esta lei se apresenta de forma autoritária, punidora e repressora, compromete-se o papel da escola, afastando os alunos da mesma e dos professores. Em última instância, burocratiza-se o ato de aprender.

Muitos jovens afirmam que o melhor da escola é o intervalo (recreio) que deveria ter seu tempo ampliado. Eles associam ao intervalo o momento de prazer e troca com os demais colegas e, com isso, entendem este espaço como importante para a socialização. Justamente aquilo que deveria ser o todo da escola: um espaço de socialização prazerosa de conhecimentos e saberes.

A máquina do ensino, muitas vezes, não efetua aquisição de conhecimento, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática

Para a esquizoanálise não há universais na linguagem, mas variedade de dialetos entre os quais a língua-mãe é uma tomada de poder da língua dominante, assim como a gramaticalidade que determina a constituição de frases corretas é apenas um marcador de poder. Ou seja, enquanto a lingüística trabalha com constantes, com regras obrigatórias subjacentes, ela fecha a linguagem sobre si mesma, reduzindo o enunciado a um significante, a enunciação a um sujeito e relegando às circunstâncias em que os enunciados são emitidos ao “exterior” da linguagem. Trata-se, portanto, de dissolver tais dicotomias da lingüística, admitindo máquinas abstratas, variáveis contínuas de regras facultativas.

A máquina abstrata é sempre singular, designada por um nome próprio, de grupo ou de indivíduo, enquanto que o agenciamento coletivo de enunciação é sempre coletivo, tanto num indivíduo, como num grupo. As relações entre máquina abstrata e agenciamento concreto coletivo de enunciação, não possuem nenhuma relação entre língua e fala, entre sociedade e indivíduo, entre coletivo-plural e um sujeito individualizado pessoal e unitário. Contudo, o método rizomático não se deixa levar nem ao Um, nem ao múltiplo. Ao contrário da estrutura que se apóia em pontos e posições; as multiplicidades rizomáticas traçam linhas que não são alinhamentos de ligações certas entre pontos localizáveis. São sobretudo linhas incertas, têm memória curta, ao contrário da etnia e da tradição, que têm memória de longa duração. O que suas linhas traçam são diagramas provisórios, cartografias mutantes, porque não reproduzem nenhum desenho, antes produzem e modificam seus próprios mapas.

Trata-se, portanto, de uma proposta radical de dissociação dos conceitos de indivíduo e de subjetividade ou de uma subjetividade individuada a que estamos tão

acostumados. Numa definição ampla de subjetividade, sua apropriação pelo indivíduo, por um ego, seria apenas um caso, ou melhor, múltiplos casos do processo de subjetivação.

É, em geral, o que acontece: somos reféns de nossos valores, sujeitados por uma subjetividade individual, impedidos de fazer novas derivações, porque tomamos os acontecimentos do nosso tempo como natureza das coisas. Por outro lado, produzir derivações não seria desativar a consciência, mas dobrá-la em seu domínio a serviço de uma força aventureira de invenção, tendo no espaço escolar um espaço favorável a emergência do singular e do pessoal, ao devir e ao acontecimento

O acontecimento é algo que se instala, então, no que acontece: sentença de morte ou fuga. Ou nos submetemos à sentença de morte e esperamos o reconhecimento piedoso da resignação, às regras obrigatórias de uma moral-maior do mérito e da culpa, ou enveredamos por uma ética do anômalo, nem normal nem anormal, aqueles que escapam da normatividade das formas médias podem produzir outras formas de vida, outros modos de existência.

Deleuze e Guattari (1997) deslocam a questão política e da liberdade para o problema do domínio dos fluxos, compreendendo as sociedades por suas linhas de fuga e como potências revolucionárias, ou seja, denotar a potência de resistência às forças que buscam limitar o pensamento a uma reiteração das exigências do mercado ou de supostas necessidades históricas: “Uma máquina revolucionária, tanto mais abstrata quanto é real. Um regime que não passa mais pelo significativo nem pelo subjetivo padrão” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 200).

Portanto, em linhas gerais, a Esquizoanálise trata de um aparelho psíquico em fluxo constante e sobre determinações erráticas de cartografias éticas, políticas, estéticas, tecnológicas, etc. Sendo uma maneira de olhar o mundo, estar e de atuar nesse mundo, ou seja, uma concepção de realidade em todas suas superfícies, processos, entes, e também nas suas individuações inventivas como acontecimentos-devires.

Para esta concepção, a produção e o desejo revolucionários são imanentes entre si e produtores de toda a realidade. Consiste em uma ampla leitura da realidade, tanto natural quanto social, subjetiva e industrial, assim como de uma realidade pluripotencial e imperceptível. Essa abordagem propõe uma série de

dispositivos e de procedimentos para a transformação do mundo, com finalidades terapêuticas, pedagógicas e organizativas.

Especificamente, no plano educativo apresenta-se o a oposição entre concepção arbórea e concepção rizomática.

A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a arbórea: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas.

Vejamos. O tronco da “árvore do saber” seria a própria Filosofia, que originariamente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da “árvore”, adubada intensamente pela curiosidade e sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas “especializações” que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco - nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação - apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu “tronco comum” - pelo menos no aspecto formal e potencialmente -, embora não consigam, no contexto deste paradigma, relacionarem-se entre si.

O paradigma arborescente implica numa hierarquização do saber³⁸, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento:

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação

³⁸ Lembrar a classificação das ciências positivas de Comte, ou mesmo o “círculo das ciências” de Piaget.

subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central (DELEUZE, 1980, p. 25).

Mas será, de fato, que o pensamento e o conhecimento seguem a estrutura proposta por um paradigma arborescente? Não será tal paradigma um modelo composto posteriormente e sobreposto ao conhecimento já produzido, como forma de abarcá-lo, *classificá-lo* e, assim, facilitar o acesso a ele e seu domínio, passando mesmo a determinar a estrutura de novos conhecimentos a serem criados? Se assim for, não seria razoável conjecturar que o pensamento procede - ou possa proceder - de outra maneira, menos hierarquizada e mais caótica? Não seria razoável supor-se que o paradigma arborescente seja outro fruto das tecnologias de conhecimento produzidas no contexto do pólo da escrita, de que fala Lévy, circunscrevendo o conhecimento produzido neste contexto?

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980, p. 24) apontam com uma possível resposta:

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, 'dendritos' não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de micro-fendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística.

De fato, numa obra posterior, os autores reafirmam a intimidade caótica do funcionamento cerebral, cada vez mais posta às claras pela ciência contemporânea:

Os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistemas, acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos. Sem dúvida, este caos está escondido pelo esforço das facilidades geradoras de opinião, sob a ação dos hábitos ou dos modelos de reconhecimento; mas ele se tornará tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário, processos criadores e as bifurcações que implicam. E a individuação, no estado de coisas cerebral, é tanto mais funcional quanto não tem por variáveis as próprias células, já que essas não deixam de morrer sem renovar-se, fazendo do cérebro um conjunto de pequenos mortos que colocam em nós a morte incessante. Ela apela para um potencial que se atualiza sem dúvida nas ligações determináveis que decorrem das percepções mas, mais ainda, no livre efeito que varia segundo a criação dos conceitos, das sensações ou das funções mesmas. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 276- 277).

De fato, quando ingressamos num novo pólo, aquele marcado pelas tecnologias da mídia e da informática, novas perspectivas começam a se apresentar, embora ainda turvadas pelas brumas da anterior³⁹. Uma primeira manifestação foi com a ecologia, ciência que já não pode ser inserida no contexto da disciplinarização clássica e que rompe com as “gavetas” de vários arquivos, surgindo na intersecção de vários campos, como a Biologia, a Geografia, a Ciência Política, a Sociologia e mesmo a Filosofia. Parece-me que, para pensar essa nova realidade, é necessária a introdução de um novo paradigma de conhecimento.

O conceito de rizoma foi desenvolvido na introdução à obra *Capitalisme et Schizophrénie: Mille Plateaux*, publicada na França em 1980 Gilles Deleuze e Félix Guattari apresentam a noção de rizoma. Os autores estão tratando da questão do livro e procuram contrapor um paradigma rizomático ao paradigma corrente, que vê o livro como uma raiz: “a árvore é a imagem do mundo, ou melhor, a raiz é a imagem da árvore-mundo”⁴⁰. A perspectiva arbórea remete à unidade: o livro é resultado de uma *ramificação* que, em última instância, pertence sempre ao mesmo. Usam a metáfora matemática do fractal: aquilo que assemelha-se a uma multiplicidade revela-se, ao ser melhor analisado, como o resultado de uma reprodução ao infinito de uma mesma única forma. O **rizoma**, por outro lado, remete-nos para a multiplicidade.

Para Gallo (ano), a metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma imagético aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

³⁹Em seu ensaio, já citado, Pierre Lévy aborda as relações da Filosofia, que surge com a tecnologia da escrita, com o Mito, conhecimento que marca o polo anterior, o da oralidade; os próprios escritos platônicos, nos primórdios da utilização da escrita, recorrem à forma do **diálogo**, isto é, a um traço do polo anterior.

⁴⁰ DELEUZE/GUATTARI, 1980, p. 11.

O paradigma rizomático é regido por seis princípios básicos⁴¹:

a. Princípio de conexão: qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro; no paradigma arbóreo, as relações entre pontos precisam ser sempre mediatizadas obedecendo a uma determinada hierarquia e seguindo uma “*ordem intrínseca*”.

b. Princípio de heterogeneidade: dado que qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade; enquanto que na árvore a hierarquia das relações leva a uma homogeneização das mesmas, no rizoma isso não acontece.

c. Princípio de multiplicidade: o rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade; uma árvore é uma multiplicidade de elementos que pode ser “reduzida” ao ser completo e único árvore. O mesmo não acontece com o rizoma, que não possui uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo. “*As multiplicidades são rizomáticas, e denunciam as pseudo-multiplicidades arborescentes*”⁴².

d. Princípio de ruptura a - significante: o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora seja estratificado por linhas, sendo, assim, territorializado, organizado etc., está sempre sujeito às *linhas de fuga* que apontam para novas e insuspeitas direções. Embora constitua-se num **mapa**, como veremos a seguir, o rizoma é sempre um rascunho, um *devenir*, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante.

e. Princípio de cartografia: o rizoma pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui *entradas múltiplas*; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros em seu território. O paradigma arborescente remete ao mesmo porque “*toda a lógica da árvore é uma lógica da cópia, da reprodução*”⁴³. O rizoma, porém, enquanto mapa, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada numa lógica do *devenir*, da exploração, da descoberta de novas facetas.

f. Princípio de decalcomania: os mapas podem, no entanto, ser copiados, reproduzidos; colocar uma cópia sobre o mapa nem sempre garante, porém, uma sobreposição perfeita. O inverso é a novidade: colocar o mapa sobre as cópias, os

⁴¹ Cf. DELEUZE/GUATTARI, 1980, p. 13-21.

⁴² *Ibidem*:14.

⁴³ *Ibidem*:20.

rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades.

Desta maneira, a adoção de um novo paradigma do saber significa, ao mesmo tempo, uma nova abordagem do próprio conhecimento; para Deleuze e Guattari, o saber passa a ser uma *funcionalidade*:

“O conhecimento não é nem uma forma, nem uma força, mas uma *função*: ‘eu funciono’. O sujeito apresenta-se agora como um ‘ejecto’, porque extrai dos elementos cuja característica principal é a distinção, o discernimento: limites, constantes, variáveis, funções, todos esses functivos ou prospectos que formam os termos da proposição científica.”⁴⁴

O paradigma rizomático rompe, assim, com a hierarquização - tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação - que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “devires”; podemos encontrá-la na transversalidade.

Para Gallo, A noção de transversalidade foi desenvolvida ainda no princípio dos anos sessenta por Félix Guattari, ao tratar das questões ligadas à terapêutica institucional, propondo que ela substituísse a noção de transferência:

“Transversalidade em oposição a:

- uma verticalidade que encontramos por exemplo nas descrições feitas pelo organograma de uma estrutura piramidal (chefes, subchefes etc.);
- uma horizontalidade como a que pode se realizar no pátio do hospital, no pavilhão dos agitados, ou, melhor ainda no dos caducos, isto é, uma certa situação de fato em que as coisas e as pessoas ajeitem-se como podem na situação em que se encontrem.”⁴⁵

De acordo com Gallo, podemos, assim, tomar a noção de transversalidade e aplicá-la ao paradigma rizomático do saber: ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o “horizonte de eventos”

⁴⁴ DELEUZE/GUATTARI, 1992:275.

⁴⁵ GUATTARI, 1985:93-94.

possibilitado por um rizoma. As propostas de uma interdisciplinaridade postas hoje sobre a mesa apontam, no contexto de uma perspectiva arborescente, para integrações horizontais e verticais entre as várias ciências; numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis através do paradigma arborescente. Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida em que desenvolvemos sua equação fractal.

A transversalidade rizomática, rompe a lógica apenas interdisciplinar e aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.

Para a educação, novamente as implicações são profundas. A aplicação do paradigma rizomático na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado através dos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as “gavetas” seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas.

No contexto rizomático, deixando de lado essa ilusão do Todo, a educação poderia possibilitar a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu particular interesse. Isso significaria, claro, profundas modificações no cotidiano escolar, pois romper-se-ia com todas as hierarquizações e disciplinarizações, tanto no aspecto epistemológico quanto no político. Mas possibilitaria a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade.

As subjetividades são instâncias capazes de auto-referência, de construção de alteridades igualmente subjetivas e de territórios existenciais e universos abstratos de valor.

As subjetividades produzidas pelo citado panorama são:

a) As coniventes, para as quais por exemplo, todo o que acabamos de expor neste artigo não significa nada novo, mas aderem aos argumentos e atuações do pensamento único assumidamente, por convicção ou por cinismo

b) as reformistas, as que tampouco dizemos nada que não saibam, e que se dividem nas que sinceramente acreditam que todo isto pode melhorar com o aperfeiçoamento do mesmo, ou as ingênuas ou as hipócritas, que confiam, ou mentem que confiam, no humanismo, à beneficência, à filantropia, à compaixão, à piedade, etc. A este respeito não se pode deixar de mencionar e de diferenciar, as atividades generosas de certas organizações do chamado terceiro setor, as de certas Igrejas, as dos Estados dos países ricos e incluso as das empresas, que tem descoberto o valor publicitário da “preocupação” social. Nada disso é desprezível para as massas que o precisam, pero seu efeito político subjetivante é uma perigosa arma de dois gumes, que ao mesmo tempo em que atenua os efeitos estruturais genocidas do capitalismo planetário em vias de integração, produzem subjetividades esperançosas e adormece a produção de subjetivações radicalmente críticas e mutativas.

c) as desesperadas, que “escolhem” o caminho da delinqüência (ou seja, da amadora e mal sucedida), do escapismo (o isolamento material ou espiritual, esteticista, ascético ou hedonista), do suicídio lento (jogo, alcoolismo, tóxico-dependência, erotomania, enfermidade física ou mental, ou auto eliminação rápida e direta.

d) as indiferentes, que em diversos graus e modalidades, seguem vivendo sua vidinha convencidos de que todo isso é alguma ficção que não os atingirá.

e) as temerárias, que se lançam a aventuras supostamente revolucionarias, o mais longe ainda terroristas, cujos procedimentos são tão indiscriminadamente cruéis como os do stablishment e cujos resultados são igualmente destrutivos, a curto, meio o longo prazo.

E importante destacar que o complexo capitalismo planetário integrado, no âmbito da produção de subjetividades, a meu entender obedece a uma montagem maquínica essencial que desconhece e não domina.

A produção dominante de subjetividades reprodutivas e antiprodutivas que correspondem a essa configuração mundial, não podem senão ter como seu eixo principal a servidão a esse Amo, ou sua descartabilidade para esses fins. As subjetividades que empiricamente chama-se de “individuais”, “de grupo”, “de organização”, de “classe” que sirvam para esses fins, tem toda a liberdade constitucional para entrar no jogo para o qual foram feitas, e podem fazê-lo respeitando as regras do mesmo, ou desrespeitando-as, sempre que tenham poder e a astúcia suficiente.

As outras, inadaptadas, também tem uma liberdade relativa, (sempre que não ataquem demasiado eficientemente a ordem constituída, a propriedade privada, e a “pessoa” dos proprietários, o que é o fundo do que se acostuma a denominar “nosso estilo de vida” ocidental. No que se refere ao trabalho, elas tem a liberdade para competir, sozinhas ou associadas para isso, sendo que os dispositivos que as geram (família, escola, fábrica, cultura etc.) das que as subjetividades são uma das linhas de montagem e também um produto, estão todas estreitamente atravessadas entre si -e infundidas por essa lógica. Produtividade, consumo, obediência ou renúncia, e o que se exige delas.

No capitalismo avançado existe, em proporções variáveis, todo tipo de recursos e dispositivos para fazer sua autocrítica (sindicatos, comunicação de massas, ate associações civis etc) e tal autocrítica é feita, regularmente, pelo Estado, o mercado etc. Mas ela serve apenas para confirmar as vantagens da livre expressão na democracia indireta Mas, em geral, são inoperantes, porque essas entidades estão estruturadas para fazer o que fazem, e nenhuma transformação de fundo pode esperar-se delas. Só a produção do singular na escola pode produzir subjetividades autônomas.

Trata-se agora de integrar, ao contrário de desmontar conjuntos e de fragmentar totalidades. Trata-se de um movimento necessário para explicar que a realidade e as partes só podem ser compreendidas a partir de suas inter-relações

com a dinâmica do todo, ressaltando-se a inter-relação e a interdependência dos múltiplos níveis da realidade.

Ante a nova metáfora de conhecimento em rede, representada por uma raiz, uma raiz rizomática (interconectada), o nosso modo de ensinar e a nossa atitude conceitual revelam-se desarticulados e insuficientes. a compreensão do significado de uma frase evoca, instantaneamente, imagens, sons, vivências, conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas e instâncias da vida, intuições, sensações, humores, sentimento cooperativo ou de rejeição. Esta conjunção de ocorrências internas e externas toma forma no encontro com as condições de cada estrutura orgânica: pré-concepções, histórias de vida, expectativas ou utopias. Desse modo, as reações humanas dependem dos contextos individuais, sociais, éticos e utópicos, estabelecendo-se uma rede de articulações não muito visíveis para os observadores de fora.

A construção do conhecimento (aprendizagem) não se dá apenas pelos canais lingüísticos (auditiva) através de uma estrutura organizacional disciplinar, pois não há uma só maneira de aprender, sendo o processo cognitivo complexo, uma vez que o sujeito vê o objeto em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. As relações cerebrais que se estabelecem, entretende-se em teias, em redes, rizomática e não arbórea.

Dessa forma em decorrência da visão rizomática surge a perspectiva Transdisciplinar. A idéia inicial da transdisciplinaridade tem sua origem no teorema de gödel que, em 1931, propôs vários níveis de realidade e não somente um como entende o dogma da lógica clássica cartesiana, para qual quando um fenômeno é complexo, para conhecê-lo, deve-se dividi-lo em tantas partes quanto for possível. como consequência desse preceito, a prática pedagógica é vista sob a ótica da disjunção do simples/complexo, parte/todo, local/global, unidade/diversidade, particular/universal. esta visão dualista, difundida pela ciência moderna, hegemônica ao longo dos últimos 400 anos, manteve latente a questão da complementaridade daquelas polaridades. A transdisciplinariedade, ao ser comprovada na física quântica, provocou um escândalo, ao demonstrar que o *quanton* é composto ao mesmo tempo de ondas e corpúsculos e que, no nível do *quanton*, a contradição entre onda e corpúsculo desaparece.

A partir dessa descoberta, a lógica clássica, binária ou dual, entra em crise abalada no seu fundamento da não-contradição. a transdisciplinaridade propõe transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, na qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e para “além das linhas divisórias” considerando que há um terceiro termo em que o “é” se une ao “não é” (*quanton*). e o que parecia contraditório num nível da realidade, no noutro, não é.

Portanto, a *transdisciplinaridade é uma transgressão da dualidade que opõe os pares binários: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, natureza/divino, simplicidade/complexidade, reducionismo/holismo, diversidade/unidade*. Ela não só é multidimensional, como também multirreferencial, levando a que a percepção dos diferentes níveis de realidade se abra conforme os tipos de observador, cujas percepções, quando aprofundadas, permitem uma visão cada vez mais ampliada e mais significativa.

O conhecimento transdisciplinar diz respeito à dinâmica dos diferentes níveis de realidade e se apóia no conhecimento disciplinar, o que quer dizer que a própria pesquisa transdisciplinar se apóia na pesquisa disciplinar, porém, enfocada a partir da unidade do conhecimento. Assim, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não são antagônicos, mas complementares. A pesquisa transdisciplinar, diferente do enfoque tradicional, traz à tona a multiplicidade fantástica dos modos de conhecimento por sua preocupação simultânea com os diversos níveis da realidade, superando um único nível da pesquisa disciplinar, equacionando-a em função da totalidade e aceitando a causalidade em circuito e multirreferencial ao invés de se prender a uma realidade unilinear e unidimensional.

Portanto, a mudança requerida por esses princípios quanto ao conceito de conhecimento consiste em não mais concebê-lo como algo estático, universal e imutável, adquirível mediante a memorização, mas concebê-lo como algo dinâmico e provisório. o conhecimento nunca é definitivo. ele está ligado às circunstâncias históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Esquizoanálise aposta que o processo escolar tem muito a contribuir para dar-nos respostas às complexas questões levantadas pela sociedade moderna globalizada, que, qual esfinge edipiana contemporânea, abre sua bocarra e não se exaure de devorar e absorver a todos aqueles que não a decifram ou compreendem, em decorrência de um processo crescente de desinstitucionalização da sociedade contemporânea.

A escola enquanto uma das poucas instituições ainda produtora de sentido na atualidade precisa contribuir para emergência de sujeitos singulares, de singularidades que possam afirmar a riqueza de sua diferença, dando assim sentido ao esvaziamento das identidades gerais que no mundo industrial davam a falsa impressão de completude e de permanência.

Uma escola, portanto, não é apenas uma mediadora do desenvolvimento do indivíduo, de sua felicidade e de seu bom desempenho como cidadão, mas uma escola compreendida como um mecanismo de poder, ou seja, fábricas de subjetividade, máquinas de fazer falar, pensar e sentir, que pode operar no sentido da superação do sentido uno e na produção da multiplicidade, rompendo com os clássicos dispositivos identificados por Foucault, como os que produzem e disciplinam a ordem pedagógica, como a punição e a recompensa articulados, aos exames, as regras disciplinares, entre outros, que ao se efetivarem no cotidiano das práticas escolares, colocam e recolocam, permanentemente, o alunado na lógica do funcionamento social dominante.

Quando se fala na escola como um locus privilegiado de produção da singularidade, o termo singular não se refere ao isolamento sócio-grupal muito comum em grupos de diálogos virtuais na internet, o que está se abordando é a importância da preservação das diferenças salutares dos indivíduos visando, ironicamente, integrá-los a partir da complementarização dos seus saberes diferenciados, pois surpreendentemente, é na interação grupal que se afirma a personalidade, as diferenças, as variações e os diversos papéis, pois, se não há diferença não terá sentido essa mesma interação que por si só é dialética, o que torna falsa a aparente oposição entre socialização e individualização.

A escola como um espaço de produção de singularidade na diversidade e não mais aquele elemento educado, ou melhor dizendo, adestrado, para a inserção no mercado de trabalho como mais uma peça perfeitamente adaptada para a manutenção e a reprodução de um sistema social fundamentado no favorecimento de poucos em detrimento de muitos; mas, sim, um cidadão-educando: um ser em permanente processo de aprendizado, capaz de inventar modelos de ação e novas formas de sociabilidade.

Neste novo contexto, formar alunos críticos, autônomos e protagonistas, instrumentalizados para múltiplas leituras e possibilidades de intervenção em sua realidade, é tarefa que exige esforço conjunto de nós educadores, que formados em sua maioria em cursos nos quais as dicotomias teoria/prática e ensino/pesquisa é a tônica, muitos professores têm dificuldade para refletir, confrontar e reformular suas práticas pedagógicas. O que fazer? Como fazer? Esta angústia se reflete nas falas e na resistência à proposta de mudança.

Não devemos ignorar as dificuldades (currículos lineares, espaços e tempos rígidos, a escassez de recursos, a desarticulação entre os colegas e equipes, os instrumentos tradicionais de avaliação...). Mas deve-se ressaltar e insistir na importância da diversidade e da flexibilidade no currículo, da (re)significação dos tempos e espaços escolares, dos materiais didáticos, dos projetos como prática pedagógica e da avaliação por competências.

Para isto, busca-se Identificar e se afastar de uma certa lógica de muitos dispositivos pedagógicos, que ao se basear em certas crenças sobre a "idéia de homem" e de "realização humana", constituem verdades fortemente encasteladas no campo pedagógico, negando que eles se constituem em operações produtoras de subjetividades e, portanto, não se limitam somente à função de mediadores do processo de "desenvolvimento dos indivíduos" ou de transmissão de conhecimentos objetivos. O papel produtivo/produtor da pedagogia muitas vezes é escamoteado, supervalorizando-se o que falta para que a educação no Brasil alcance os objetivos de uma suposta "realização humana" e uma institucionalização padronizada.

Assim, o objetivo dessas reflexões é considerar as teorias e práticas pedagógicas, colocadas em ação hoje, em seus efeitos de produção de subjetividade, na afirmação de um pensamento que se apresente como problema,

como multiplicidade dispersa, onde a pergunta não cessa de se mover e as respostas se transformam, incessantemente, em novas perguntas. Não se trata de procurar respostas universalizantes e totalizadoras, e sim de poder acompanhar movimentos do cotidiano educacional - na escola, na rua, na fábrica, enfim, nos diferentes espaços - e produzir um pensamento problematizante.

Ao contrário da maioria de sistemas educativos, assentados na representação, o que aqui se esboça não pretende repetir as pedagogias arborescentes, mas pensar, imaginar, engendrar, embora de modo sucinto, uma pedagogia dos possíveis, uma pedagogia rizomática, sem raízes, troncos, galhos ou folhas fundadores que dividem as coisas firmando a imagem cartesiana e positiva da árvore do conhecimento como "ato inaugural" de todo processo educativo.

Uma pedagogia rizomática, que tem como axioma primordial uma *ciência nômade* ou itinerante está inserida na ética e na estética da existência, na imanência e emerge como pura resistência, puro devir. Eis um dos eixos do projeto de uma escola inserida numa dinâmica do rizoma: resistir, infectar e vitalizar o instituído, não para destruí-lo, mas para reinventá-lo na busca da constituição de subjetividades que sejam capazes de produzir novos territórios de existência que produzam uma realidade mais solidária.

Dessa forma, deve propiciar novas formas subjetivas para os alunos, face ao vazio de sentido contemporâneo, que estimule a autonomia, reconhecendo o caráter inacabado das instituições, onde assim poderia abrir caminhos para a criatividade e acabar, na medida do possível, com os mecanismos que sujeitam, pois onde não há uma subjetividade livre, autônoma, não haverá pessoas educadas e criativas, necessidade não só da escola ajudar a criar, mas que a sociedade urgentemente também necessita, para que novas sociabilidades sejam inventadas, sobremaneira, no atual contexto amazônico onde nem sempre os interesses coletivos são respeitados na produção de um desenvolvimento sustentável, mas ao contrário, o capital avança de forma violenta, como no caso da construção das hidrelétricas do madeira, violentando tradições e traços culturais.

Deleuze, em suas análises, não se mostra contra a escola e muito menos contra a educação. O que ele propõe é uma análise das conseqüências dessa normalização que por vezes produzem na escola a reprodução de dispositivos de

poder. A escola deve ser vista como um espaço onde ocorre um "aprendizado inteligente", um espaço aberto ao raciocínio, reflexão, obtenção de bons resultados, sendo possível que a disciplina chamada pedagogia sirva para modificar os padrões de um ensino voltado exclusivamente para a produção.

Abandonar a perspectiva da escola produtora da normalização e do pensar só o já pensado, das relações entre saber e poder para, ao contrário, criar um espaço de produção da autonomia do indivíduo e de subjetividades autônomas.

Uma educação esquizoanalítica dá a liberdade para o homem ser o que ele o é na verdade e o que quer ser, mostra uma educação onde as singularidades e a criatividade impera. Uma criatividade individual, onde todos podem exercê-la, onde todos precisam pensar por si só, onde o professor não ensina pensamentos prontos, onde o professor não impõe, e sim, instiga o aluno a pensar em conjunto com ele, os dois aprendem a aprender.

Ensinar para Deleuze deve ser visto como uma arte, um artista pense e vive sua arte livremente, sem imposições, sem seguir um modelo de arte, um artista busca o novo, o diferente. Para Deleuze a educação precisa ser vivida e pensada como um artista vive e pensa sua arte.

Saber pensar na educação é essencial, saber pensar não somente o que é imposto à sociedade, saber pensar além do que se costuma pensar. A sociedade hoje nos separa das nossas forças ativas que somos capazes, ensinando opiniões prontas nas escolas, estimulando o não - pensar, aqueles que estão no poder precisam de cidadãos alienados, que não formem opiniões pessoais e que pensem como a massa. A formação escolar da criança na escola não raro está obstaculizando suas potências afirmativas, impedindo a criança de se desenvolver potencialmente, de se desenvolver com suas subjetividades ativas. A formação escolar deve fazer pensar, e fazer pensar é criar, criar o que não tem uma imagem definida, passar por um processo de singularização, envolver subjetividades nisto, tornar algo particular.

A Esquizoanálise estranha como as crianças são formadas como seres impessoais, sem subjetividades, elas se tornam seres impessoais, escrevem por indefinidos, sem 'eus', sem expressão de vontades, valores, opiniões, aprendem a forma como devem pensar, ouvem isso como verdade e como um simples 'gravador'

reproduzem aquilo, se tornam superficiais, pois excluem de si o seu interior e o seu contexto no qual estão inseridas, se tornam adultos pequenos, sem grandes obras.

São alunos formados por professores que também abrem mão de suas subjetividades para alcançar um modelo ideal, a criança é um ser humano cognitivo e psíquico, capaz de pensar por si só e capaz de expressar suas individualidades e viver com ela, sem a necessidade de ser moldado à um padrão idealizado, a criança é fonte da sociedade e da cultura, não podendo ser oprimida como se fosse incapaz.

Deleuze coloca o termo 'Jugo do princípio de identidade' o que é realmente percebido na nossa sociedade, não só com os professores e alunos, mas também com a grande massa da população. Somos todos seres humanos, desenvolvemo-nos e nos tornamos individuais, com particularidades, porém, hoje, a sociedade busca se igualar há um padrão bem-sucedido, a forma de falar é imposta, a forma de se vestir, a escolha do curso superior, os planos futuros, os sonhos, estes estão sendo padronizados e imitados, pessoas têm apagado suas multiplicidades para ser como 'fulano' ou 'como querem que ele seja', há um modelo ideal que a sociedade espera de cada um que alcance, um modelo muito parecido para todos, há um modelo de opinião que o poder espera de todos.

É preciso que as escolas proporcionem essa autonomia subjetiva, porque é através dela que os alunos poderão se tornar pessoas criativas, educadas para produção de novos territórios existenciais. Isso acaba se tornando um desafio para os educadores, já que, há tanto tempo não temos visto nas escolas, práticas que proporcionem essa autonomia.

O que seria uma pedagogia molecular, rizomática? Uma pedagogia da desconstrução e da diferença, do indivíduo como singularidade. Uma pedagogia que não trabalha com formas, mas com encontros nômades, desejos, encruzilhadas e bifurcações. Sem hierarquia nem lugares, inauguram-se encontros e não apenas quadros relacionais., pois professor e aluno, ambos intercessores, tornam possível aquilo que parecia impossível: transmitir sem dominar, transmitir sem ofuscar os devires, receber sem dever, sem morrer às criatividade.

Pensar uma "metodologia" do acontecimento é optar por uma gestão do tempo pedagógico, para além da cronologia e da lei, ou daquilo que é suposto ser a lei, sem, todavia, negar a importância dos limites compartilhados e não impostos

pois o pensamento não tem como fundamento a busca da verdade – como se a verdade estivesse sempre disponível, à toa, esperando a nossa boa vontade para se manifestar. O pensamento está voltado não para o "estudo" de problemas, mas para a criação de conceitos e re-invenção da vida.

Deleuze, diferente de Illich não nos leva a pensar que a escola não está falida, apenas sugere que a escola deveria ser o lugar em que os alunos pudessem ter liberdade pra criar com aquilo que lhe dão no âmbito escolar, tendo pensamento crítico sem tirar a disciplina intelectual necessária para desenvolver-se, ou seja, compartilhar o saber para que aquele indivíduo possa direcionar os efeitos desse saber para um canal inventivo de pensamento na busca de micro-relações mais solidárias e não padronizadas como na sociedade industrial/disciplinar.

Aplicada ao processo ensino/aprendizagem, a visão rizomática torna o aprender uma atividade prazerosa à medida que resgata o sentido do conhecimento (perdido devido a sua fragmentação cartesiana e positiva). Esse é o desafio na reconstrução da prática pedagógica: Modificar o conceito dicotômico (parte/todo, ser/saber) para um conceito articulado. Um pensar que considere o ser como sinônimo do saber, o saber como uma razão de ser, uma relação simbiótica e não-dicotômica, diferenciando-se de algumas práticas pedagógicas, que separa o subjetivo do objetivo e que considera o saber como algo objetivo e nobre e o subjetivo fonte de idéias confusas. Para este desafio a transdisciplinariedade, sem excluir o interdisciplinar, será um ferramenta que permitirá pensar o que ainda não foi pensado, ou seja, constituir novos possíveis.

A mudança requerida por esses princípios quanto ao conceito de conhecimento consiste em não mais concebê-lo como algo estático, universal e imutável, adquirível mediante a memorização, mas concebê-lo como algo dinâmico e provisório e historicamente construído.

Na prática, muitos professores desconsideram esta perspectiva do conhecimento, disjuntando a parte do todo, dando um tratamento mecânico; dedicando-se a explicações exaustivas em definições, conceitos, fórmulas e fazendo uso da linguagem voltada somente para a racionalidade positiva e tecnocientífica. Com esse tratamento o conhecimento perde muito do seu sentido por não trabalhar

sua relação com o todo. Esse modo de ensinar ignora a dimensão poética, ética, utópica, filosófica, histórica, social e cultural do conhecimento.

Seria muito mais produtivo e significativo trabalhar mobilizando as dimensões mentais, emocionais e corporais e tecer relações tanto horizontais como verticais, criando situações de maior envolvimento dos alunos com a construção de significados para si através dessa contextualização visando re-encantar o aprender e resgatar o prazer da aventura no mundo das idéias.

As perspectivas disciplinares acabam por retirar a potencialidade da criação e da ruptura através dos discursos sistemáticos e universalistas que impregnam o ideário academicista, ao invés de estimular no espaço escolar a pluralidade e a singularidade das práticas para constituição de uma diferença subjetiva.

Abandonar o Macropolítico, ou seja, o plano dos territórios demarcados, das unidades constituídas que recorta sujeitos definindo-os por oposição binária, por exemplo: aluno-professor, homem-mulher, jovem-velho, orientador-professor. Assim, O Plano macropolítico não equivale a "grande" e sim às realidades constituídas. Aproximar-se da Micropolítica, pois a mesma se refere ao plano das afecções onde não há unidades, apenas intensidades, se constituindo como processo, de como reproduzimos, ou não, os modos de subjetividade dominante. Portanto, no sentido que está sendo empregado não se refere a "menor" ou "pequeno", mas a processos de singularização que implicam produção da diferença, ruptura com a homogeneidade, de forma que a organização do cotidiano escape dos padrões dominantes, pois o modo como se vive na subjetividade oscila entre uma relação de alienação e opressão - no qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como recebe, ou, ao contrário, uma relação de expressão e de criação no qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo este processo chamado singularização.

A ação educacional deve assim sair de uma perspectiva exclusivamente macropolítica e privilegiar também a dimensão micropolítica das práticas pedagógicas, abrindo um campo de possibilidades ilimitado, que nos ajudará a paulatinamente desorganizar essa rede discursiva moral, em que se encontram hegemonicamente imersas muitas práticas pedagógicas.

Isso se torna imperativo, pois sabe-se que os modos de subjetivação, que as práticas educativas vêm instituindo, nem sempre ocorrem no sentido de potencializar as ações daqueles que são seus autores/atores, de forma que os processos educacionais se constituam como um projeto coletivo de produção de conhecimentos sem reprodução de modelos subjetivos institucionalizados.

O que tenta-se indicar é a urgência de se construírem outros planos para o processo educacional, apoiados numa ética em que os saberes são construídos também nas práticas e respondendo a necessidades reais. Nessa perspectiva ética não existem Bem e Mal como prescrições *a priori*, e sim análises imanentes às relações e que dependem, exclusivamente, dos aspectos que estão em questão. O fundamental passa a ser, portanto, a possibilidade de selecionar o que fortalece, evitar o que possa enfraquecer a potência de criação e se negar a ser escravo de um conjunto de valores, não temendo o estranho e o inusitado.

O problema se coloca quando perdemos a dimensão do movimento de criação e nos restringimos ao plano moral, baseados em prescrições apriorísticas, conceitos memorizados e ausência de reflexão, com intolerância à diversidade no âmbito da produção de conhecimentos. A aprendizagem não é um processo de solução de problemas nem a aquisição de um saber, mas um processo também de produção de subjetividade envolvendo uma política cognitiva sintonizada com o entendimento da cognição como invenção de si e do mundo.

Ao contrário, este trabalho tem o objetivo de inventar outras formas de produção de conhecimento, que procurem construir uma civilidade fundada em comunidades de aprendizagem e conhecimento, pensando uma forma de aprender que considera o ritmo e a diversidade da sociedade contemporânea, para que o vazio subjetivo contemporâneo seja substituído por espaços não disciplinares na escola que produzam novas singularidades capazes de produzir novas e promissoras sociabilidades.

A questão fundamental deste trabalho é a de construir uma alternativa para se lidar com a velocidade do mundo contemporâneo, a sociedade de controle, analisando-a, desmanchando seus efeitos de perplexidade e descrença, evitando as burocracias, os especialismos, enfim, garantindo a processualidade e a vitalidade da invenção. Em vez do saudosismo, da romantização do passado ou de sentimentos

de inabilidade para operar a realidade contemporânea, ter com ela uma relação de criação, produzindo subjetividades em ruptura com as modelizações capitalistas.

Não existe por isso a preocupação em criar métodos para garantir o monopólio da formação do indivíduo mediante a seleção dos conhecimentos tradicionais reconhecidos exclusivamente no interior da vida acadêmica, mas indicar condições facilitadoras de se criar um novo espaço de aprendizagem e de engendramento de uma outra subjetividade, que permita a criação de espaços, nos quais cada um dos membros de um determinado grupo (sala de aula, setor de uma empresa grupos de estudo, enfim, coletivos de indivíduos, institucionalizados ou não) inscreva-se e localize-se em um espaço de conhecimento efetivamente democrático, inventivo, enfim, rizomático, tornando a escola mais criativa que as máquinas de subjetivação capitalista.

Ademais, a flexibilidade e a autonomia constituem objetivos educacionais, recomendados pela legislação educacional; no entanto, na prática, são instrumentalizadas em prol da produção e não em prol da cidadania, mesmo porque o emaranhado da subjetividade humana não se revela para os educadores que age dentro dos princípios racionalistas, dualistas, reducionistas, compartimentados e determinados, próprios da visão moderna industrial, sendo preciso uma outra postura, um outro olhar, um outro paradigma para articular os saberes acumulados em diversas instâncias para construir competências e habilidades, ou seja, não só um saber , mas um saber-fazer.

A interação professor/aluno apesar de envolver a totalidade da natureza humana, tende a ignorar no processo de construção do conhecimento, as características paradoxais, incertas e complexas de toda subjetividade humana, pois despersonalizam os alunos, atribuindo-lhes apenas a função assimiladora do saber que lhes é transmitido e cobrado através da memorização. Dá-se, então, a reprodução do sistema, um sistema educacional com orientações objetivistas, racionalistas, uniformizantes, burocratizantes, economicistas e excludentes por meio da avaliação classificatória, caracterizando uma prática educacional que tem retirado o encanto e o prazer de aprender ao separar ser e saber: o saber é objetivado, coisificado e cobrado através das provas.

Para Esquizoanálise não se deve 'igualar o não igual', numa tentativa de reunir tantas multiplicidades num simples conceito, conceito este que será repassado e ensinado. Cria-se um conceito de professor, e tudo o que diferencia do modelo para mais ou para menos e tudo que se iguala é medido, determinando se é um bom professor ou se é um mau professor, criando uma hierarquia onde o diferente é sempre secundarizado.

Que tenhamos professores que estejam à frente não para representar, professores que não busquem igualar-se ao modelo ideal, com o seu plano de aula ideal, queremos educadores que não abandonem as diferenças que lhes são singulares, características estas que transparecem em meio à uma aula, que movem o indivíduo.

Não há um professor primordial, um professor-modelo, dentro do contexto escolar, interioridades e exterioridades são diferentes em cada sala de aula, onde é individual também a particularidade que acontece em cada uma. Portanto, dentro de uma sala de aula não existe espaço para representações, não cabe ser a cópia do professor-modelo, pois o ideal em uma sala é diferente do ideal em outra.

Já os professores-simulacros são considerados selvagens, pois negam tanto o original quanto as cópias, professores-simulacros encontram as diferenças e com elas trabalham, sem a pretensão de igualar, nem copiar. Professores-simulacros vivem abertamente para a dessemelhança. Em Deleuze o professor-simulacro transcende o plano ordinário dos professores e cria por meio de experimentações e não por meio de representações e rerepresentações.

A filosofia da diferença move este professor, o que torna um mundo mais interessante, com diferentes indivíduos, indivíduos que criam e que pensam. Busca-se estar em um eterno devir, professores que não estão imitando o modelo, professores que sabem usar a aula como um aprendizado. Professores que enquanto ensinam também aprendem. Professores que levam os problemas para serem resolvidos em conjuntos, onde o aluno aprende a criar, a problematizar. Deleuze fala também dos planos de aula, que não devem ser comparados a nenhum, um plano de aula não é um modelo universal a ser seguido. A aula deve ser um eterno devir, individual a cada ambiente de aula, singular àquele momento.

O Devir é criador, o professor-simulacro no eterno devir tem desejo de educar, independente dos sujeitos e das formas, suas aulas são extraídas das suas próprias singularidades trabalhadas dentro de uma relação mútua na sala de aula, onde há uma troca, entre educador e aluno. No devir-simulacro enquanto usa-se uma palavra ela já mudou de sentido, não existem comparações nem conceitos prontos.

Deleuze fala sobre os currículos escolares, modelos padronizados a se seguir, Deleuze nos propõe marginalizar os currículos certinhos, para cada currículo deve ser analisado as singularidades e multiplicidades inseridas em cada contexto, tornando os currículos escolares plurais, nômades, versáteis, ambulantes, rebeldes, singulares, ativos, livres... Currículos mutáveis, que resolvam aqueles problemas, que experienciem cada problema, não apliquem uma fórmula, mas que aprendam com a experimentação, levando a educação a estar sempre se movimentando, inquietando-se, abrindo-a a novos possíveis, a novas experimentações e desafios.

Assim, aprendizagem é um processo em anel retroativo-recursivo que transgride a lógica clássica, em direção a um nível cada vez mais integrado ao todo, que não visa a acumulação de conhecimentos pelos alunos, mas pretende que estes dialoguem com os conhecimentos, reestruturando-se e retendo o que é significativo. Portanto, educar é fazer com que os jovens dialoguem com o conhecimento, cuidando da autorreferencialidade através da multirreferencialidade, cuidando da unidade através da diversidade, pois a união do uno e do múltiplo não é um mero amálgama; é um processo ativo de interação cognitiva e sensitiva, potencialmente invisível e incerto, no qual a cada instante integra-se ocorrências não-previstas ou não-programadas, pois uma aula tem a ver mais com o que buscamos e menos com o que sabemos.

Infelizmente, na prática, muitos professores desconsideram a contextualização do conhecimento, disjuntando a parte do todo, dando um tratamento mecânico; dedicando-se a explicações exaustivas em definições, conceitos, fórmulas e fazendo uso da linguagem voltada somente para a racionalidade tecnocientífica. Com esse tratamento o conhecimento em questão perde sentido por não trabalhar sua relação com o todo. Esse modo de ensinar ignora a dimensão poética, ética, utópica, filosófica, histórica, social e cultural do conhecimento.

A mesmice aborrece ao homem, mas estar inovando a toda hora leva-o à neurose. O segredo está na articulação dos opostos, no equilíbrio e gestão da autorreferencialidade, assim, o homem não é somente sapiens, ele também é o seu oposto demens. Designar o homem apenas por um desses aspectos é faltar para com sua totalidade.

Seria muito mais produtivo e significativo trabalhar com imagens que requeiram mobilizar, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais; e tecer relações tanto horizontais como verticais e considerando o conhecimento como uma rede de conexões, criando situações de maior envolvimento dos alunos com a construção de significados para si através dessa contextualização.

Trabalhar a educação com esta visão contribui para a superação da mesmice do quadro atual, reencanta o aprender e resgata o prazer da aventura no mundo das idéias, levado à autogestão pois esta exige novos processos de subjetivação, para que se potencialize a ação coletiva dos alunos, através das relações entre sujeitos capazes da operação crítico-reflexiva, de pensar a própria existência, tomando decisões e compartilhando dificuldades, contribuindo para a emergência de modos mais solidários de produzir, distribuir e consumir o que evidencia potencialidades positivas da contemporaneidade, que pode produzir processos de subjetivação num sentido emancipatório, considerando a emancipação como liberdade para criar territórios existenciais singulares através de coletivos potentes, que recusem a submissão, a injustiça e a desigualdade

Por derradeiro, construir outro paradigma para a educação, redimensionar nossas práticas implicam, necessariamente, recusar os lugares fixos e as verdades a serem descobertas, ocupando a posição de intelectual nômade, que desmonta verdades e faz toda afirmação ser provisória. Este paradigma em Esquizoanálise é o ético-estético-político para se contrapor ao paradigma científico... Ele é Estético porque criação permanente, subvertendo a pretensa unidade do mundo capitalista; ético porque potência ativa que surge na imanência das práticas para coordenar a vida e escolher a forma de vivê-la, e político porque implica a escolha de modos de mundo que se quer viver, concorrendo para a produção de uma subjetividade autônoma através dos processos educativos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BAUMAN, Zygmunt (Globalization: The Human Consequences, 1998). Globalização: As Conseqüências Humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- _____, (Liquid Modernity, 2000). Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____, (Postmodernity and its Discontents, 1997). O Mal-estar da Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____, Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. (Liquid Love: On the Frailty of Human Bonds, 2004)
- BARROS, Gilda N. Maciel de. “A Educação na Antigüidade”. In: Viver Mente & Cérebro: Memória da Pegagogia, Jean Piaget. São Paulo: Segmento-Duetto Editorial Ltda, 2005, pp. 90 - 97.
- BETIOL, S.I.M. (1994). A psicodinâmica do trabalho – contribuições da escola dejouriana na análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1996.
- BIRMAN, J. Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BORNHEIN, Gerd. Os filósofos Pré-socráticos. Rio de Janeiro: Cultrix, 2001
- CHANLAT, J.F. (1993). O indivíduo na organização. Por uma antropologia de condição humana nas organizações. Atlas, v.1, pp.21-45, São Paulo, Brasil.
- CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CLASTRES, Pierre. A Sociedade contra o Estado. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- CORAZZA, Sandra M. Infância e educação. Era uma vez... quer que conte outra vez? Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CRASH - No Limite (Crash)/Filme. Direção de Paul Haggis. Estados Unidos/Alemanha.
- Bull's Eye Entertainment/ Harris Company, 2004. Disponível em DVD. (113 minutos).
- DEBORD, Guy-Ernest. *La société du spectacle.*, Paris, Gallimard, 1967.

DELEUZE, Gilles (Logique du sens, 1969). Lógica do sentido. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____, “Pensamento Nômade”. In: MARTON, Scarlett (org.). Nietzsche Home. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____, GUATTARI, Félix (L'anti-Oeïdpe: Capitalisme et schizophrénie, 1972). O Anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____, (Qu'est-ce que la Philosophie?, 1991). O que é Filosofia?. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____, Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1 - Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo. Editora 34, 1995..

EDWARDS, Frederick. O Fundamento Humano das Leis e da Ética. Disponível em: <http://www.ateus.net/artigos/miscelanea/o_fundamento_humano_das_leis_e_da_etica.php>. Acesso: 14 de Novembro de 2006.

FAINGOLD, Reuven. “A Educação na Idade Média.”. In: Viver Mente & Cérebro: Memória da Pegagogia, Liev Seminovich Vygotsky. São Paulo: Segmento-Duetto Editorial Ltda, 2005, pp. 90 - 97.

FIGUEIREDO, L.C.M. *A invenção do psicológico* – quatro séculos de subjetivação 1500-1900. São Paulo: Educ. : Escuta, 1992.

FONSECA, Marcio Alves da. Normalização e direito. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (org.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p.227.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

_____, *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 69-78, 1982.

_____, *História da sexualidade vol. II (o uso dos prazeres)*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREUD, Sigmund (1913). “Totem e Tabu”. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, volume XIII, 1974.

FRIDMAN, Luis Carlos. “Pós-modernidade: Sociedade da Imagem e Sociedade do Conhecimento”. In: Historia, Ciência e Saúde. Rio de Janeiro: volume 6, número 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 Nov 2006.
(Guattari,1992,p.19)

GUATTARI, Félix (Les trois écologies, 1989). *As Três Ecologias*. Campinas: Papyrus, 2006.

_____, (Chaosmose, 1992). *Caosmose: Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

KANT, Immanuel (Kritik der praktischen Vernunft, 1788). *Crítica da Razão Prática*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____, (Kritik der reinen Vernunft, 1781). *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

LASCH, *A cultura do narcisismo*, Rio de Janeiro, Imago, 1984.

LÉVY, Pierre (1993). *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

MATTÉI, Jean-François (La Barbarie Intérieure: Essai sur L'immonde Moderne, 1999). *A Barbárie Interior: Ensaio sobre o I-mundo Moderno*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NAUGHTON, John. "Os 15 reais do clique". In: *Carta na Escola*. São Paulo: Editora Confiança Ltda, edição nº. 10, 2006, p. 32 - 40.

NIETZSCHE, Friedrich (Ecce Homo: Wie man wird was man ist, 1888). *Ecce Homo: Como se tornar quem se é*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____, (Jenseits Von Gut Böse: Vorspiel Einer Philosophie der Zukunft, 1886). *Para Além do Bem e do Mal: Prelúdio de uma Filosofia do Futuro*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____, (Der Antichrist: Fluch auf das Christentum, 1888). *O Anticristo: Contra o Cristianismo*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____, (Zur Genealogie der Moral: Eine Streitschrift, 1887). *A Genealogia da Moral: Uma polêmica*. São Paulo: Centauro, 2002.

_____, (Nietzsche contra Wagner: Aktenstücke eines Psychologen, 1888). *Nietzsche contra Wagner: Dossiê de um psicólogo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

_____, (Die Fröhliche Wissenschaft, 1882). *A Gaia Ciência*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____, (Also sprach Zarathustra: Ein Buch für Alle und Keinen, 1883 - 1885). *Assim Falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de Filosofia*. . Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PLATÃO. Fédon: Diálogo Sobre a Alma e Morte de Sócrates. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SENNETT, Richard (The Corrosion of Character, 1998). A Corrosão do Caráter: Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SCHOPENHAUER, Arthur (Die Welt als Wille and Vorstellung, 1819). O Mundo Como Vontade e Representação. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

_____, Parerga e Paralipomena: A Fábula do porco-espinho. Disponível em: <<http://www.ateus.net/ebooks/index.php>>. Acesso: 23 de Agosto de 2006.

_____, (Über die Universitäts-Philosophie, 1844). Sobre a Filosofia Universitária. São Paulo: Editora Polis, 1991.

SPINOZA, Baruch de (Ethica Ordine Geometrico Demonstrata, 1670). Ética Demonstrada à Maneira dos Geômetras. São Paulo: Martin Claret, 2005.

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](#)