

Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle

Education, subjectivation and resistance in Societies of Control

Pablo Severiano Benevides, João Muniz Neto

Resumo

O presente trabalho objetiva apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de resistência no campo educacional, tendo em vista o atual contexto das sociedades de controle. A passagem das sociedades disciplinares, onde o exercício do poder ocorria de modo mais centralizável e explícito, para as sociedades de controle, nas quais as formas de dominação tendem a se apresentar de um modo mais sutil e virtual, nos leva a perguntar em que medida uma série de discursos e políticas educacionais contemporâneas que se apresentam como sendo progressistas e/ou de resistência não consistem em capturas dessa nova organização do poder que nos confere uma maior ilusão de autonomia e liberdade. Uma vez subsidiado pelo referencial das filosofias da diferença, apresentaremos, então, as dificuldades que os dispositivos educacionais encontram para lidar com o novo, com o inédito, com o acontecimento e com a diferença, precisamente por sua tendência à instituição, territorialização e normalização.

Palavras-chave

Sociedades de controle; resistência; subjetivação.

Abstract

This work objectifies presenting a reflection about the possibilities of resistance in the educational field, bearing in mind the current context of the societies of control. The transition from disciplinary societies, in which the exercising of power occurred in a more explicit and centralized way, to societies of control, in which the domination ways tend to present themselves in a more subtle and virtual way. This leads us to questioning to what extent a series of contemporaneous educational discourses and policies are presented as being liberal and/or of resistance do not consist in entrapments of this new organization of the power which grants us a greater illusion of freedom and autonomy. Once supported by the post-structuralist referential, the difficulties which the educational devices find to deal with the new, with the happening and with the difference will be presented, precisely due to its tendency to institutionalization, territorialization and normalization.

Keywords

Societies of Control; resistance; subjectivation.

Pablo Severiano Benevides

Universidade Federal do Ceará

Professor Assistente do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - Campus de Sobral.

Doutorando em Filosofia e Sociologia da Educação (UFC). Coordenador do Laboratório de Estudos em Epistemologia, Educação e Subjetividade (LEDUS)

pabloseveriano@hotmail.com

João Muniz Neto

Universidade Federal do Ceará

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Membro colaborador do Laboratório de Estudos em Epistemologia, Educação e Subjetividade.

netoacarau@hotmail.com

Em seus escritos, sobretudo na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1999) propôs que vivemos em uma sociedade cujo modelo das formas de exercício de poder sucederia aqueles “de soberania” e seriam, portanto, “disciplinares”. Estes se caracterizariam por sua centralização nas grandes instituições de confinamento – a escola, a prisão, o hospital, a caserna, etc. – baseadas no arquétipo arquitetônico de Jeremy Bentham: o Panóptico de Bentham.

Tal como numa grande prisão (ou talvez numa grande escola, num grande hospital, ou numa grande caserna) que possui em seu centro uma torre que dá acesso visual a todas as celas (ou salas), todos aqueles submetidos ao poder que opera nestas instituições estão sob a iminência de terem seus comportamentos vigiados, tolhidos, assediados e punidos. O efeito mais importante do Panóptico é exatamente o de imprimir nos detentos, ou em qualquer outro indivíduo que esteja sob o exercício deste poder disciplinar, um estado de permanente vigília a fim de que este se sinta sempre passível de observação, em um lugar de visibilidade constante. Induzir um estado de possível visibilidade nas pessoas é a grande função da disciplina. A introjeção da disciplina teria por consequência a promoção deste estado permanente de vigília precisamente porque o sujeito não vê que é visto, mas, a todo o momento, sabe que pode estar sendo observado. Como salienta o próprio Foucault (1999, p.211), “o poder disciplinar (...) se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória”.

Em seu texto *Post Scriptum: Sobre as sociedades de controle*, Deleuze (1992) postula que já estamos sob o signo da transição para uma nova sociedade: as sociedades de controle. Convém de início, salientar que esta passagem de uma sociedade a outra não é abrupta e instantânea, mas processual, uma vez que as ditas novas sociedades ainda resguardam modos de funcionamento característicos das mais antigas. Deste modo, Deleuze (1992) entende que nas sociedades de controle estaríamos submersos nas práticas dominantes a partir de dispositivos que configurariam as modalidades de exercício do poder de um modo mais implícito. Gallo (2007, p.108) perceberá que se “a característica básica dessas sociedades [de controle] é dar a ilusão de uma maior *autonomia*”, isto ocorre precisamente por elas “serem muito mais totalitárias que as anteriores” (GALLO, 2007, p. 108). Assim sendo, em função da ilusão de que assistiríamos a um tempo de maior liberdade, muitas vezes agiríamos (ao contrário do que pensamos!) de acordo – e não contra – os mecanismos de poder configurados por este modelo societal que nos recompensa de diversas formas e/ ou nos controla para agir de determinados modos que julgamos serem livres e espontâneos. Como destaca Gadelha (2007, p.19), existem “modos através dos quais somos induzidos a pensar, a sentir e a agir, ao sermos educados no Capitalismo Integrado Mundial (CMI)”. Uma dessas características refere-se exatamente ao caráter fragmentário e fluido da permanência dos sujeitos nas instituições que caracterizam as sociedades disciplinares. Isto se encontra em conformidade com os ditos do próprio Deleuze (1992, p.222):

Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal.

Podemos perceber o quão felizes muitas pessoas sentem-se ao ainda terem “tantas coisas pra conquistar”, ao perceberem ser o conhecimento algo tão profundamente vasto e inacabável, o que gera um estado de perpétua e insaciável busca pela obtenção de conhecimentos como bens de consumo. Isto pode ser visto, na atual configuração das sociedades ocidentais, através da difusão de diversos cursos de formação, de línguas,

livros de autoajuda, de novas técnicas corporais, etc. Estes, precisamente por serem mecanismos de dominação mais implícitos, liquefazem-se facilmente por todos os forames sociais. São sujeitos que nunca conseguem terminar nada, que nunca têm uma formação concluída, que, embora supostamente livres, permanecem atrelados aos ditos bens e benefícios que a sociedade de consumo lhes oferta – “o homem não é mais o homem confinado, é o homem endividado” (DELEUZE, 1992, p.225).

O grande objetivo torna-se, então, maximizar. Maximizar resultados, maximizar esforços, maximizar produções, maximizar esperanças, industrializá-las. Maximizar indivíduos enquanto produtor, consumidor e empresários de si mesmo: “otimizar o potencial valor do tempo de vida de um consumidor passa a ser prioridade máxima” (SANTOS apud GADELHA, 2007, p. 24). Os indivíduos passam, portanto, a serem verdadeiras microempresas.

As implicações entre saber, poder e discurso

A fim de contextualizarmos os espaços de configuração das práticas educativas nas sociedades de controle, bem como apontar possibilidades de resistência, convém explicitar, de forma sucinta, a noção de poder trazida pelos pensadores pós-estruturalistas, em especial por Foucault, e suas formas de implicação com o saber. Isto se torna relevante precisamente porque o campo educacional consiste num dos solos mais férteis para pensarmos articulação entre saber e poder.

Ao contrário do que podemos visualizar dentro de uma certa perspectiva marxista, que entende o poder como relativamente centralizado nos aparelhos ideológicos e repressivos do estado (como no caso da perspectiva althusseriana), o poder, na obra foucaultiana e deleuziana, assume uma nova conotação, de uma natureza mais positiva, descentralizada e não apenas como um instrumento de repressão, de opressão, como um lugar de negatividade, mas como um lugar de criação, de produção e de relação. Seja ao analisar suas relações com os dispositivos de sexualidade, seja no sentido de veiculá-lo à produção de saber, o poder permanece, na perspectiva apontada por Foucault, como sendo de natureza positiva, e não como o “outro” do sexo, do saber e da liberdade, como quem sempre os reprimiria e nunca atuaria em suas múltiplas produções.

Uma outra forma de poder postulado por Foucault que interessa a nós no presente estudo nasce no século XIX: o bio-poder. Este, diferentemente do poder disciplinar que tem por objeto os indivíduos, constitui dispositivos que, graças às inovações tecnológicas, dispõem de um alcance mais extenso e toma por alvo a população – este novo fenômeno objeto da demografia.

A administração dos corpos e gestão calculista da vida. Explosão de diversas e numerosas técnicas para obter a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se assim, segundo Foucault, a era do bio-poder. Instalação de uma grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida. Entrada da vida na história, isto é, a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder, no campo das técnicas políticas (MARTINS, 2007, p. 42).

O bio-poder é, portanto, um poder exercido sobre um novo corpo social: a população. Este novo corpo é também filho da Modernidade. Não obstante, o objetivo ainda é o mesmo: controlar a fim de uma maior otimização e docilização dos corpos. Essa nova modalidade de poder, descrita por Foucault (2009), já apresenta uma grande similitude com as formas de dominação esboçadas por Deleuze (1992), quando descreve o

funcionamento do poder na configuração das sociedades de controle. Isto ocorre, por exemplo, na medida em que o exercício do poder deixa de ser diretamente dirigido aos corpos individualizados e passa a operar de uma forma mais geral e menos vinculada à lógica da punição disciplinar.

Antes, portanto, de adentrarmos especificamente no campo da Educação para investigarmos o modo como estes dispositivos se articulam nesses contextos, convém explicitarmos algumas proposições fundamentais no que tange à concepção pós-estruturalista acerca das múltiplas e possíveis funções de um discurso.

Nos discursos, saber e poder emaranham-se. Eles produzem, solidificam e veiculam poder, mas também o minam, o aniquilam, o liquefazem. Não há, portanto, nem identidade, nem pura oposição entre saber e poder, mas uma mútua implicação entre ambos. Assim, o poder precisa sempre ancorar-se em uma referência de verdade – que será precisamente o que o constitui enquanto poder, em oposição à pura violência ou a um ato que acionaria automaticamente um estado de obediência. Neste sentido, será precisamente sua adesão por parte de sujeitos que o caracterizará como “poder” em sua acepção positiva, e não como pura tirania. Assim, a triangulação poder – saber – sujeito mostra-se necessária para pensarmos o aspecto positivo e produtivo do poder mediante o discurso, concepção esta que distancia uma análise de poder centrada em seus efeitos negativos (tirania, em oposição à democracia; opressão, em oposição à liberdade; censura, em oposição à livre opinião; violência, em oposição à tolerância e/ou acolhimento). É precisamente esta implicação entre saber e poder o que justifica a noção de que os discursos traçam dispositivos que produzem subjetividades. Assim, os discursos – pensados de forma político-agonística, e não de forma meramente linguístico-semântica – produzem sujeitos, modos de existência e a própria experiência de si (LARROSA, 2002). Produção, portanto, e não mediação – produção por teorias que, como menciona Deleuze em diálogo com Foucault, não constituem outra coisa que não uma “caixa de ferramentas” (FOUCAULT, 1988, p.71).

[uma teoria] é preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (FOUCAULT, 1988, p. 71).

Deste modo, não existem discursos eminentemente de resistência ou eminentemente dominantes. Há diversas relações possíveis dentro e a partir das quais um determinado discurso pode ser ora opressivo, ora de resistência. Os discursos são ambíguos, contingentes e imanentes. Não podemos crer que determinada prática seja, em si mesma, a serviço das resistências ou das práticas conservadoras e usuais. Há que se levar em conta o contexto micropolítico e as sutilezas de cada prática. Neste sentido, é válido afirmar que “nenhum discurso é inerentemente libertador ou opressivo. A condição libertadora de qualquer discurso teórico é uma questão de investigação histórica, não de proclamação teórica” (SAWICKI apud GORE, 2002, p. 9).

Dispositivo pedagógico, homogeneização e norma

Conforme Vasconcelos (2006, p.11), a doutrina da “Escola Tradicional” pretendia, a partir da inculcação de determinados valores que deveriam ser comuns aos indivíduos, instaurar uma “unidade nacional” que pudesse superar as diferenças específicas de raça, credo, dialetos etc. Para tal

finalidade, “o melhor instrumento político, portanto, é a escola obrigatória, gratuita e comum”, uma vez que “nela se fundirão as diferenças de credos e de raças, de classes e de origens” (VASCONCELOS, 2006, p. 11). Na medida, portanto, em que esta forma de conceber a educação posiciona o mestre em um lugar privilegiado no processo de transmissão do saber adquirido pela civilização, a aprendizagem tende a reduzir-se à imitação, reprodução e repetição do existente.

A partir da perspectiva apontada por Freire (2006), este modelo de educação reduz-se ao depósito de conhecimento, por parte do educador, para o educando, depósito que privilegia, portanto, a memorização, a narração e a dissertação dos conteúdos em detrimento do pensamento crítico, dialogicamente construído e problematizador. A este modelo educacional, Freire chamou de “educação bancária” e salientou que os interesses políticos que eram inerentes às práticas pedagógicas por ela veiculadas, estavam em acordo com as práticas de dominação vigentes.

Nos dias de hoje, muitas dessas práticas bancárias parecem ter sido abandonadas – o que assistimos é a uma profusão de novos métodos alternativos e novas práticas educativas ditas “progressistas” e/ou “centradas no aluno”. Isto, ao que tudo indica, constitui uma das consequências do modo como a Educação reorganizou-se para dar conta de uma série de indignações articuladas por aquilo que Boltanski e Chiapello (1999), em sua obra *O Novo Espírito do Capitalismo*, entenderam por “crítica estética”. Assim, reivindicações como criatividade, autenticidade, libertação e autonomia – objetos da crítica estética – foram, segundo os autores, incorporadas a partir de dispositivos empresariais, de modo que a consequência dessa incorporação capitalística parece ser um conjunto de mudanças educativas orientadas para tentar supri(mi)r tais reivindicações. Vivemos, portanto, em um tempo de frequentes anúncios de mudanças nas práticas educacionais – o que leva Skliar (2006, p.26) a considerar que “ingressamos, assim, na era da *mercadologia* da mudança educativa”. Contudo, a finalidade dessas práticas bancárias e/ou tradicionais ainda se faz presente de forma sub-reptícia, ou seja, disfarçada de novas roupagens que alteram os meios e conservam os fins. Quanto, todavia, a prática bancária faz-se explícita, o que está em jogo basicamente é atingir determinadas metas que serão convertidas em maiores financiamentos para as escolas e/ou em circunstâncias de proximidade aos vestibulares. Isso nos leva a crer, portanto, que o caráter humanista, construtivista e progressista parece constituir mero adorno, enfeite e perfumaria – signos de uma forma de driblar as reivindicações da crítica estética ao capitalismo – para o que se encontra à base da mercadologia da mudança educativa. Assim sendo, a educação permanece um lugar – privilegiado, mas certamente não o único – de reprodução/manutenção do instituído, do estabelecido, fazendo-se valer de dispositivos, condutas e práticas que devem ser objeto de uma crítica mais sutil e atenta. Ora, se “o fim justifica os meios” – pressuposto maquiaveliano – o que ocorre no âmbito educacional, por vezes, é uma crença mítica de que, alterando os meios (os métodos pedagógicos), os fins (a dimensão política) também se deslocariam para outro plano. Portanto, é aqui, no sistema educacional, na relação de forças presentes nas escolas, universidades e demais instituições formativas, que brota um campo fértil para a produção dos valores, normas, e de toda a estruturação simbólica que sustenta a sociedade ocidental. Constituiria, portanto, a Educação um campo propício para a efetuação de um deslocamento e desterritorialização dos valores ordinária e usualmente constituídos em nossa sociedade?

Na medida em que questiona uma série de representações associadas ao sujeito da educação que têm nas disciplinas clínicas (em especial, nas

Psicologias do Desenvolvimento) suas principais referências norteadoras, Gadelha (2007, p.20) considerará que a Educação, de uma forma geral, “só se encontra apta a captar (...) apenas o que já se encontra, em maior ou menor medida, representado, instituído, normalizado, territorializado”.

Em seu texto *Tecnologias do Eu e Educação*, Larrosa (2002, p.80) considerará os dispositivos pedagógicos como tecnologias do eu que “constroem e medeiam a experiência de si como um conjunto de operações de divisão orientadas à construção de um duplo e como um conjunto de operações de relação orientadas à captura desse eu duplicado”. Trata-se, portanto, de uma série de mecanismos ópticos, discursivos e jurídicos que estabelecem os critérios e as finalidades constituintes daquilo que o sujeito vê de si mesmo, expressa de si mesmo, narra de si mesmo e julga de si mesmo. O que, portanto, aparece nas práticas educativas como momentos de expressão espontânea da identidade, personalidade e/ou essência do indivíduo consiste no efeito destes mecanismos de produção de subjetividade com o propósito de ensinar ao sujeito a ser sujeito – ou seja, a (re)conhecer em si mesmo os valores que, em verdade, são frutos de determinadas estratégias de governo característica da estrutura social.

A homogeneização a que tende os dispositivos pedagógicos – já que estes não resgatam a expressão espontânea da subjetividade, mas a produz segundo determinados critérios e operações de exclusão (LARROSA, 2002) – consiste, portanto, em uma característica nuclear e essencial para as formações sociais capitalísticas. Neste sentido, pensar e efetivar reformas e políticas de inclusão no campo educacional não pode ser reduzido a questões puramente procedimentais, mas requer uma discussão mais aprofundada acerca da constituição das alteridades candidatas à inclusão. Nossa compreensão, contudo, é que a constituição dessas identidades especiais – os antigos anormais amortecidos pelas figuras retóricas (BENEVIDES, 2011) – consistem em atos fundamentalmente políticos antes de serem científicos e de domínio dos mais diversos *experts* (PEREZ DE LARA, 2001).

Todavia, nossa proposição consiste em investigar a possibilidade de singularização no interior dos dispositivos pedagógicos. Portanto, recairemos nosso interesse menos para inclusão dos historicamente excluídos – na medida em que este processo encontra-se sob a ação da norma – e mais para as possíveis produções de singularidades no contexto educacional – na medida em que estas se encontram à margem (e não à sombra e nem ao abrigo) da norma.

Apesar de concebermos, em acordo com Gadelha (2007), que os dispositivos pedagógicos tendem à homogeneização, isso não significa cair no nihilismo fatalista de achar que tudo está territorializado e que somos meros fantoches das relações de poder. Há ainda a possibilidade de resistência, de produções singulares, de aparição de linhas de fuga.

(...) o objetivo principal não é descobrir, mas refutar o que somos. (...) Não é libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas libertarmo-nos, nós, do Estado e do tipo de individualização que vai ligado a ele. É preciso promover novas formas de subjetividade (FOUCAULT apud LARROSA, 2002, p. 84).

A norma abriga sob si tanto o normal quanto o anormal – este último, antes de representar uma ruptura, uma dissonância em relação à norma, consiste em sua assunção pela via do negativo – ou seja, o anormal sustenta-se, ainda, a partir de uma referência à norma. Mas a própria singularidade foge à norma: são linhas de fuga de um dispositivo. É um fluxo que, por não ter sido ainda fisgado, territorializado, totalizado e nem instituído, escapa à captura.

(...) A norma, diferentemente da lei, pretende ser um conceito descritivo: média estatística, regularidade, hábito. Pretende objetividade: justificação racional. Mas o normal é um descritivo que se torna normativo. O normal se converte em um critério que julga e que valoriza negativa ou positivamente (LARROSA, 2002, p. 76).

Como vimos na passagem de Larrosa (2002), à norma não escapam nem os anormais nem os normais: um é a contradição necessária para que o outro exista. São, portanto, dois extremos imprescindíveis um do outro. Não existiriam os normais, se não fossem os anormais, como sua contradição e mesmo condição de sua própria existência.

A alteridade do outro permanece como reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se é possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista o louco confirma nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginalizado, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; o deficiente, nossa normalidade (LARROSA; PEREZ DE LARA apud DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.124).

Contudo, consistiria num equívoco substancial considerar que a norma conjugaria a totalidade das possibilidades de resistência. Formas de escape e vetores dissonantes, ao apontarem insistentemente o caráter arbitrário e falho da norma, nos mostram que há possibilidades de resistência. Nas duras, porém concisas, palavras de Deleuze que se seguem, percebemos, portanto, que é possível (e preciso) resistir.

(...) uma linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o faça possível. É uma linha de fuga. Escapa às linhas anteriores, escapa-lhes. O “Si Próprio” (*Soi*) não é nem um saber nem um poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia. Não é certo que todo dispositivo disponha de um processo semelhante (DELEUZE, 1990, p.156).

Mas como apareceriam essas singularidades dentro do modelo educacional? Haveria lugar para a diferença, ou esta seria traduzida apenas como alteridade, como o outro – nos termos de Skliar (2006), como “diferença diferente” –, como anormalidade, como a parte negativa de um binarismo?

Educação e (des)articulação da resistência

O que pretendemos tematizar é a diferença – não o lado negativo de uma oposição binária, mas sim como resistência, como fissuras do sistema, num contexto micropolítico onde as subjetividades singulares emergem. Ao contrário, trata-se de pensar a diferença em si mesma (e não como o outro da identidade fundamental do pensamento, ou como uma “diferença diferente”), que escapa àquela diferença que se relaciona com outra diferença unicamente mediante o princípio de identidade – o que constitui a imagem de pensamento platônica. Neste sentido, autores como Deleuze e Derrida – ao propor o uso do termo “*différance*” – pensarão a diferença como “(...) a origem do pensar, a profunda rachadura do Eu que só o leva a pensar pensando sua própria paixão” (DELEUZE, 1988, p.420) e como “a anarquia que improvisa (...) para além de todo o tipo de limites, sejam estes culturais, nacionais, linguísticos, etc.” (SKLIAR, 2006, p.22). A diferença produz, portanto, um mundo de multiplicidade, onde há somente uns, e nunca nós x outros.

Como, portanto, dá-se o encontro entre a diferença e aquilo que é produzido a partir dos dispositivos educacionais? Seríamos tão reféns de um sistema homogeneizante que dele não poderiam brotar subjetividades que escapam à norma?

Como foi dito, as singularidades não se deixam totalizar, capturar, instituir. Fogem, escapam – tal como água por entre dedos – à norma e a seu ideal totalizante. Portanto, as singularidades são, em si mesmas, modos de resistências.

Nossa proposição consiste – a partir de uma análise dos dispositivos pedagógicos, e compreendendo-o como um lócus de produção de subjetividades – em levantar um questionamento sobre a possível produção de espaços para a emergência de linhas de fuga dentro deste dispositivo que tende à homogeneização. Quanto a isto, faz-se pertinente atermo-nos às indagações levantadas por Gadelha (2007, p. 33):

(...) os jovens, a quem ela [a educação] se destina, estão realmente fadados a tomarem a si mesmos como espécies de 'micro-empresas', teleguiadas, regidas pelos preceitos da reengenharia e da qualidade total, experimentado sua educação e sua força como se fossem redutíveis a uma sucessão de provas ou ralis de esportes radicais, glamorizados pelo marketing dos grandes colégios e pelos meios de comunicação? Como se seus itinerários e experiências, como aprendizes, se resumissem à instrumentalização numa série de procedimentos voltados à eficácia e à eficiência, temperados aqui e ali, seja pela leitura descompromissada de livros de auto-ajuda ou pela malhação mecânica e estereotipada nas academias?

Se os empreendimentos pedagógicos apresentam uma tendência tão grande à homogeneização, de forma a obstaculizar a subjetivação singularizada, isto ocorre de modo a dar-nos uma aparência de que estaríamos assistindo a um tempo de proliferação das singularidades a partir de anúncios de positividade da liberdade, pluralidade, democracia e diversidade – ícones que estabelecem o perigoso nexos entre a lógica do mercado atuante numa sociedade de consumo e os discursos retóricos presentes nas políticas de inclusão (BENEVIDES; SEVERIANO, 2011). Deste modo, como teríamos forças (e armas) para lutar contra um inimigo que mal vemos, que mal nos damos conta de sua existência – mas que nos faz sofrer seus efeitos mais sutis e imperceptíveis, com suas garras afiadas e de cada vez maior alcance? Como resistir, se tudo aparenta apontar para um tempo de maior liberdade e autonomia?

Muito embora tenhamos ciência de que os dispositivos pedagógicos arquitetam-se de modo a capturar aquilo que deles destoam – e que, portanto, apresentam repulsa ao novo, ao estranho, ao dissonante – devemos pensar estes dispositivos em termos da possibilidade que ofertam para sua própria desfiguração e reconfiguração.

(...) o que importa não é saber se é possível construir uma cultura isenta de restrições, nem mesmo se é desejável. Considerando que sempre haverá coerções intoleráveis para certos membros de uma sociedade, o importante é saber se o sistema coercitivo no interior do qual ela funciona oferece alguma liberdade para transformá-lo. Isso porque ele só passa a ser verdadeiramente intolerável quando os indivíduos submetidos a ele não têm meios de modificá-los. (...) Com isso pode-se resistir ao poder e instituir formas mais amplas de liberdade e singularização, num mundo cada vez mais contaminado pela produção de subjetividades em série. (...) Resistir na medida do possível e ampliar os espaços de liberdade para promover a diferença de maneira cada vez mais criativa (PEIXOTO, 2007, p. 57).

Importa salientar que o fato de que, se tais dispositivos se articulam com uma produção de subjetividades que tende à homogeneização, isto não implica em uma desarticulação definitiva das resistências que possam vir a

surgir no interior destes dispositivos. Importa-nos, portanto, frisar que as resistências articulam-se precisamente nos interespaços das culturas, nos pequenos filamentos, nos atos aparentemente mais irrelevantes e na desconstrução das evidências e consensos. Ora, se as linhas de fuga produzem-se numa dimensão preponderantemente micropolítica, é também precisamente nesta dimensão que ocorre todo o processo regularizador. É, pois, a nível molecular que se efetivam as relações de poder a partir das quais as resistências articulam-se e desarticulam-se.

Para compreendermos as linhas de fuga que compõem um dispositivo, é preciso desemaranhá-las num trabalho paciente e contínuo – uma territorialização a fim de uma desterritorialização.

Desenredar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho em terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal (DELEUZE, 1990, p. 155).

Neste momento, devemos situar a (des)articulação das resistências sobre o solo das sociedades de controle, na medida em que estas parecem anunciar um tempo de enfraquecimento das formas autoritárias e disciplinares de exercício do poder e de promoção de uma maior liberdade e autonomia. Levando em conta a reflexão trazida por Peixoto (2007), importa a nós investigar se, e de que forma, os dispositivos que analisamos apresentam alguma possibilidade de resistência. Deste modo, perguntamos: estaríamos tão imersos nos mecanismos de controle que dele não poderíamos escapar? Estaríamos, então, lutando contra novos inimigos usando carabinas obsoletas e material bélico próprio a outro modelo societal, ou estaríamos fazendo uma resistência efetiva às sociedades de controle?

Muito embora possamos questionar a efetividade de supostas resistências que se apresentam aos mecanismos de controle, mas que, ao contrário, são capturadas pela lógica modular desta sociedade – tais como as constantes reformas nas instituições hospitalares, organizacionais e educacionais – constituiríamos uma postura fatalista caso acreditássemos que os mecanismos de controle neutralizam por completo as resistências. Ao contrário, a vida busca escapar, transbordar e resistir aos mecanismos homogeneizadores e mercadológicos e às políticas de sua própria gestão (bio-poder), desconstruindo os padrões de previsibilidade e controle e impelindo novos arranjos para organizarem aquilo que deles escapa.

(...) não é a própria vida, fazendo-se pulsar através de forças e fluxos desconhecidos e desterritorializados, ou de agregados intensivos, nômades, contingentes, incomensuráveis e imponderáveis que funcionam do mesmo modo? (...) E não é justamente por esses motivos [por não seguir a lógica ilógica e perversa do mercado] que a vida (...) escapa, foge e pode corporificar, dependendo de como são agenciadas suas potências, novas formas de resistência aos controlatos e mecanismos de dominação? (GADELHA, 2007, p. 27).

Como fazer com que as práticas pedagógicas gerem fluxos de resistências, não se convertendo em mera atividade obrigatória e mecânica por parte de pais, professores, gestores e, sobretudo, de alunos? Ao que me parece, as recompensas que o conhecimento (aqui entendido como um processo descontínuo e rizomático, e não como algo a ser revelado, desvelado ou percebido dentro de si mesmo) oferece são a longo prazo. Na medida em que os valores exaltados pela contemporaneidade articulam-se em torno do imediatismo e do hedonismo – onde há uma supervalorização das imagens e das informações instantâneas sobre um conhecimento teórico e interpretativo –

muitas das ações pedagógicas aparecem de forma aversiva para o próprio sujeito. Neste sentido a própria educação, no contexto das sociedades de controle, sente-se tentada a substituir os obsoletos mecanismos disciplinares por outros mecanismos que agiriam no propósito de adaptarem-se a estes novos valores contemporâneos: “a tarefa pedagógica da escola não é equivalente àquela supostamente realizada pela indústria cultural ao afirmar que adapta os ‘bens culturais’ ao gosto dos clientes?” (BATISTA, 2000, p. 183). Seria, portanto, essas novas adaptações – encarnadas a partir de métodos pedagógicos progressistas e/ou alternativos e políticas de inclusão escolar – uma efetiva resistência às sociedades de controle?

Em verdade, assistimos a um fenômeno que articula essa adaptação do conteúdo aos alunos – própria do caráter da pedagogia, que “recorta a coisa tratada à medida dos receptores” (ADORNO apud BATISTA, 2000, p. 183) – com a debilidade e precarização pela qual passa a educação pública brasileira. Isso consiste precisamente na suposta “democratização do ensino” e no abandono de qualquer função formativa, crítica e de resistência por parte da escola para sua centralização em aspectos puramente assistencialistas (BATISTA, 2000). Isto desloca a escola do plano das possíveis resistências para o plano da satisfação das necessidades básicas – e, com isso, a posição privilegiada que, em determinados discursos, a educação assumiria na transformação das estruturas sociais, converte-se em mera verborragia uma vez que direcionamos os olhos à efetiva situação em que as escolas se encontram.

Com efeito, por mais que se fale na posição estratégica que a educação deve ocupar nas novas sociedades de conhecimento, por mais que se fale que ela constitui um direito básico e universal dos cidadãos, temos, na realidade, assistido ao seu dismantelamento, à diminuição de seus recursos, à submissão de seus valores àqueles das grandes empresas, a proletarização e culpabilização da atividade docente, ao empobrecimento de sua qualidade, e a processos de exclusão, marginalização e segregação perpetrados pela escola (GADELHA, 2007, p. 30).

Segundo Batista (2000), apoiada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo nas referências trazidas por Theodor Adorno, a extrema visibilidade pela qual a educação vem sendo submetida, bem como a suposta “democratização do ensino” a que assistiríamos consistem em processos que obstaculizam a promoção de uma educação emancipatória e de uma consciência crítica e autônoma. Portanto, “(...) uma escola que sem nenhuma sorte de travas se abraça totalmente ao externo, provavelmente perderia também o seu caráter acolhedor e formativo” (ADORNO apud BATISTA, 2000, p. 187).

Na medida, portanto, em que se assemelha à indústria cultural, precisamente por adequar o seu produto ao receptor (aluno/consumidor), a escola permanece “entregue à empresa” (DELEUZE, 1992) e adentramos “na era da *mercadologia* da mudança educativa” (SKLIAR, 2006, p. 26) – assim, a educação conecta-se e articula-se aos mecanismos de controle contemporâneos.

Vivemos numa sociedade em que os meios de comunicação, o marketing, a publicidade, a internet, as mais diversas organizações comerciais, particularmente os grandes conglomerados empresariais e financeiros, investem, em qualquer hora e lugar, na prestação de serviços educacionais (GADELHA, 2007, p. 27).

A própria avaliação externa da qual as escolas brasileiras são hoje vítimas é um grande exemplo destas formas de controle pelas quais estamos sendo submetidos na sociedade contemporânea. Ensina-se, cada vez mais, para o aluno aprender e obter boas notas na próxima prova que avaliará a própria escola.

O próprio vestibular é uma avaliação externa à escola que funciona como ferramenta de controle na medida em que produz, sobretudo no que tange aos grandes empreendimentos pedagógicos com fins lucrativos, a doce ilusão de que uma concorrência supostamente livre e honesta irá contribuir para o processo formativo do aluno em questão. Acreditando-se abertos à livre concorrência, controlam cada vez mais seus alunos para que sejam melhor avaliados (os alunos e, conseqüentemente, os próprios colégios) no próximo exame de admissão das universidades públicas. Não discernem, então, que funcionam sob a lógica das sociedades de controle, que sempre dá a ilusão de uma maior liberdade aos seus controlados (DELEUZE, 1992; GALLO, 2007; GADELHA, 2007).

Diante das reflexões expostas, questionamos, então, até que ponto a educação deixaria brechas, espaços e fissuras para a emersão de singularidades. A Educação constituiria um campo produtor, fundamentalmente, de normas e sujeitos normais e normalizáveis ou, em seu fazer, onde suas garras falham, haveria espaço para as linhas de fuga? Estariam estas já preditas a tal ponto que perderiam sua razão de ser na diferença? Mas que significação possui a diferença na contemporaneidade?

Os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição (DELEUZE, 1990, p. 157).

A proposta trazida por Deleuze e Derrida para pensar a diferença consiste precisamente em não absorvê-la à imagem de pensamento platônica e, muito menos, às “diversidades” – o “perfume às reformas educativas” (SKLIAR, 2006, p. 29). Ao contrário, trata-se de pensar a diferença como acontecimento não predito. Pensar em “linhas de fuga”, com Deleuze, significa abandonar qualquer (pré)tensão de predição e predeterminação, na medida em que o acontecimento remete à pura diferença, e não à repetição do mesmo (substância) sob expressões (acidentes) distintas.

Por uma educação menor

Gallo (2007), em *Deleuze e a Educação*, expõe o conceito de literatura menor, presente no livro de Deleuze e Guattari (1977), intitulado *Kafka – por uma literatura menor*, e entendido como uma forma de resistência e subversão à língua materna estabelecida e convencional. “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria fez em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI apud GALLO, 2007, p. 75). Se os teóricos franceses citam o tcheco Kafka como um partidário da literatura menor, Gallo cita Lima Barreto como exemplo de escritor brasileiro pertencente a uma literatura menor. “Preto, pobre, homossexual, mais minoria que Lima é quase impossível de se conceber” (GALLO, 2007, p. 77).

A inovação trazida por Gallo consiste precisamente em fazer um deslocamento do conceito de literatura menor para o campo educacional. A partir disso, extrai as noções de educação maior e educação menor. A questão reside precisamente em como estabelecer relações de territorialização e desterritorialização entre educação maior, prática estabelecida e instituída, e uma educação menor, lugar de resistência: “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2007, p. 78).

Opor-se ao instituído e, de dentro da máquina – como “ludistas pós-modernos” (GALLO, 2007, p. 81) – quebrar seus mecanismos, suas engrenagens, romper seu funcionamento ordinário. A partir de uma concepção de educação menor, fazer com que emergjam as singularidades que escapem ao controle do já dito, do já previsto. “Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre” (GALLO, 2007, p. 81).

Se a educação comporta uma dimensão necessariamente política (que não é redutível a uma mera mudança metodológica nas práticas de ensino), isso fica ainda mais evidente no processo das educações menores, pois elas, em si mesmas, constituem um ato de revolta e de resistência aos corporativismos, às corporações e às corporificações. Toda educação menor é, portanto, um ato necessariamente coletivo: não há atos políticos isolados que conjuguem a produção de uma educação menor, já que esta é precisamente um “exercício de produção de multiplicidades” (GALLO, 2007, p. 83).

(...) deixar de lado qualquer pretensão massificante da pedagogia. O processo educativo seria singular, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma, completamente distinta daquela resultante do processo de subjetivação de massa que hoje vemos como resultante das diferentes pedagogias em exercício (GALLO, 2007, p. 98).

Mas como se daria essa modalidade educativa sem que ela se torne seu oposto? Como elaborar estratégias para que a educação menor se liquefaça em práxis sem se solidificar como política pública? Pois Deleuze e Guattari (1977, p. 125) mesmo alertam para os “perigos da luta minoritária; reterritorializar-se, refazer fotos, refazer o poder e a lei, refazer também a grande literatura”. Para a educação menor, é interessante, pois, a manutenção de seu viés minoritário para que se configure como política de resistência, e de não rendição: “resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como máquina de resistência” (GALLO, 2007, p. 85).

Aquilo que entendemos por resistência só poderá constituir-se caso não seja resistência “no campo da educação”, caso não seja resistência “educativa”, “institucionalizada” – a resistência, portanto, implica numa transversalidade que perpassa a dimensão da saúde, da educação, dos meios de comunicação de massa, das organizações. O recorte específico do campo da educação constitui, aqui, não uma noção de que a resistência aqui agenciada propõe-se a funcionar como tomada de consciência para uma maior abertura do campo educacional – o que, a partir de alguns desdobramentos, poderia encaminhar esse trabalho para certa afiliação às perspectivas freireanas. Diferentemente, a conscientização nos chega como elemento/processo refém da noção de indivíduo como ser capaz de reflexão, autonomia, autorregulação, autocontrole e autovigilância, já explicitado por Foucault, em *Vigiar e Punir* (1999) e por Larrosa (2002) em seu texto *Tecnologias do Eu e Educação*.

A resistência a qual referimos ao longo de toda nossa exposição perderia seu completo valor caso não fosse capaz de desarticular as evidências. No campo educacional é precisamente uma série de evidências o que obstaculariza a promoção de novas práticas de subjetivação, de novas conexões e de novos agenciamentos. Segundo Larrosa (2002, p. 83):

As evidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade do seu próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando impõe sua presença ao olhar com tal clareza que toda dúvida é impossível (...). Grande é sem dúvida o poder das evidências.

A partir das reflexões (ex)postas, não seria a atitude de Foucault, ao considerar-se um empirista cego, precisamente uma recusa ao fetiche da e-vidência, um escape ao excesso de luz e uma fuga à obviedade que o olhar impõe? Ao contrário, não estaríamos, quando lidamos com as práticas e metanarrativas educacionais, precisamente tentando resgatar a luz que o esclarecimento lançou no lado de forma da caverna e que tanto nos ofusca a visão? Estar dentro ou estar fora da caverna não balizariam, ainda hoje, os grandes binarismos a partir dos quais forjamos os atuais simulacros da imagem de pensamento platônica quando lidamos com os imediatismos solucionistas que invadem o campo educacional e se constituem como corolários das e-vidências fabricadas pelos dispositivos pedagógicos?

Sobre o artigo

Recebido: 05/07/2011

Aceito: 10/10/2011

Referências bibliográficas

BENEVIDES, P. S. As retóricas contemporâneas e a significação da “Educação Inclusiva”. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 248-253, 2011.

BENEVIDES, P. S.; SEVERIANO, F. A Lógica do Mercado e as Retóricas de Inclusão: articulações entre a crítica frankfurtiana e a pós-estruturalista sobre as novas formas de dominação. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n.1, p.103-124, 2011.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BATISTA, S. Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise sobre o discurso da educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, nº 73, p. 182-205, 2000.

CARMO, M. Exercícios de liberdade: Foucault e o cuidado de si. **Mente, Cérebro e Filosofia**, Rio de Janeiro, Duetto Editora, n. 6, p. 58-65, 2007.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

_____. Post Scriptum – Sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações (1972-1990)**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: Por uma Literatura Menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poetas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1988.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **História da Sexualidade I – A Vontade de Saber**. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FREIRE, P. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, M. H. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 54-70.

GADELHA, S. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MARCONDES, A.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Org.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 15-36.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GORE, J. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, T.(Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-20.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.(Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35-86.

MARTINS, C. Foucault: sexo e verdade – o confronto político em torno da vida. **Mente, Cérebro e Filosofia**, Rio de Janeiro, Duetto Editora, nº 6, p. 37-43, 2007.

PEIXOTO, C. A. Uma genealogia do presente: modos de vida. **Mente, Cérebro e Filosofia**, Rio de Janeiro, Duetto Editora, nº 6, p. 51-7, 2007.

PÉREZ DE LARA, N. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKILAR, C. **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença de é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

VASCONCELOS, M. **A difusão das Idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.