



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CORPOreizar:

*Acompanhar o problema do adoecimento das professoras
a partir de uma intervenção ético-afectiva em grupos.*

FERNANDO HIROMI YONEZAWA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO HIROMI YONEZAWA

corporeizar:¹

*Acompanhar o problema do adoecimento das professoras
a partir de uma intervenção ético-afectiva em grupos.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza

Porto Alegre, amarelam e caem as folhas dos Plátanos, 2008.

¹ A figura de fundo da capa: "Man in a Cap", 1943, pintura de Francis Bacon.
A figura menor da capa: "Seated Figure", 1989, pintura de Francis Bacon.

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

Y55 Yonezawa, Fernando Hiromi.
Corporeizar : acompanhar o problema do adoecimento
das professoras a partir de uma intervenção ético-afectiva
em grupos / Fernando Hiromi Yonezawa. 2008.
199 f.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio
Grande Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

1. Filosofia da Imanência 2. Educação 3. Adoecimento do Professor
4. Filosofia do Corpo 5. Intervenção em Grupos
I. Título.

Catalogação elaborada por Liziane Ungaretti Minuzzo, CRB 10/1643.

Com carinho e afeto,

Ao meu Anjo Amor, por amá-la e por dar-me “toda a riqueza de uma vida”

À Miwa, minha irmã companheira, por estar sempre com a mão espalmada na minha

Ao Ale, Amigo de guerrilha, pela música “que leva a minha mágoa, para longe do meu olhar”

À Clau e à Karol, Amigas do início ao fim de minhas forças

Aos mestres, Ciça, Marília e Hélio, por esta arte de feitiçaria

“Okaatchan to Oototchan ê”², pelo amor sem condição

Por tanto, por tudo,

Por que estão todos no meio de meu mundo, na lâmina de meus olhos.

² Em japonês, “a mamãe e papai”.

Agradecimentos

Gratidão não precisa ter a ver com dívida. É possível liberar a gratidão da dívida. Talvez, a gratidão seja como quando nos deparamos com uma paisagem impressionante da natureza – o vale do Parque da Ferradura³: uma alegria pela oportunidade de poder se deparar e experimentar algo tão grande, que mal cabe nos olhos, no peito e no corpo. E daí, o que resta é apenas uma gratidão honesta, de coração. Não cabe mais agradecer por boa educação.

Assim, com este sentimento, agradecemos as professoras com quem trabalhamos, em especial a Prof^a Márcia, guerreira farroupilha, que possibilitou o início de nosso encontro com a escola.

Também agradecemos à nossa orientadora, sempre preocupada, sempre disposta a escutar e questionar-se a si própria. Agradecemos por lutar tanto por uma orientação não-fascista, ainda que com tantos percalços em nossa trajetória.

Também foi importantíssima a presença luzente de nossos colegas de trabalho. Sentimos que muitas idéias, análises e conceitos forjados neste trabalho não são pessoais, mas de todos eles, de todos nós juntos.

Este trabalho tem vísceras e estes a quem agradecemos são estas vísceras.

Muito obrigado! De coração, muito obrigado, porque foram parceiros de tornar este trabalho possível, porque deram força para que ele fosse legítimo e necessário!

³ Paisagem impressionante que faz parte da natureza do Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

Resumo	12
Abstract	14
Um pre-texto e a nossa vontade: o corpo como subjetivação	17
<i>Perguntas e paixões de pesquisa e seus pretextos: Corpo digital da contemporaneidade – Que materialidade nos compõe – Linhas componentes da pesquisa – Algo novo sobre o adoecimento dos professores – Ser parceiro do corpo – Vontade, paixão e escrita sobre o corpo – Corpo no cruzamento de fluxos – Corpo e subjetivação – Subjetivação e potência – Corpo, poder e potência – Falar de corpo é falar de experimentação.</i>	
Z: o início do pensamento	21
<i>Apresentação das linhas problemáticas da pesquisa: Iniciar o pensamento como flecha – Algo pensa – Pensar sem princípio – o (mal) exemplo de Descartes – Deleuze com Espinosa e o corpo como início ao pensamento – Corpo aliado do pensamento – Corpo e encontro com o estranho – Iniciar pelo corpo é iniciar só do encontro – O problema dos pedidos de afastamento por doença – A experiência com grupos de professoras – Breve relato da construção do projeto na escola – Iniciar pelo corpo é iniciar pelo concreto – Concretas são as sensações dos corpos – 3 estirpes de filósofos – Iniciar pelo corpo é iniciar das misturas – Começar pelos afectos e pelas questões que o corpo impõe.</i>	
Nossa planície: plano de imanência	30
<i>Apresentação das linhas de composição que formam o plano em que se fez a pesquisa: pensamento como dermatologia – a superfície como profundidade porque vasta – a escola é uma superfície porque é múltipla – não querer saber as causas de um problema – mapear a multiplicidade – a escola em que trabalhamos e a proposta do regime de ciclos – aprendizagem como processo - desenvolver habilidades – envolver a cultura e a história do aluno –um pouco da história da escola e da comunidade - apresentação dos grupos com que trabalhamos – as primeiras sensações trazidas pelos grupos – sensações como a violência que inicia o pensamento – as biometrias como singularidades e multiplicidades - as misturas dos corpos – as ligações entre os eventos de adoecimento – as primeiras sensações difíceis dos grupos como linhas de fuga.</i>	

A medicalização do corpo e as “biometrias”42

Encontrar a história do poder médico e seu desdobramento no problema atual das biometrias como forma de arrancar o corpo do poder médico: o corpo e um corpo – a serviço de que está um corpo? – um corpo é relação de forças – vontade das forças e sentido – sentido do corpo – biometrias são forças que se apoderam dos corpos – o procedimento dos pedidos de licença – o que são “na verdade” as biometrias – “curiosidades” sobre as biometrias – os sentidos dados às sensações dos corpos – o corpo da biometria – o campo que possibilita o corpo das biometrias – mais algumas “curiosidades” sobre as biometrias – alertas à analítica das relações de poder – medicalização que parte de baixo - como se biometrizam os corpos? – como o poder médico é possível na Educação – história do poder médico – uma medicalização microfísica dos corpos e da população – o poder ultrapassa o saber – medicina centralizadora das questões do corpo – despotencialização de outras práticas – a medicina fecha o campo de possível aos corpos – pensar o corpo fora das categorias biológicas – expor-se aos afectos dos corpos.

Um corpo: uma ética, um limite60

A conexão entre uma abordagem dos adoecimentos por uma ética dos afectos com a questão do limite na relação educacional: a dor é um fluxo anterior às categorias – as dores no corpo das professoras - as sensações de não-vontade das professoras – como os pedidos de licença médica se desdobram na escola – a condenação mútua das professoras – soluções solitárias, sensações coletivas – pensamento do corpo é ato puro – desmoralização do limite – o limite é um lugar ético-estético-político – limite como decisão do corpo – os corpos da escola como uma materialidade possível na escola – corpo enquanto via do acontecimento na escola – os poderes e moralidades nos fazem duvidar das potências do corpo – vinhetas do cotidiano ligadas aos limites – os limites são da relação – implicação como desculpabilização da relação educacional – a possibilidade das professoras compartilharem afectos e limites – uma decisão diferente da professora diante de uma discussão das crianças – brincadeiras assustadoras das crianças – liberdade mútua – um outro possível para a questão da violência – priorizar a relação com o aluno antes e não a moral – diferença ética entre ética e moral – risco de empobrecer toda a possibilidade dos ensino ciclado – a morte de um aluno – cercadinho para as aulas extra-classe – forçar o pensamento – decepção da professora de francês - a crueza da realidade escolar.

Corpo capitalizado90

Como as questões vividas entre os corpos na escola é produção dos modos de vida capturados pelo capitalismo: todos são capturados sem hierarquia – o capitalismo se apropriou da diferença – para cada corpo, uma captura especial – o que é um axioma no capitalismo – os alunos malditos de outras escola na escola em que trabalhamos – a crueldade democrática do capitalismo – as metas e as turmas de progressão – possibilidades de expressões de afectos nas relações entre professora e aluno.

A dobra do poder: ninguém mais é estrangeiro96

Do disciplinamento às sociedades de controle e a relação com a administração dos corpos quanto aos pedidos de licença médica: o corpo como artesanato do poder – o paradoxo do poder – as minúcias materialistas da disciplina – o panóptico como passagem para uma formação abstrata de poder – a gerência sobre a população – o fora é engolido – o controle e o poder infinitamente abstrato – a vigia mútua na escola – o silêncio e os medos de julgamento – a paranóia e a priorização da administração dos corpos – o controle segura a coletivização dos afectos na escola – o destino institucional das sensações das professoras – diferença entre poder e potência – as medidas da SMED para diminuir os afastamentos por doença – intensificação das individualizações – a informação é o capital do controle.

Sempre mais uma vez a capitalização dos corpos: o buraco no desejo107

A produção do desejo da falta como forma do capitalismo se apropriar dos corpos e a sua concretude na escola: as biometrias são fluxos sociais e não aparições psicossomáticas – a mudança de regras quanto aos pedidos de licença e o sentimento das professoras – o poder abstrato se faz sobre o corpo material – a moral, o desejo e a produção de realidade social – o desejo da falta colado sobre as professoras – o excesso de demandas é também desejo da falta – desejo da falta como política de controle – corpo cheio – os exames do Ministério da Educação na escola em que trabalhamos – a desterritorialização e a reterritorialização do capitalismo – o desejo da falta é a desterritorialização infinita de que vive o capitalismo – o esgotamento das professoras – a falta é a axiomática do capitalismo – um ensino político de geografia – a questão da inclusão escolar e a aflição das professoras – linha de fuga ao excesso de responsabilidades – o capitalismo vive daquilo que dele foge – as novas demandas impostas à escola são desterritorializações do capitalismo – o Estado e o controle do

capitalismo – a mais-valia de fluxo – o equivalente geral – a violência da comunidade passa perto de nós – a reprodução da violência por parte das professoras – as três maldições do desejo – o corpo ideal de professora – os conselhos de classe – as soluções descontínuas das professoras – a sensibilidade na Educação.

A psiquiatria infantilizadora: a falta no desejo é uma velha história129

A infantilização do desejo aparece na escola, mas é a primeira forma de desejo da falta concebida lentamente pela psiquiatria do século XIX: a criação do confessorário – o pecado da carne se liga ao corpo – o desejo é tornado interior ao corpo – o corpo das convulsões – a passagem do poder para a medicina – a carne pecaminosa se torna sistema nervoso – o desejo da falta começa a ser forjado na noção de doenças mentais – a infância passa ao primeiro plano da medicina e o desejo é infantilizado – a infantilização das crianças na hora do recreio da escola – evento de “abuso” sexual na escola – a tarefa irrealizável das professoras – a construção de autonomia é um processo que inclui os acidentes – uma delicadeza mais refinada para os problemas mais graves do cotidiano.

Corporeizar: a possibilidade de um devir-corpo

passar pelo corpo orgânico138

O corpo orgânico, sua história e relação com os poderes sobre o corpo confrontados com a criação de corpos em devir dentro dos encontros na escola: o corpo supervalorizado e superestimulado da contemporaneidade – o corpo orgânico é o corpo reterritorializado no capital – a dissecação de cadáveres pela medicina faz surgir o corpo orgânico – a medicina apropriar-se dos mortos possibilita criar uma representação ao corpo – três segmentarizações sobre o corpo – o organismo é apenas um lugar – o poder é segundo em relação ao desejo – o poder mendiga afectos – quanto mais devires, mais exclusão – o problema de se querer o poder – os devires ultrapassam as relações de poder – devires são sempre devir-insuspeito – devires são transversais – o poder só age sobre corpos livres – o real e as virtualidades – o corpo é que torce o poder – corpo é um fluxo material aberto à experimentação – a experimentação requer despojar-se do corpo orgânico e contactar um Fora – o trio virtual-devir-fora – o devir-corpo açoita o corpo orgânico – o corte disjuntivo reabre o corpo para as conexões – a alegria imanente ao desejo que devolve o corpo ao mundo – o movimento de corporeizar e o povoamento da realidade de devires que passam através do corpo – reconectar o corpo às matérias imanentes que o potencializam – um corpo sem imagem - a bagunça dos alunos – potencialização do corpo através de puros

atos – negociar com os alunos deixa de ser negativo – uma professora ganha asas – corporeizar é criar uma nova materialidade – as dores dos devires no corpo e a fragilização dos corpos pelo poder – a impotência de uma professora diante da agressividade de um aluno – sair do desejo correcional – o Corpo sem Órgãos dos encontros micropolíticos – a solução cruel da professora – as conquistas coletivistas dos grupos de professoras – dar outro caminho aos afectos dos corpos que não a medicina – um CsO comunitário faz frente ao corpo culpabilizado do capitalismo – alunos são pegos com bebidas alcoólicas – a possibilidade de surpreender o aluno – a queixa sobre o desinteresse dos alunos – construir junto com os alunos é um processo – uma professora sai das condutas determinadas e ensinar volta a ser uma potência – a desvalorização das aulas de Educação Física – curando a Educação Física e a Educação Artística do ressentimento.

Torção: Um Materialismo Micropolítico171

Conceituar o corpo como matéria finita pode ser uma potência que se desdobra em uma concreta potencialização dos corpos na escola ao se realizar uma micropolítica das matérias de expressão: corpo matéria – uma luta entre a materialidade e a dualidade – a dobra da matéria, a dobra da alma e uma entre-dobra – não existe unidade entre alma e corpo, mas uma dobradiça – o destino das folhas de tarefa das aulas – uma nova forma de consciência do corpo – ampliar a sensibilidade das professoras para as potências dos corpos – a frustração das professoras diante dos planos de conteúdo de aula – percebendo de outro modo a aula – o que diz um aluno sobre escrever errado uma palavra – os alunos querem notas e desconfiam dos elogios – o desvalor começa logo ao lado – as entre-dobras do corpo e da alma como reencontro com a própria potência – os acordos silenciosos da escola com a violência da comunidade – um ponto de possível construção de uma cultura não violenta – o materialismo micropolítico é uma forma de legitimar as potências do corpo – o erro no conceito de matéria – onde o corpo termina é onde ele começa – um materialismo sintonizado com as vibrações moleculares da matéria – um outro rigor metodológico - cartografia do que acontece ao corpo – uma prática da fluidez da matéria – materialismo aliado dos devires da matéria.

Para terminar sem fechar: invenção, ética e possibilidade183

*As considerações (pen)últimas do trabalho: elogios? – elogio ao um devir da Educação – nunca prescrições – possíveis conquistados – ética e possibilidade – restou muito a fazer – a continuidade do projeto – vontade de desviar dos *a priori* –*

abordagem afectiva – desmoralização da dor – não explicar os adoecimentos, implicar as professoras – ainda conceber – defluir – despoluir – legitimar – expandir – multiplicar – sensibilizar – menos técnica, mais acolhimento - é preciso cuidar do educador – a terceira força, a invenção – experimentação – diagnosticar possíveis insuspeitos – exigimos sentir no corpo as potências.

A imanência do arqueiro Zen: nossa estratégia utilizada187

O “método” escolhido para a pesquisa: plano e navegação – cartografia como estratégia de nado – paradoxo da água – as peles do cartógrafo – cartografia e não-saber – honestidade para com o acontecimento – a cartografia é arte da imanência – arte inútil e arte de combate - cartografar é voar rasante – cartografar é a arte de recomeçar – cartografar é começar somente do encontro.

Referências Bibliográficas190

Anexos

- Termo de Consentimento Informado

para Participação em Pesquisa194

- Projeto “Educação em Transmutação”195

Resumo

Neste trabalho, embasando-nos na Filosofia da Imanência de Deleuze e Guattari, estivemos problematizando o corpo e seu posicionamento estratégico na produção de modos de vida – ética – no campo da Educação.

Para tanto, partimos de duas grandes linhas de composição: o problema do constante adoecimento dos professores da rede municipal de ensino e a experiência que tivemos de uma intervenção prática, realizada junto a três grupos de professoras de uma escola municipal de Porto Alegre. Nesta experiência, tomamos contato com os problemas mais cotidianos e concretos vividos pelas professoras em seu trabalho como educadoras. Com o compromisso de, junto com as professoras dos grupos, construirmos novas possibilidades para os impasses do cotidiano, buscamos criar um território produtivo e de ação concreta para uma Psicologia da Imanência na Educação. Foi um trabalho realizado a partir de um projeto enviado à Secretaria Municipal de Educação, reivindicado pelas próprias professoras.

Assim, nós nos propusemos a explorar o problema do corpo, conceituando-o como produção intensa de éticas. Analisamos os modos segundo os quais o capitalismo produz corpos e formas de vida no espaço micropolítico da escola, bem como questionamos a abordagem orgânica e médica do problema do adoecimento dos professores. Buscamos produzir, junto com as professoras, uma micropolítica dos encontros entre os corpos, tecemos uma superfície de sensibilidade e ação voltada para os devires e as possibilidades insuspeitas. Entramos constantemente em contato com questões relacionadas à bagunça dos alunos, às dificuldades docentes de despertarem o interesse das crianças para as aulas, à pobreza da comunidade em que está inserida a escola, à violência vivida diariamente pelos alunos em contato com o comércio de drogas, às violências silenciosas sentidas mesmo entre as professoras nas relações institucionais, às dificuldades de aprendizagem e ao excesso de demandas sociais que recaem sobre a escola, especialmente sobre o trabalho do professor. Mas, como nossa questão foi o corpo, o que mais nos interessou nos encontros com os grupos foram os *afectos*, ou seja, as formas de sentir, perceber, agir e se sensibilizar com o cotidiano vivido na escola. O interesse pelos *afectos* foi, para nós, o interesse pelos modos segundo os quais os corpos podem ser potentes ou impotentes, potentes ou poderosos. Querer os *afectos* por perto foi querer estar ao lado das professoras, acompanhando-as naquilo que se expressa em seus corpos, sejam as dores dos adoecimentos, sejam as aflições com a violência, sejam ainda, os abraços dos alunos.

Deparamo-nos com uma miríade de sensações que as professoras traziam de seu dia-a-dia e que, muitas vezes, não encontravam espaço de expressão e, principalmente, transformação. É sobre

a possibilidade concreta de transformação da realidade a partir da concomitante transformação dos modos de sentir e perceber, que falamos neste trabalho.

O corpo foi, por isso, nosso ponto de início e de desdobramento, já que nossa intervenção junto às professoras e nossa análise do adoecimento dos professores tiveram como substrato as matérias de expressão, as éticas e as potências produzidas nos encontros entre os corpos.

Abstract

This dissertation, based on Deleuze e Guattari's Philosophy of Immanence, has approached the issue of the body and its strategic position in the production of ways of life – ethics – in the Education arena.

In order to do so, we have considered two large focus areas: the public school teachers' recurring health problems and the experience we have had when we worked with three groups of teachers in a public school in Porto Alegre. In this experience, we have come across ordinary and concrete issues that these teachers usually face in their work as educators. With the commitment to create, with the teachers of the groups, new possibilities of action to deal with daily situations, we have tried to find an area for concrete action in Psychology of Immanence in Education. This work has been based on a Project sent to the City Secretary of Education, requested by the teachers themselves.

We have been able to explore matters concerning the body, considering it as intense production of ethical practices. We have analyzed how capitalism has produced bodies and new ways of living in the micropolitical space of the school. We have also questioned the organic and the medical approaches of dealing with teachers' health issues. Trying to produce, with the teachers, micropolitics of encounters of bodies, we have created a surface of sensitivity and action towards *becomings* and unexpected possibilities. We have dealt with questions related to discipline, to the difficulties teachers have had to promote academic interest in the classroom, related to community economic needs, to the violence students have lived in when it is drug related, related to the silent violence teachers have felt even when they are institution related, to learning needs, to the social demands that the school systems, more specially the teachers, have had to cope with. However, as our focus has been the body, the *affects* have interested us the most, or, in other words, the ways people feel, perceive, act and are touched by the daily situations in schools. The interest for *affects* was, for us, the interest for the ways the body may become potent or impotent, potent or powerful. Showing interest for *affects* was the same as showing we wanted to be on the teachers' side, following them as they felt, in their own bodies, the pains of their diseases, the concerns with the violence around them, or even, the affection and the hugs they received from their students.

We have been involved with the complex network of sensations the teachers have in their daily work, sensations that do not usually find a way or an opportunity of being expressed and/or changed. This experience is about a concrete possibility of changing the reality from a perspective of transformation of both the ways we feel and perceive things.

The body has become the starting point and the unfolding source for us, since our intervention in the teachers' actions and the analysis of their health problems have taken as substance the matters of expression, ethics and the potencies produced in the encounters of the bodies.

A vida pode ser sentida como uma náusea no estômago, a existência da própria alma como um incômodo dos músculos. A desolação do espírito, quando agudamente sentida, faz marés, de longe, no corpo, e dói por delegação⁴.

Fernando Pessoa

⁴ PESSOA, F. *Livro do Desassossego*, São Paulo: Companhia das Letras, 1999 – p.135.

Um pre-texto e a nossa vontade: o corpo como subjetivação

Nesta escrita, na qual pretendemos que possamos contaminar e contribuir ativamente com as vivências do campo de atuação prática, nos perguntamos a respeito dos agenciamentos que se tem feito no corpo na contemporaneidade, no campo social. Perguntamo-nos a respeito da contribuição que uma Psicologia Esquizo possa trazer à Educação. De outro modo, perguntamos sobre a maneira pela qual o campo educacional se afecta com a produção do corpo contemporâneo, este imerso na replicação do capitalismo mundial integrado. Não vivemos mais na era disciplinar, embora componentes da disciplina continuem atuando, sendo reproduzidos e, muitas vezes, sendo transformados e reapropriados pelas novas tecnologias de governo. A disciplina atuou muito fortemente sobre o corpo físico, material e concreto, de forma a produzir efeitos subjetivantes, sentidos, comportamentos e valores. Em nossa era de sociedades de controle, as tecnologias de governo estiveram recaindo sobre a população. Inventou-se a noção de população como forma de se complexificar os controles sobre os corpos. Não mais se investe individualmente, num funcionamento analógico. Atualmente, o investimento é digital, multiplicativo e recai sobre todo o coletivo, sobre uma população inteira, sem, por outro lado, excluir intervenções individualizadas, que geralmente são agenciadas sob a forma de exclusividades “para se sentir especial” – escolha o seu estilo, um carro feito para você, tenha o seu cartão de crédito, respeite a individualidade. O corpo individual com seus contornos físicos bem delimitados parece se perder no meio da multidão populacional em que se prioriza o governo. No entanto, sabemos que só é possível governar uma coletividade na medida em que as estratégias atuem microfisicamente, molecularmente, não necessariamente individualmente, mas sempre minuciosamente, nos aspectos mais cotidianos e aparentemente insignificantes, nos espaços mais ínfimos, intersticiais, intercelulares, inter-neuronais, inter-cromossômicos. É nisto que a disciplina parece continuar viva e bastante atuante. É ainda o encontro entre matérias e corpos o campo de realização das relações de poder e de saber. O controle é uma dobra da disciplina, uma dobra que vai no pequenininho, no invisível.

Por isso, dentro de nosso novo contexto, nos perguntamos de que maneira o corpo material e físico tem sido produzido e imerso dentro das estratégias moleculares e digitais de nossa sociedade de controle. Neste trabalho, ao abordarmos, em paralelo, a questão das biometrias nas escolas municipais e as experimentações e experiências de nosso trabalho desenvolvidas junto com professoras de uma escola municipal de Porto Alegre, não pretendemos explicar, justificar, ou tratar no sentido de eliminar um sintoma, os problemas de biometria. Pretendemos contar de uma experiência muito intensa que tivemos junto com estes grupos de professoras e, desta forma, promover conexões com a problemática das expressividades corporais dentro do campo educacional. Intrigamo-nos com duas questões intimamente inter e intra relacionadas – os pedidos

de licença por adoecimento nas escolas e a vivência com grupos de professoras, que objetiva dar espaço de acolhimento, expressão, escuta, provocação e transmutação de éticas, estéticas e políticas nas práticas cotidianas das professoras, seja com seus alunos, seja consigo mesmas.

Portanto, nosso objetivo, com este trabalho de escrita é o de encontrarmos na experiência com os grupos, partículas que nos levem a pensar algo novo sobre os pedidos de afastamento por doença – chamadas biometrias – e, concomitantemente, nos permita pensar sobre as práticas cotidianas que constituem os corpos de encontro e de sensações deste grupo de professoras. Ao fim, nossa pergunta ainda é pelo corpo e suas potências, ou seja, buscamos olhar para o que é linha de fuga nas expressividades corporais, agenciadas sob o nome de biometrias, a partir das experiências nos grupos com professoras; assim como, buscamos também produzir, junto aos grupos, campos de possíveis e de encontros novos aos corpos. Neste trabalho de escrita, portanto, a questão sobre as potências do corpo é que estará costurando o ponto de tangência e dobra entre estes dois planos, as biometrias e a experiência do trabalho em grupos com as professoras.

Também gostaríamos de poder devolver esta produção para as professoras, colocando nossos saberes em circulação, podendo dialogar com o público a quem nos referimos o tempo todo, questionando nossas próprias teorizações. Estas são mais do que objetivos do trabalho, são nossa vontade apaixonada. Daí que, muitos são os motivos para escrever sobre o corpo. Escrevemos sobre o corpo porque gostamos, porque queremos, porque nos afecta sermos parceiros do corpo e de suas surpresas. Talvez, isso já devesse bastar. O parceiro é um amigo e ser amigo de alguém significa travar com este uma relação em que um coloque o outro em devir⁵. Se o corpo nos afecta, é porque sentimos junto com ele, em nosso corpo mesmo, algum devir, alguma intensa importância, muitas vezes, sem forma, sem rosto, mas real, concreta, como o próprio corpo.

O corpo se encontra no cruzamento de diversos fluxos de desejo e o desejo não é uma instância natural, ontogenética, mas um rio forjado na imanência dos encontros entre os corpos. São estes encontros entre os corpos que, por sua vez, produzem o que se chama subjetivação, as formas de vida, as maneiras de se produzir vida. Subjetivação significa, num sentido específico⁶, remeter toda produção social à forma sujeito, recolocar tudo sobre a individualidade. Porém, um outro sentido que existe para a subjetivação é o de política de invenção e experimentação de outras e novas éticas de vida. Desse modo, o corpo é o que se encontra no cruzamento entre a vontade de potencialização – o desejo – e a potencialização da vontade – a subjetivação, ou os modos de vida. *A subjetivação é um processo de composição de modos de vida que se realiza no domínio do*

⁵ CARDOSO Jr., H. R. "Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari. Amizade, Confiança e Hábito numa Perspectiva Pragmatista" Artigo não publicado – p.10 – **Esclarecemos que as citações *ipsis litteris* estarão sempre em itálico.**

⁶ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 – p.22.

*encontro entre os corpos*⁷. Em outros termos, podemos definir o corpo como sendo o lugar por excelência de uma prática experimental de subjetivação e o desejo como resultante desta prática. Ou ainda, ali onde se experimenta políticas diferenciais de apreensão do mundo – a subjetivação – se encontra o corpo enquanto superfície de passagem do desejo. *A subjetivação define-se pelos encontros entre os corpos*⁸.

Mas se o corpo é uma planície de uma experimentação dos modos de vida, então ele se apresenta no cruzamento de forças não apenas de potencialização da vida, como também de apoderamento dela – poderes e saberes. É que o corpo, sendo passagem do desejo, também não é instância natural e, portanto, habita um nicho que lhe é conferido pela história, ou seja, pelo jogo de forças e possibilidades que uma determinada sociedade, num certo tempo, inscreve. Assim, a subjetivação também se trança com os poderes e saberes e o corpo é lugar de parada destes poderes e saberes. Porém, da mesma maneira que o corpo é lugar de parada dos poderes e saberes, a parada é lugar de início do corpo enquanto subjetivação. As paradas são terminais para os poderes, mas iniciais para a prática da subjetivação. Quando tudo pára é que pode recomeçar. O que muito se agita, fácil aparece, mas o corpo em experimentação, ou em processo de subjetivação é imóvel em sua fuga, é vazio em sua plena multiplicidade. O corpo pára, para poder migrar. Sendo ilustrativo, as paradas dos processos de subjetivação do corpo são como as freadas bruscas que Garrincha dava na lateral do campo torcendo a coluna dos zagueiros, os soldados do controle. *De um modo geral, pode se dizer que os processos de subjetivação dependem, antes de mais nada, da maneira como a linha de subjetivação escapa às relações de poder...*⁹

Desse modo, o corpo como subjetivação se encontra numa problemática extremamente estratégica, pois envolve as relações de poder e registros de saber e, ao mesmo tempo, as resistências a esses poderes e linhas de fuga do desejo. Quanto aos poderes e saberes – em uma primeira experimentação – não há melhor lugar que a escola, ou grupos de atores escolares, as professoras – para que se experimente as afecções das modulações de força que se referem às formas de captura do desejo e do corpo. Em uma segunda experimentação, não há melhor que as expressões doloridas dos corpos destas professoras para se sentir as potências de criação do corpo. Por fim, sentimos que escrevemos sobre o corpo, para sentirmos também em nós, os efeitos de alguma experimentação dos processos de subjetivação. Escrever sobre o corpo de uma maneira honesta, implica que o coloquemos em experimentação, no cruzamento das armadilhas dos poderes

⁷ CARDOSO Jr., H. R. "Foucault e Deleuze em Co-participação no Plano Conceitual" In: VEIGA-NETO, A., ORLANDI, L. B. L. & RAGO, M. *Imagens de Foucault e Deleuze – Ressonâncias Nietzscheanas*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002 – p.190.

⁸ Id. – p.189.

⁹ Id. – p.192.

e das linhas de subjetivação. Falar sobre o corpo sem colocá-lo a afectar-se num campo de experimentação concreta seria uma desonestidade com o próprio corpo.

*Cada órgão, cada articulação,
cada gomo do corpo
é uma usina de valores*¹⁰.

Z: o início do pensamento

Como iniciar o pensamento é a questão que se nos abre como uma fétida flor. Incômoda, invasora. Moscas nos sobrevoam esta flor sobre a testa e buscamos um lugar para começar. As moscas fazem zzzz, cortam o ar fazendo zes. Z de zero, de Félix Guattari, vazio, caoz, cozmós, Deleuze... Ezpinoza, Leibiniz. A questão é iniciar sem começo, ou iniciar sem ter um início esclarecido, mas relampejado. Um início que nos assalte como um raio. Como disparar o pensamento como um tiro de flecha ou um raio? Uma dor no ombro, como se queixou uma professora no trabalho em grupo que realizamos em uma escola municipal. Dor veloz e intrigante. Uma rouquidão repentina e inesperada como apontou outra. É o pensamento acontecendo em um lugar novo, de uma maneira estranha, inesperada. É o pensamento que nos assalta, nos toma de súbito. Algo pensa... por isso, não se trata mais do pensamento da mente, da consciência, ou da razão. É que **algo** pensa... Quando um discípulo da arte da arquearia Zen questiona ‘*Como o disparo pode ocorrer se não for eu que o fizer acontecer?*’ Responde seu mestre ‘*Algo dispara*’¹¹

Para o pensamento da consciência e da razão é preciso que haja uma substância primeira, nodal, a priorística, essencial, que dê início ao pensamento, *uma imagem de pensamento (...) que se pressuponha a si própria*¹². Deleuze traz o exemplo de Descartes¹³ que, em seu publicitário “eu penso, logo sou”, funda um tipo de pensamento que pretende totalizar toda a dispersão multiplicativa do pensar em uma generalidade monolítica, central, tal qual um caroço de pêssego. Diz Deleuze que o ponto de onde parte a filosofia cartesiana faz em si mesmo um jogo de pressuposições e círculos. Os elementos precisam afirmar-se uns em relação aos outros de modo que só assim possam ter força e a ponto de não haver possibilidade de nova pergunta. “Eu penso, logo sou”, como descreve Deleuze¹⁴, seria composto de 3 elementos – duvidar, pensar, ser – disso se faz um jogo tirânico que começa com o eu – eu duvido - então parte para penso e, em seguida, se penso é porque duvido - e se duvido é porque penso - e, portanto, sou – sou eu que penso: *eu penso*

¹⁰ YONEZAWA, F. H. *Corporeidade, biopoder e biopotência: estudo, em Foucault, do conceito de corpo como um lugar de investimento do saber-poder médico e conexão com o conceito de resistência como prática de si*. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica: FAPESP, 2004 – p. 45

¹¹ HERRIGEL, E. *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*, São Paulo: Editora Pensamento, 1975 –p.63

¹² DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*, Lisboa: Relógio D’água, 2000 – p. 240

¹³ Id. – p. 225

¹⁴ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 – p. 37

*que eu penso que eu penso...*¹⁵ Assim, chega-se ao muro sólido e circular no qual não se é possível duvidar que se pensa já que pensar é duvidar e vice-versa. Ser também passa ser dado indubitável, posto que, para ser, é preciso pensar. Neste exemplo que, apesar de grande exemplo, é apenas um, temos o pensamento partindo do 1, do uno, do paralelepípedo total que se pretende, ao mesmo tempo generalizante – pensamento de general, alma de militar – e essencializante - pensamento divino, espírito santo. Este modo de constituição do pensamento possui premissas universais, ou seja, entende que *toda a gente sabe*¹⁶ e, de tal modo, é impossível de se negar ou questionar – pensamento do bom senso. Sem a existência de uma substância essencial primeira, sem a *res cogitans*, não haveria pensamento. É um pensamento que pressupõe um eu que pensa e um eu comum a todos, generalizado, ele mesmo sem especificidade, sem contornos de conceito.

Deleuze acompanhado de Espinosa nos propõe, por isso, que tomemos não mais o eu, ou a substância pensante como início ao pensamento, mas o corpo, ou seja, aquilo de que pouco ou nada sabemos¹⁷. Do corpo sabemos de tudo o que se pretende fazer dele e de seus modelos, mas pouco sabemos de suas possibilidades. O que nos interessa nesta pesquisa são as potências do corpo, são suas potências de afectação. A filosofia, para o Deleuze espinozano deveria iniciar de outra parte, de outra região. O corpo é nosso ponto inicial, mas um ponto zero, vazio, caótico, errante. O corpo como modelo de errância, como linha pura do fluxo sem forma. O corpo, em suas passagens, sempre irá ultrapassar o conhecimento que dele temos, assim como o pensamento ultrapassa a consciência que dele temos¹⁸. Como nos esclarece Deleuze a respeito da proposição de Espinosa sobre o início do pensamento, trata-se de *captar as potências do corpo para além das condições dadas do nosso conhecimento*¹⁹. Não é questão de sobrepor a matéria sobre o espírito, mas de se colocar a consciência ou o saber sob as condições de incerteza do pensamento, de oferecer canal ao desconhecido do corpo assim como, paralelamente, se dá campo ao desconhecido do pensamento. Não que haja regiões ainda não descobertas esperando serem decodificadas, mas que há sim regiões ainda não produzidas, nem imaginadas, nem inventadas. É que existe *um mecanismo do corpo capaz de nos surpreender*²⁰. Igualmente, não é uma questão de se negar toda a constituição histórica e atravessada pelas relações de poder do corpo. Entretanto, é de se admitir que ainda temos muito pouco contato com as potências do corpo, ou seja, com sua capacidade inventiva. Deste modo, falar de corpo não é propriamente falar, mas permitir-se descobrir *o seu modo de ser máquina*²¹, isto é,

¹⁵ DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*, Lisboa: Relógio D'água, 2000 – p.263.

¹⁶ Id.– p. 226.

¹⁷ DELEUZE, G. *Espinosa – Filosofia Prática*, São Paulo: Escuta, 2002 – p. 24.

¹⁸ Id– p. 77.

¹⁹ Id. – p. 24.

²⁰ Id – p.73.

²¹ ORLANDI, L.B.L. “Corporeidades em Minidesfile” In: FONSECA, T.M.G. & ENGELMAN, S. (orgs.) *Corpo Arte e Clínica* Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004 – p.69. Máquina aqui não tem sentido de mecânico.

seu modo de ser criativo, de ser usina inventiva. Perguntar pelo corpo é descobrir aquilo que ele levanta enquanto questão, enquanto ponta de estranhamento. O corpo impõe questões ao pensamento, traz feixes de indagação, de intriga. Temos o corpo como aquilo que acolheria nossas obscuridades, nossas zonas de inquietude. É para sabermos de certas obscuridades que temos um corpo ou, de outro modo, é porque há zonas obscuras que se tem o corpo como espaço privilegiado de expressão²².

O corpo e o pensamento entram, deste modo, num contato de variação, como duas linhas trançadas e insuspeitas uma para a outra, inconscientes, em que o corpo se faz variação ao pensar e este se faz variação ao corpo. Este seria um inconsciente do corpo, ou melhor, um inconsciente corporalista. O inconsciente não mais como uma caixa-preta, cheia de informações prontas apenas escondidas ou esperando ser decifradas, repetidas e projetadas como um filme, mas como algo existente consistentemente tal como o corpo e, ainda assim, como corpo, desconhecido, imprevisível, talvez misterioso – mas não mítico ou místico, seja com o mito de Édipo ou com os misticismos arquetípicos – sempre ainda passível de abrir possíveis. O corpo como ponto zero a partir de onde é possível abrir estepes problemáticas e saídas artesanais, quer dizer, saídas criativas... Tomamos, assim, o corpo como um aliado leal do pensamento.

O princípio do pensamento no corpo significa eminentemente que o pensamento vá de encontro a seu estranho ou, de outro modo, que o corpo incline-se em direção a corpos outros, um outremtropismo um caimento, uma queda do corpo em direção à superfície menos conhecida. Reconhecendo, a partir disso, que um outrem para o qual o corpo e o pensamento pendem é um estranho não categorizável que ultrapassa a simples condição de um outro circunscrito na forma de uma pessoa ou objeto, que apareça como oposto e como contra-ponto, como não-ser a um ser. *Deste ponto de vista, outrem não é ninguém ... Outrem surge neste caso como a expressão de um possível. Outrem é um mundo possível,...*²³ O corpo inclina-se, por assim dizer, não a pessoas, mas a mundos a histórias inteiras, a fragmentos de expressão, de cores, de timbres, de matérias. Outrem é apenas um indefinido intensivo para o qual o corpo se atrai dentro de uma relação. O início pelo corpo é necessariamente iniciar pela relação, iniciar pelo encontro, pelo fortuito. Então, nosso encontro, nosso ponto zero, diz respeito de um processo de experimentação e experienciação. Falamos²⁴ aqui, por um lado, das relações que passamos a construir com um grupo de professoras de uma escola municipal de Porto Alegre, de uma pequena vida que iniciamos a partir do mergulho de nosso corpo com este grupo de professoras e suas queixas, suas questões, dores, seu cotidiano, sentimentos, vivências e perguntas. Por outro lado, nosso trabalho também tentará fazer costuras

²² DELEUZE, G. *A Dobra – Leibniz e o Barroco*, Campinas: Papyrus, 1991 – p.146.

²³ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 – p. 28 e 29.

²⁴ O motivo de usarmos a primeira pessoa do plural na p.182 deste trabalho.

com os problemas das biometrias, afastamentos por doença e licença médica, tão preocupantemente presentes no setor médico da Secretaria Municipal de Educação. Assim, somente porque nosso corpo esteve imerso e envolvido nesta pequena vida construída nesta escola é que podemos chamá-la de experimentação e experienciação. Estas exigem que os corpos se misturem, sejam afetados, sejam modificados. Dessa forma, este nosso trabalho começa primeiro pelo encontro dos corpos, pelo encontro com a prática, sendo que aqui, chamamos de prática o encontro com um mundo de fora, com um mundo ou com corpos e experiências que fazem com que nosso campo já constituído de saber se esburaque, se tencione. Criam-se assim, perguntas, dúvidas, linhas de construção e desfazimento, pontos nos quais o pensamento é impelido a pensar, açoitado a criar. Chamamos de prática nosso ato de ir de encontro com um cotidiano desestabilizante e desterritorializante para nosso corpo, para nossa suposta especialidade.

Em 2005 fomos chamados a trabalhar nesta escola, que fica numa distante periferia da cidade de Porto Alegre. Um grande amigo nos convidara a realizar um trabalho grupal com seis professoras desta escola. Uma professora da escola, interessada em sentir ser possível um outro olhar sobre o cotidiano de sala de aula, o chamara a trabalhar. Ele acabou nos convidando também porque, ao nos conhecermos, havia sentido grande afinidade entre nossas práticas, conceitos e referenciais teóricos. Tratava-se de um grupo de professoras, que começou a reunir-se durante os períodos nos quais não precisavam estar na sala de aula, para discutirem juntas sobre o que viviam com os alunos. É preciso ver nesta corajosa iniciativa um ato de autonomia e transgressão, já que era uma forma de começar a se tecer um espaço coletivo para tratar de problemas que, embora construídos também coletivamente, eram vividos como questões solitárias, individuais, naturais e sem história. Como psicólogos, participaríamos de modo a tentar produzir outros olhares e possibilidades ao cotidiano das professoras. Durante três meses estivemos voluntariamente, recebendo apenas vales transporte tirados dos bolsos das próprias professoras, trabalhando com o compromisso de vislumbrarmos juntos outros modos de olhar suas experiências de sala de aula. Havia sempre queixas sobre situações de não-aprendizagem, de desconcentração, de indisciplina e de desrespeito por parte dos alunos. Ao mesmo tempo, havia queixas sobre as frustrações, sentimentos de tristeza e desânimo, estresse e irritação que estas situações causavam nas professoras. Deste modo, de nosso lugar de psicólogos, também nos sentíamos responsáveis por acolher e produzir diferenças e novidades àqueles sentimentos. Eram os três meses finais do primeiro semestre e, depois da interrupção do trabalho durante o mês de julho, passamos a discutir a hipótese de o grupo ser ampliado e de haver alguma forma de pagamento, ainda que pouco e provisório, que sairia, num primeiro instante, do bolso das próprias professoras. Num impasse aparentemente sem saída, não conseguimos nos mobilizar para darmos continuidade ao trabalho,

pois muito justamente as professoras reclamavam de ‘terem de pagar para trabalhar’²⁵, uma vez que os grupos aconteciam no período em que estavam na escola. A nós também se tornava um fardo injusto gastarmos para trabalhar. A isso se unia a dificuldade de acesso da escola. Fizemos uma reunião maior com mais professoras, que haviam ficado sabendo dos grupos e se interessado. Discutimos a viabilidade da ampliação do trabalho. Então, por causa desses problemas, não conseguimos agir muito mais durante o restante do ano de 2005. Porém, já no início de 2006, as professoras voltariam a nos contatar para viabilizarmos a escrita de um projeto de trabalho que fosse enviado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), de modo a tornar possível a retomada do grupo, desta vez, devidamente financiado e com mais professoras envolvidas.

Deste modo, organizamos um projeto²⁶ que funcionaria como uma espécie de curso de formação continuada, mas que deveria estar muito mais disposto a lidar com questões que ultrapassassem a simples aquisição de conhecimentos ou técnicas, como em geral objetivam os cursos. Aí estaria nossa decisão ética, a abertura para nos atentarmos às problematizações que as professoras trouxessem sobre seu dia-a-dia, sobre a condição da escola etc. A questão de como iniciar o pensamento de um lugar de não-saber, começar do lugar do corpo e do encontro era o que nos interessava. Já no início do primeiro semestre daquele ano tínhamos o projeto pronto e enviado à SMED. Foram as próprias professoras que, ao formarem uma pequena comissão, levaram o projeto à SMED reivindicando uma verba para que acontecesse. Uma iniciativa de grande mérito para as professoras e de importância ímpar na história da educação, já que geralmente as decisões de inclusões de ações no cotidiano escolar são verticalizadas, seja via governos federais, ou municipais, seja via SMED. O trabalho estava previsto para ser realizado ainda nos quatro meses letivos da primeira metade do ano. Por lentidões burocráticas por parte da SMED, o projeto só começaria em agosto, ainda sem pagamento – situação que continuaria a mesma até o dezembro de 2006, desta vez por lentidão da Secretaria da Fazenda.

Assim, iniciar o pensamento a partir do corpo, para nós, é iniciar de lugares concretos, que entretanto, são lugares ainda a serem construídos, alimentados, cultivados. E construir é uma atividade concreta, que passa necessariamente pelos problemas mais mezinhos, mais ordinários, mais enfadonhos da realidade, mais constrangedores, como justamente a questão de viabilizar um projeto de intervenção através de uma instância pública sem cair numa forma de trabalho escravo disfarçado de assistencialismo, o problema de um oferecimento de um serviço qualificado para uma

²⁵ As falas trazidas dos grupos estarão sob aspas simples ‘ ’, enquanto utilizaremos aspas duplas “ ” para as palavras com sentido conotativo. Estas falas e vivências trazidas pelas professoras iam sendo anotadas por nós durante as reuniões com os grupos.

²⁶ Nosso projeto, que foi enviado à SMED se encontra no fim deste trabalho, nos “Anexos”.

população sem permitir a desemplicação do Estado pelo uso nefando do voluntariado. Acreditamos ser importante trazermos estes detalhes porque são exatamente as concretudes com as quais nos deparamos quando nos propomos a construir algo no âmbito social e político. ... *o mundo tal e qual, todo nu, todo suado, todo fedido, todo cotidiano, para apresentá-lo às liberdades ...*²⁷

Este início pelo concreto é, por isso, também o que nos leva a colocar em movimento, necessariamente um modo de pensamento que toma por referência as sensações²⁸ e afecções que tocam nosso corpo no encontro com o grupo de professoras. Este trabalho com o grupo de professoras²⁹, tem como ponto zero, então, a multiplicidade do superficial, a pele e o corpo como modelos-não-modelizados, em que tanto mais se é intenso e profundo, quanto mais se está em contato com as sensações da superfície, produzidas nos encontros. Deleuze diz que há três imagens de filósofos³⁰, três estirpes de pensadores. Um primeiro, de filiação platônica, está ligado às alturas, aos céus luminosos. O trabalho, para este filósofo seria o de elevar-se, despregar-se do plano, do corpo e da terra, buscar a luz em além-mundos fora da caverna. Um segundo tipo de filósofo, seria o pré-socrático que, inversamente, não pretende sair da caverna. Este filósofo quer ir mais fundo, buscar os pântanos lodosos da profundidade, encontrar respostas em inconscientes profundos, uma busca pelo grande mistério. Precisamente, vemos que se trata do mesmo tipo de pensamento, apenas funcionando como avessos um do outro. Ambos buscam extra-mundos, terras celestiais ou subterrâneos lamacentos, vê-se o mesmo movimento de pensamento, negar a realidade mesma em que já pisamos. Já o terceiro tipo de filósofo, nas palavras de Deleuze, é aquele que prefere habitar as superfícies, que não busca vôos altos, mas rasantes, ou que não pretende enraizar-se na caverna escura, mas cavalgar sobre as estepes. Este filósofo vê na pele, no corpo e na superfície a própria constituição do pensamento, da realidade, do mundo. Para o filósofo dos céus este estranho terceiro tipo pertenceria às nuvens já que voa; para o pensador profundo, não, ele pertenceria à profundidade, já que mantém os pés no chão e, no entanto, ele não pertence a lugar algum determinável. O filósofo das superfícies encontra-se apenas com vôos rasantes, que constituem linhas de vibração, tão afeitas ao solo quanto fugidias a ele; ao mesmo tempo em que se adoça com cavalgadas por sobre lugares lisos, em que traça linhas, num mesmo movimento, flutuantes e agarradas à grama. Para este filósofo da pele, o pensamento consiste em criar linhas, escapando, primeiramente de si mesmo, encontrando no corpo os relampejos de novidades que são, antes de

²⁷ DELEUZE, G. *A Ilha Deserta*, São Paulo: Iluminuras, 2006 – p.108.

²⁸ Sensação não se refere rigorosamente ao conceito de “sensação” trazido por Deleuze em *O que é a Filosofia?* e em *Francis Bacon – Lógica da Sensação*, pois só tardiamente, após o término deste trabalho, entramos em contato com tal conceito. Usamos sensação no seu sentido usual de nossa língua.

²⁹ Usamos sempre “professoras”, no feminino, pois são elas maioria em nossos grupos. Sabemos estar desrespeitando uma regra gramatical, mas, notemos a estranheza a que é possível estarmos sensíveis quando se estabelece uma regra em função de uma certa democracia da hegemonia – hegemonia do masculino.

³⁰ DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*, São Paulo: Perspectiva, 1969 – p.131.

tudo, desconhecimentos e esquisitices produzidas na imanência do encontro. *Eu prefiro um galope soberano, a loucura do mundo me entregar*³¹. O filósofo superficial prefere encontrar a solução de um problema logo ao seu lado, no imediatamente conectável³².

Fazer a flecha do pensamento partir do corpo é criar condições possíveis para que o pensamento se inicie com um rasante, ou com um soluço, ou ainda, com uma cambalhota. Portanto, fazer do corpo um ponto zero, não quer dizer crer em uma suposta inocência fundante, nem num nada primordial. Pelo contrário, iniciar do corpo é iniciar das misturas, das aglomerações e interpenetrações das forças e dos corpos. O corpo como matéria primeira para o pensamento é uma questão ética, é fazer com que o pensar parta daquilo mesmo que acontece, ou daquilo que já está em vias de mudar. A lealdade do corpo em relação ao pensamento está no fato de que o corpo em si é um lugar de condensação imanente da multiplicidade de linhas de força que compõem os encontros com outros corpos, a realidade e os processos de produção de vida³³. *Qualquer outra instância seria transcendente...*³⁴ Desse modo é que o corpo não é exatamente um ponto zero, mas uma linha zero, ou seja, uma região de onde se começa o pensamento e, ao mesmo tempo, o lugar em que já se têm uma multiplicidade complexa em embate, em jogo, em movimento de mutação contínua. Iniciar o pensamento a partir do corpo é uma problemática ética porque, de algum modo, possibilita – embora não garanta - lealdade à imanência, ou seja, faz da realidade a realidade fabricada tão somente no encontro e não um jogo de representações e projeções, não um jogo de pressuposições e determinações da ação e das vontades. Possibilita-se, através desta atração para o plano imanente, a emergência de uma multiplicidade mais ampla do campo de saber.

Em nosso trabalho com as professoras³⁵, começamos, por isso, sempre pelas sensibilidades, pelas superfícies de toque e perturbação tecidas tão somente durante os encontros de nosso corpo, de nossa pele com o grupo. Tomamos, assim, a realidade – seja escolar, seja urbana, seja bucólica, seja familiar – não como forma, mas como encontros de dissonâncias – ... *e dos divergentes, a mais bela harmonia*³⁶ - como emaranhamento bélico de linhas de força, o que, necessariamente invoca ao corpo como superfície de contato para estas forças. Além dos sentidos mais organizados, pelos quais são responsáveis os órgãos dos sentidos, falamos do corpo que é percorrido por ondas vibracionais. O início do pensamento no corpo é o início pela *carne percorrida por ondas*

³¹ Verso da música “Canção Agalopada” de Zé Ramalho.

³² DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*, São Paulo: Perspectiva, 1969 – p. 133.

³³ CARDOSO Jr., H. R. “Foucault e Deleuze em Co-participação no Plano Conceitual” In: VEIGA-NETO, A., ORLANDI, L. B. L. & RAGO, M. *Imagens de Foucault e Deleuze – Ressonâncias Nietzscheanas*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002 – p. 190.

³⁴ Id. – p.189.

³⁵ O termo de consentimento de participação nesta pesquisa encontra-se nos “Anexos”, no fim deste trabalho.

³⁶ COSTA, A. (tradução apresentação e comentários) *Heráclito – Fragmentos Contextualizados*, Rio de Janeiro: Difel, 2002 – p. 198.

*nervosas*³⁷. Assim, pretendemos falar, nesta escrita, sobre os fios, texturas e películas de sensação que foram sendo fabricadas junto com as professoras. Este texto de mestrado parte perguntando pelo corpo porque, do mesmo modo como se iniciou o trabalho com as professoras, se inicia perguntando pelo que se sente, pelo que os corpos das professoras sentem, por que tipo de composição de forças são afetados. Isto é, partimos, talvez, daquilo que nos coloca em um lugar de delicada especificidade enquanto profissionais psicólogos. Nosso interesse é pelos afectos³⁸, pelos modos de se tocar e se mobilizar que habitam os corpos – no caso, das professoras – os quais, segundo o que tomamos como referências conceituais, estão eminentemente ligados à concretude múltipla das produções sociais, econômicas, políticas, midiáticas, informacionais, acadêmicas, escolares etc. Daí trazemos à superfície também uma das problemáticas que serviu de justificativa a nosso projeto enviado à SMED. Nas escolas municipais há um índice alto de pedidos de afastamento por doença, por licença médica. Existem eventos constantes em que o obscuro das forças que compõem a escola se expressa nos órgãos do corpo, nas articulações, nas mucosas, nos nervos e nas válvulas do corpo. É o corpo inserindo questões ao pensamento, abrindo regiões sem resposta dada, apontando e denunciando um embate específico de forças.

Nosso pensamento pretende começar, assim, das questões que o corpo impõe, das ações decisivas que a problemática das doenças, ou simplesmente que as dores no corpo lançam a respeito do cotidiano microfísico de uma escola, da instituição educacional, de uma relação com a aprendizagem, com o lugar de professor. É desta maneira que o corpo se constitui como um início não determinado do pensamento. As suas questões são, evidentemente, passíveis de serem respondidas enquanto mecanismos individuais, fisiológicos, cientificamente reconhecidos – rigidez egóica³⁹, problemas de neurotransmissores, enfraquecimento imunológico – tanto que estas questões são expressas justamente por estatísticas e por agenciamentos que envolvem consultas com médicos, pela significação sob o nome de “biometria”. No entanto, do ponto de vista das relações microfísicas, cotidianas, comezinhas, afetivas, complexas e moleculares não se é possível antever explicações, descrições ou causalidades sem que os corpos entrem em contato, em embate, em relações de *preensão*⁴⁰ mútua, ou seja, sem que se misturem e exerçam forças uns sobre os outros. Nada podemos dizer se não estivermos, nós mesmos, dispostos ao contágio e ao contato com outros corpos. Como se ouvia nas aulas e supervisões de estágio em psicologia clínica da Profa. Dra. Marília Muylaert, *é preciso colocar o corpinho ali*. É isto que significa fazer do corpo o início do

³⁷ ROLNIK, S. “Fale com ele’ ou como tratar o corpo vibrátil em coma” In: FONSECA, T.M.G. & ENGELMAN, S. (Orgs.) *Corpo Arte e Clínica*, Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004 – p.232.

³⁸ Afeto não é o mesmo que afecto. Iremos esclarecer esta diferença conceitual mais adiante.

³⁹ Termo usado por algumas psicologias mais ortodoxas para denominar a rigidez do pensamento, do modo de ser e sentir.

⁴⁰ DELEUZE, G. *A Dobra – Leibniz e o Barroco*, Campinas: Papyrus, 1991 – p.135.

pensamento – partir das questões que o corpo impõe é necessariamente partir das relações e misturas feitas entre os corpos, é necessariamente habitar e construir um espaço junto ao problema. O corpo como início ao pensamento pede que os problemas sejam colocados em termos de multiplicidade, de coletividade, de complexidade e de relação. Este é o sentido de obscuro. O obscuro não é o oculto, o velado, mas o complexo, o disperso, o multiplicativo, que se espalha tão vastamente em pluralidade e amplidão que se perde a causa primeira e o fim último de sua existência. O obscuro é algum insuspeito, algum desconhecido. Digamos, alguma coisa pouco vista, pouco descrita, ou pouco explorada, ou até explorada em demasia por saberes prontos. Também por este caráter plural é que somente coletivamente, em grupo, num campo de relações multifacetado é que concebemos conhecer as potências e afectos que o corpo é capaz.

Nossa planície: plano de imanência

O mais profundo é a superfície. O pensamento, então, como ... *dermatologia geral, ou arte das superfícies*⁴¹. Sobre a superfície da planície é que nascem gramíneas e musgos. É neste nível, das plantas baixas e dos musgos que a vida começa. Sobre esta planície venta e chove. Este nível, o da mistura dos corpos, esta linha de passagem produzida entre as misturas físicas materiais e os fluxos de transformação é absolutamente real, embora invisível e indetectável muitas vezes. Sobre as misturas dos corpos e seus efeitos de proliferação de vida é que nos perguntamos numa planície especial. Não sabemos de que potências é capaz uma certa mistura de corpos, pois uma superfície é profunda porque é vasta⁴², extensa, abrangente. *Sendo grande, carece de contornos. Porque carece de contornos, é grande*⁴³.

Uma escola, portanto, é uma superfície profunda, justamente porque vasta, ainda mais porque múltipla. A profundidade não tem a ver com a procura, dentro de um lugar escuro, por uma substância central e causa primeira de todas as coisas. A profundidade tem a ver com uma amplidão, ou ainda, com uma vastidão em que o não-saber não é o encoberto, ou escondido num escuro cada vez mais embaixo, cada vez mais interior. O não-saber do superficial, a profundidade da pele é a da multiplicidade que habita um plano, das relações extremamente móveis, da variedade dos seus componentes e de seus relevos. O não-saber pertence menos ao descobrimento e mais ao desdobramento inesperado, ou à invenção talhada no tecido do acaso que perpassa as relações entre os corpos em sua dinâmica louca. Uma única superfície é, portanto, uma infinidade composta. Assim, não se está numa relação em que se pretende fazer o descobrimento das causas de um problema. Com este trabalho em grupo, não buscamos uma causa nodal que nos leve a responder o que provoca as biometrias, já que um objetivo desses sempre pretende também eliminar o problema, extirpar uma via de expressão possível. Isso seria atender a uma demanda mais movida pelo susto e pela aflição que pela sensibilidade às sensações pequeninas e cotidianas que constroem eventos visíveis maiores. Isso seria ceder a uma vontade de controle e a um medo do problemático. Querer saber as causas é uma demanda do Estado, da vontade de governo sobre os corpos, iniciativa do poder. Nosso trabalho intenta, por outro lado, fazer um mapeamento da multiplicidade que compõe o invisível molecular do plano complexo que é a escola e o lugar de professor, dentro do qual um dos eventos visíveis é a problemática das biometrias. Mapeamento ao nível da produção das forças. Em outras palavras, gostaríamos de entender em que contexto micro-relacional se insere as biometrias, ou seja, por quais forças os corpos têm sido afectados, de modo que as biometrias sejam apenas um sinal macroscópico deste contexto e, ainda, macroscópico porque autorizado por umas

⁴¹ DELEUZE, G. *Conversações*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 – p.109.

⁴² FERRAZ, M.C.F. *Nove Variações sobre Temas Nietzscheanos*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002 – p.126.

⁴³ TSÉ, L. *Tao Te King – O Livro do Sentido e da Vida*, Curitiba: Hemus, 2000 - p. 153.

ou outras superfícies que lhes conferem lugar de reconhecimento e saber, como a ciência médica ou o status social de sofrimento. *Sem dúvida, um agenciamento jamais comporta uma infra-estrutura causal. Ele comporta, no entanto, e no mais alto ponto, uma linha abstrata de causalidade específica ou criadora, sua linha de fuga, de desterritorialização...*⁴⁴ Em outras palavras, as biometrias são um agenciamento, são a articulação de uma multiplicidade que só encontra sua causa no exato ponto em que esta causa é perdida em uma complexidade que põe em xeque o estado de coisas estabelecido em uma realidade.

Quando se olha para os problemas que o corpo coloca, estamos numa relação em que se pretende localizar os componentes de um problema e, principalmente, as relações que existem entre estes componentes. Estamos, assim, sempre sendo recolocados em um plano de imanência vivo, em uma superfície plana e móvel. Cabe, portanto, falarmos dos corpos e das linhas de composição que formam o grupo e a escola de que tratamos. O grupo de professoras pertence a uma escola municipal, o que, no caso de Porto Alegre, implica em dizer que a escola funciona segundo um regime de ensino ciclado, no qual não há repetência ou série escolar. Esta inexistência de repetência, porém, não acontece por simples indulgência, ou compaixão aos alunos e sim porque neste projeto pedagógico se desfaz a noção de progresso linear regido por uma meta suprema, a qual se alcança com a aprendizagem. Aparentemente, a dicotomia moral de ter aprendido/não ter aprendido, saber/não-saber se transforma num falso problema ou num problema inexistente. Com isso, entendemos que as questões, passam a ser, como se aprendeu?; foi possível a aprendizagem?; de que?; o conteúdo aprendido/ensinado serve à vida deste aluno, deste lugar, com esta história, com esta vida que lhe pertence?; com este conteúdo, o que se oferta à vida do aluno como um todo e não apenas à sua cognição ou inteligência?

Em outras palavras, a exigência sobre o que se aprende não é mais a do conhecimento “bem aprendido”, mas a do saber que seja importante para o aluno, na medida em que mova sua vida à autonomia, à criatividade, à possibilidade de continuar aprendendo, de querer aprender. Importante enquanto o aluno expressa a importância do conteúdo aprendido para a sua vida, somente enquanto o aluno mostra paixões pelo que aprendeu. Deste modo, os ciclos pretendem engajar-se numa luta de *superação da escola tradicional*⁴⁵, de modo que seja possível acompanhar, compreender e respeitar que a aprendizagem acontece por processos desiguais, difusos, pouco previsíveis. Por isso, mais uma vez, o problema de se repetir ou não um ano escolar não se atrela ao problema da avaliação: os ciclos liberam a avaliação da moral do bom e mau aluno e da meta geral a todos para a aprendizagem. O que existe nos ciclos é, assim, um **processo** de avaliação, contínuo, questionador,

⁴⁴ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 4*, São Paulo: Editora 34, 1997 – p. 78.

⁴⁵ AZEVEDO, J. C. “Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível” In: STEINVASCHER, A. et al. *Ciclos em Revista*, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007 – p.14.

inquieta, sempre aberto a construir novas referências que balizem a noção de aprendizagem a cada avaliação feita. Este processo avaliativo estaria constantemente atento às dificuldades dos alunos⁴⁶, o que, a nosso ver, significa entender que uma dificuldade não chama a atenção por ser um desvio indesejado no processo, mas porque, no corpo da relação entre educador-educando, aparece um desconforto, uma angústia, uma inquietação ou uma aflição, que podem ter simplesmente a ver com o desejo de sobredeterminar e controlar a aprendizagem de forma tradicional, mas também pode ter a ver – e isso é o importante – com afetos complexos, sensações que colocam reais problemas de potência ou impotência dos corpos, problemas de passagem ou paragem, represamento ou liberação de uma força.

Mais ainda, o ensino ciclado determina espaçamentos de tempo maiores para que o aluno possa **desenvolver habilidades e se apropriar de instrumentos**, mais do que se prender a conteúdos técnicos específicos, como aprender a fórmula de Báskara, ou as classificações de advérbios. A escola ciclada, estaria com o compromisso de reestruturar a organização do ensino, de forma que se possa sair do modelo seriado, tão excludente e muito galgado na defasagem idade-turma⁴⁷, ou seja, propõe-se sair de um modelo de tempo cronológico, preocupado com as pré-determinações, para se passar a um modelo de tempo intensivo, sensível aos acontecimentos do cotidiano. Mudar-se-ia de uma estrutura tempo-conteúdo, para uma organização possibilidade-acontecimento ou até importância-acompanhamento, ou seja, a atenção se volta para aquilo que se sente como importante na relação de ensino-aprendizagem dentro de espaços de tempo determinados não apenas por planos de trabalho, mas também todo gotejado de acontecimentos inesperados a esta relação, que abririam novas possibilidades e oportunidades de aprendizagem, tornando de fato o ensino uma relação de dupla-mão e não apenas uma via profética – não mais o professor como aquele que profere. Em tese, professor e aluno estariam sujeitos aos acontecimentos, às flutuações e brisas produzidas espontaneamente na relação entre corpos. Segundo o que estudamos a respeito da idéia de um regime ciclado de ensino e a partir da vivência que tivemos na escola, ciclar uma escola deveria ser, antes de mais nada, abri-la ao acontecimento, tornar a educação e a relação de aprendizagem, cada vez mais mútua e cada vez mais sensível ao acontecimento, isto é, fazer de qualquer vicissitude cotidiana, uma oportunidade, uma chance do acaso para ensinar e aprender – apreender. O ensino ciclado **parece poder ser** – pois veremos que não é ainda – uma educação que se abre, não para disciplinar as lacunas de saber, porém, para liberar o saber como resultado da dinâmica da vida, como consequência de um jogo de dados que a

⁴⁶ Id. – p.15.

⁴⁷ XAVIER, M. L. M. “A Escola Cidadã Estruturada por Ciclos de Formação – reflexões sobre o projeto educacional do Município de Porto Alegre de 1989 a 2004” In: STEINVASCHER, A. et al. *Ciclos em Revista*, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007 – p. 53.

todo tempo oferece fios e janelas para a produção, para a apropriação do mundo. A educação ciclada poderia se chamar uma educação disponível, disposta. Diante disso, destaca-se uma diferenciação entre a proposta de “Ciclos de Progressão Continuada” e “Ciclos de Formação”: a primeira seria uma forma de reapropriação liberal a partir de um desejo de incluir formalmente a todos na escola, tornando a educação um processo meramente eficiente; já a idéia de ciclos de formação estaria embasada na vontade de superar a simples substituição de séries por ciclos, os quais seriam apenas séries justapostas⁴⁸, de maneira que, indo além do projeto estatal de inclusão, se possibilite a *incorporação de experiências socialmente significativas aos estudantes, visando propiciar seu desenvolvimento crítico e social*⁴⁹. Portanto, não se trata de mera reorganização burocrático-administrativa da escola⁵⁰, que apenas maquia a idéia de uma verdadeira mudança no sistema educacional sob a reconfiguração empobrecida e limitada que troca a denominação de séries por ciclos, restringindo a revolução qualitativa da educação à ausência de repetência ou divisão por planos determinados.

Em nosso trabalho com o grupo de professoras, abrangemos diversos ciclos⁵¹, que variam desde as professoras que atendem as faixas etárias baixas - 6, 7, 8 anos de idade – até os adolescentes – 15, 16, 17 anos. Com isso não pretendemos ignorar as diferenças entre os ciclos, mas propriamente misturá-las, ou seja, dar a elas um respeito, ao mesmo tempo, ímpio e refinado. Cuidar da diferença, portanto, em nossa concepção, é permitir que ela mesma difira de si própria, misturando-se com outras. Não queremos tomar por diferenças, as diferenças molares estabilizadas, não as diferenças ditadas por categorias institucionais, mas as micro-diferenças, imperceptíveis quando da ausência de uma disposição ao contato, ao contágio. A mistura entre estas diferenças é que dá a cada uma delas ainda mais viço e brilho. Como a maioria das escolas municipais de Porto Alegre, nossa escola possui ótima infra-estrutura física, é muito bem cuidada e às professoras são pagos salários que elas mesmas consideram bom. Possui grandes quadras esportivas e pátio espaçoso em que há pequenos jardins e hortas cultivadas pelos alunos. Como já devemos ter deixado mais ou menos claro, a escola atende desde aos níveis de alfabetização até o nível de educação de jovens e adultos (EJA), o que faz com que ela funcione desde cedo pela manhã, até perto das 23h da noite.

⁴⁸ id. – p.55 e 56.

⁴⁹ id. – p. 56.

⁵⁰ AZEVEDO, J. C. “Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível” In: STEINVASCHER, A. et al. *Ciclos em Revista*, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007 – p. 13.

⁵¹ Os ciclos são divididos em faixas etárias baseadas nas fases do desenvolvimento cognitivo criadas por autores como Piaget e Vygotsky. Cada ciclo comporta três idades, dos 6 aos 14 anos. O primeiro ciclo (C1), portanto, lida com crianças de 6 a 8 anos, o segundo ciclo (C2) abrange alunos de 9 a 11 anos e o terceiro ciclo (C3), 12 a 14 anos.

Além disso, é de se destacar que esta escola esteja bastante afastada do centro, no extremo norte-leste da cidade, numa vila⁵² ferozmente pobre, em que muitas das famílias vivem de bolsa-família e bolsa-escola. Esta região, inclusive segundo o que disse uma professora de geografia, não aparece em praticamente nenhum mapa da cidade e tem muitas das ruas sem nome, apenas enumeradas ou marcadas com letras. Outro fato de destaque é que a vila dentro da qual se encontra a escola possui um nome que nem alguns dos próprios habitantes conhecem, por preferirem ser reconhecidos como pertencentes ao bairro logo vizinho, que é considerado por eles um bairro mais rico, onde as pessoas vivem em conjuntos habitacionais apossados. É importante também falarmos um pouco da história desta vila. Os moradores desta comunidade não são originalmente deste local. Inicialmente, há 16 anos, viviam nas margens de uma grande avenida da zona norte de Porto Alegre. Constituía-se, então, de uma vila de catadores de papelão. Mudaram-se todos a esta atual região por iniciativa da gestão municipal de Tarso Genro, o que ocasionou o descontentamento de alguns e a satisfação de outros. Os que não gostaram da transferência foram justamente os que tinham como trabalho o recolhimento de papéis e papelão nas ruas, pois onde vivam anteriormente, na zona norte, ficavam bem próximos de outra avenida, centro comercial da região, que obviamente oferecia grande quantidade de caixas de papelão desmontadas, importantes para a sobrevivência destas pessoas; ou seja, ficaram impossibilitados de trabalhar. Os que se agradaram haviam ficado contentes por poderem viver em casas populares construídas pelo governo, podendo deixar de viver somente em barracos. Talvez, por estas razões, desde o início diz-se que os moradores desta atual vila eram bastante interessados em participar das decisões políticas que determinariam os rumos de suas vidas.

A escola de que falamos teve sua criação, praticamente junto com a atual vila, como escola ciclada, diferentemente de algumas escolas da cidade, que precisaram passar por todo um processo de implantação da organização por ciclos. No início, começara adaptada em uma pequena creche local e pouco tempo depois foi construído o prédio de que se constitui atualmente. Assim como seus moradores, nesta comunidade, os primeiros professores eram bastante engajados politicamente e muito envolvidos com o compromisso de se envolver não apenas com uma tarefa pedagógica, mas também com toda a comunidade e com os problemas que a atravessavam. Por isso, diz a assessora da SMED que acompanhou todo este processo na época e de quem obtivemos estas informações históricas, a impressão que se tinha era a de se estar diante de uma escola rural, em que alguns dos professores viviam na comunidade, visitavam as famílias, procuravam os alunos que faltavam para saber se havia acontecido algo de ruim, participavam de todos os problemas, não se limitando ao espaço escolar.

⁵² Em Porto Alegre, costuma-se chamar de “vila” ao que comumente se dá o nome de “favela”.

Novamente, com relação à localização geográfica, esta escola fica numa pequena baixada, entre duas outras vilas mais elevadas. Todas as três vilas têm um índice elevado de violência – mortes, tiroteios quase todas as noites – e o tráfico de drogas é muito forte como fonte de renda e emprego para seus moradores. Os grupos de tráfico das três vilas são rivais entre si, o que arraiga os tiroteios e as violências cotidianas. Segundo algumas professoras, esta vila à qual pertence a escola é considerada, senão a mais, uma das mais violentas de Porto Alegre. Também nas palavras das professoras, a vila possui um tipo de moeda corrente paralela, chamada “rubi”, criada pelos próprios habitantes locais. Um detalhe interessante é que para se chegar a esta vila, de ônibus ou de carro, existe somente uma estreita entrada asfaltada, de modo que se torna possível vigiar os que entram e saem. As professoras disseram também que os líderes do tráfico de drogas ordenam que algum de seus homens fique sempre vigiando esta entrada, escondidos em uma casa.

Nosso trabalho foi realizado com três grupos de professoras, que começaram com quinze pessoas cada um e terminaram com cerca de dez, pois algumas professoras foram desistindo ao longo do tempo. A equipe era composta por quatro psicólogos, de modo que, duas duplas atuavam simultaneamente junto a dois grupos pela manhã e um trio reunia-se com o terceiro grupo pela tarde. Os encontros aconteciam uma vez por semana, nas quartas-feiras, das 10h20 ao meio-dia, pela manhã, e das 16h às 17h40 pela tarde, ou seja, cada encontro tendo cerca de uma hora e meia a duas horas de duração. Nosso primeiro encontro com o grupo de professoras aconteceu no dia 02 de agosto de 2006, num dia muito frio. Por isso, as professoras sugeriram que o encontro fosse realizado no pátio da escola, sob o calor e luz do Sol. Começamos perguntando sobre como sentiam seus lugares de professora, seus lugares na realidade escolar, na realidade daquela escola. ‘O que a gente sente é que é uma realidade que agride a gente’. Foi o que disse uma das professoras. Então perguntamos por que essa realidade era agressiva, como é que sentiam isso. Disseram sentir que o tempo todo havia situações em que não tinham o que fazer, não sabiam o que fazer, sempre envolvidos em problemas como a pobreza e a violência que os alunos sofriam e reproduziam entre si, com situações em que não se via os alunos aprendendo o que tinham a ensinar, situações nas quais se sentiam incapazes de ensinar. Também disseram as professoras sobre a aflição que sentiam de ver que passava o tempo e viam os alunos sem conseguir desenvolver seus potenciais. Foi então que perguntamos se o que sentiam era que a realidade os agredia por sentirem o tempo todo que havia muitas impossibilidades.

Disseram que sim, que havia muita impossibilidade na realidade deles e que isso os fazia baixar muito a expectativa em relação aos alunos. Disseram que quando começaram seus trabalhos naquela escola tinham a expectativa de poder ensinar tudo o que sabiam sobre suas disciplinas – inglês, matemática –, mas que passaram a sentir que deveriam baixar essa expectativa e esperar

sempre cada vez menos potencial de aprendizagem dos alunos, não como se a expectativa fosse demasiada, mas como se a capacidade dos alunos se mostrasse pequena, inclusive por causa do lugar social de muita pobreza e falta de recursos que ocupavam. Neste encontro, falaram de uma vontade que tinham de que estes alunos fossem incluídos socialmente, arrumando bom emprego, estudando, indo fazer faculdade. Mas, disseram saber que essa vontade também era frustrada, tanto por verem que os alunos não chegariam a estes lugares sociais, quanto porque sabiam que, mesmo chegando, ‘nos dias de hoje, isso não garante nada’. Já no segundo encontro, outra sensação que as professoras disseram ter e que vai muito de encontro com as que falamos no primeiro dia, era a de terem muitas expectativas e grandes dificuldades em relação ao que têm de ensinar, em relação a seus conteúdos. Outras professoras falaram da angústia não ser tanto com relação ao conteúdo, mas com a dificuldade grande de trazer algo novo, alguma maneira nova de ensinar, uma forma de prender a atenção e a vontade dos alunos. Sobre isso, todas concordaram ao dizerem que os problemas eram mesmo o de não se sentirem capazes de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos e o de não saber o que deveriam ensinar e como ensinar, pois não pretendiam prender-se aos conteúdos formais como geografia e matemática, nem negligenciar os problemas sociais vividos pelos alunos, como a pobreza e a fome e o frio que passam no inverno.

Assim, falamos de um plano em que, logo de início, a sensação que se tem é de muita **impossibilidade** e **agressão**. Enquanto as professoras falavam, o sentimento que tínhamos era também o de um sufocamento, de uma impotência advinda do fato de o campo de possível e de agenciável estar extremamente restrito e fechado. Os possíveis pareciam estar minguando. Um sufocamento como a de um ar sem circulação, abafado, denso e pesado. Nossa sensação, ressonante e congruente com a das professoras, também é, por outro lado, dissonante e estranha à delas. Enquanto falavam das situações, fomos nós que colocamos a palavra “impossibilidade” e, apesar de ser um sentido diferente da ‘agressão’ que sentiam a respeito de seu mundo, vimos juntos que havia uma grande ressonância. Nestes dois primeiros encontros, chegávamos a sentir um tipo de aperto no peito, um peso sobre o topo da cabeça e sobre a nuca. Estas sensações, estas materialidades nervosas é que, para nós, serve de ponto zero, serve de início à análise, ao pensamento, ao cuidado para com outrem e à provocação. Ao falarmos das impossibilidades, começamos a tentar tecer uma linha de ressonância e similitude de vibração com as professoras, uma espessura para o encontro, um afluente de percepção tanto para nós quanto para elas. A similitude e a ressonância neste sentido, dizem de sentimentos e sensações concretas, possuidoras de uma física movente. Sensações primas, pares e leais umas às outras e, paralelamente, dissonantes e descasadas. Como na música,

em que a harmonia só se faz por acordes nitidamente diferentes uns dos outros⁵³, nossa ação também tratava de colocar em circulação sensações diferentes, porém, leais. A impossibilidade, que nos fazia sentir este tal peso sobre a cabeça e a sensação de agressão colocada pelas professoras nos permitiu – a nós psicólogos e às professoras – entrar num primeiro contato imanente com duas linhas de sensações que compõem as relações de força desta escola. São destas sensações que partimos para mapearmos, segundo uma relação de contágio íntimo, a produção do emaranhamento de linhas que se produz na escola, nas relações entre as professoras, destas com os alunos, destas conosco, com as relações de poder com a diretoria, com o papel social de professor, com as políticas de inclusão social ou de organização curricular ciclada. Estas sensações produzidas no encontro é que se constituem como linhas de uma violência que dá início ao nosso pensamento. É que, diz Deleuze⁵⁴, só há pensamento quando existe uma violência, um assalto. O pensamento não é senão um *arrombamento*⁵⁵, algo que nos acontece não como substâncias pensantes, mas como superfícies navegantes, uivos que parecem vir de longe e nos invadem, como numa floresta escura nos invadem ruídos de rãs, pássaros e insetos de toda espécie.

A partir disso, quando se coloca o problema das “biometrias” dos corpos das professoras nas escolas municipais, se está falando destas sensações de impossibilidade e de agressão, destes pequenos enquistamentos de sensação, ou seja, dos pequenos lugares em que se têm sinais visíveis e perceptíveis das relações de força que compõem e atravessam a escola e a vida das professoras. Falamos, então, de uma singularidade, quer dizer, trata-se de uma ponta de diferença que se torna levemente mais saliente sobre um plano, uma rugosidade, uma estria. Diversas são as formas de expressão dos corpos nas escolas, diversas são as escolas, diversos são os corpos, diversas as professoras, diversos são os alunos, diversas as pedagogias. Só que não são somente estas várias tipologias molares e macroscópicas que dizem da variação. Pelo contrário, é o próprio movimento de variação que forma estas molaridades diversas. Os vários corpos em suas minúsculas variações produzem uma singularidade, o que quer dizer que a singularidade é sempre coletiva, de grupo, de matilha – são sempre singularidades – e não são unidas apenas pelo nome biologizado, medicalizado, chamado biometria. Não é apenas o nome biometria que amarra estas manifestações corporais como sendo similares umas às outras em algum aspecto, mas a diversidade de manifestações é que urge a amarração sob um nome. A escolha do agenciamento que autoriza ou nomeia estas singularidades é problema ligado às relações de poder e saber.

⁵³ Imagem exemplar muito usada por nosso companheiro de trabalho Alexandre Knorre, para explicar a noção de ressonância, em detrimento da idéia de transferência e projeção.

⁵⁴ DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*, Lisboa: Relógio D'água, 2000 – p. 240.

⁵⁵ Id.

Também ocorre, portanto, que esta singularidade não é uma multiplicação de manifestações iguais, não é uma individualidade replicada em grande número. Esta é a impressão que se tem por conta justamente do nome molar que se dá para unir estas manifestações sob uma só causação que, no caso, é entendida como biológica. Esta singularidade que desponta sobre os corpos das professoras nas escolas, portanto, não necessariamente é uma questão apenas de saúde e educação, não é problema de uma especialidade de estudo, mesmo que o seja em algum aspecto. Não se trata de uma problemática homogênea, em monobloco, relacionada a uma mesma e única causa. As expressividades corporais dentro da escola provavelmente efetivam coisas muito diversas das questões biológicas ou até psicossomáticas. Intrigamos-nos a respeito destas expressividades justamente começando pelas sensações vizinhas e irmãs destas corporalidades. Gostaríamos de começar pensando que, talvez, seja possível deslocar estes problemas, impostos pelos corpos, de seus lugares naturalizados de reconhecimento e cuidado – medicina, psiquiatria, psicologia, doença mental ou biológica - pois as expressividades corporais estão sempre efetivando multiplicidades de linhas de força e sensações. Os corpos efetivam inclusive coisas diversas de si mesmas, entre si mesmas. O biológico e o psicossomático são apenas lugares de passagem destas expressividades corporais, de um lado porque de fato acontecem sobre os órgãos do corpo, de outro, porque determinados pelos significantes médicos disponíveis à mão das professoras.

É que aquilo que caracteriza uma singularidade é sua multiplicidade, seu movimento de matilha, de multidão. O singular só o é na medida em que tem uma infinidade de corpos envolvidos e em relação. É o coletivo e o plural que assegura o singular ou, de outro modo, é a composição de uma pluralidade de várias linhas de força diferentes entre si que forma um movimento ímpar. O mais puro, portanto, é o híbrido, o misturado. Assim, uma singularidade é composta necessariamente de corpos que variam entre si, em função de suas misturas. Por outro lado, paradoxalmente, existe sim uma repetição nesta questão das expressividades corporais. Repetição que, alerte-se, só repete em função da diversificação dos acontecimentos, tal qual a permanência da água dos rios que se repete a si mesma apenas na medida em que nunca tem a mesma forma, a mesma torrente. Se há alguma repetição no evento corporal dentro das escolas então são as singularidades que se repetem em detrimento de qualquer generalidade grosseira. Se é sempre no corpo que se repete a visibilidade, então a pergunta é pelo que compõe essa repetição e pelo que varia na repetição. Pergunta-se por uma transversalidade, por uma corporeidade transversal.

A mistura dos corpos produz efeitos que são, paradoxalmente, incorporais, ou seja, são fluxos que correm entre os corpos, atravessam a eles sem a eles se prenderem. Só que, na medida em que os corpos se exercem entre si, forças, preensões uns sobre os outros, passam a ser causas uns dos outros para aquele estado de coisas presente e passam a ser produtores de efeitos, cuja natureza é

completamente outra à dos corpos. *Toda coisa preende seus antecedentes e seus concomitantes, e de próximo em próximo preende o mundo*⁵⁶. Estes efeitos de suas misturas são, portanto, apenas *quase-causas*⁵⁷ - uma *dupla causalidade* – uns para os outros. De um lado, os corpos são causas uns dos outros quando de uma mistura, por outro lado, são causas dos efeitos incorporais, cuja natureza é diferente da dos corpos que os produziram. O efeitos incorporais são os acontecimentos, devires que se desprendem dos corpos, acontecem a eles sem, no entanto, com eles se confundirem. Estes efeitos incorporais é que são as singularidades, as quais, embora se refiram aos corpos, não se prendem neles⁵⁸, ou seja, embora se efetivem em pequenas regiões do corpo, não se estancam nelas, mas garantem sua consistência segundo continuem circulando por entre os corpos e através deles. Consideramos que as biometrias dos corpos das professoras sejam efeitos incorporais, sejam singularidades, as quais podem estar conectadas e trançadas não apenas por uma significação médica e científica. São efeitos relativos aos corpos das professoras, mas não a eles pertencentes. A amarração entre as singularidades é de outra ordem, ainda que passe, em algum momento, pelo plano médico e biológico. Estas singularidades estão entrelaçadas pelas suas diferenças e desconexões, ou seja, compilam-se enquanto um *contínuo por variação*⁵⁹, o que as caracteriza como transversalidade. O que as une, de alguma maneira, é o fato de produzirem uma parada, um estranhamento dentro da escola, seja por parte do próprio professor, seja por parte de outras pessoas e forças institucionais que compõem a escola. O componente de entrelaçamento entre estas singularidades são justamente as variações diferenciais entre elas. *As singularidades, os pontos singulares, pertencem plenamente ao contínuo, embora não sejam contíguas*⁶⁰.

Estas misturas de corpos, no caso de nosso trabalho, dizem respeito a todo este plano de imanência sobre as quais passam linhas de sensações, vibrações concretas e físicas. A impossibilidade e a agressão são palavras que só ganham sentidos e força de sensação verossímil no plano desta escola, com esta mistura específica de corpos. Por isso, discutimos, a partir da fala das professoras, o fato de esta escola ser ciclada e, entretanto, as professoras não terem sido preparadas a lidar com a fluidez e incerteza necessárias a este modo curricular. Colocamos em questão, para as professoras, o fato de os ciclos escolares terem sido incluídos como componentes desta mistura, colocando-as não sob uma liberdade de criação de suas educações, mas sob a obrigação de não se prenderem aos conteúdos e, em contrapartida, não terem nenhum instrumento que aumentasse as possibilidades de transmissão de conhecimento. Falamos que era como se as professoras agora

⁵⁶ DELEUZE, G. *A Dobra – Leibniz e o Barroco*, Campinas: Papyrus, 1991 – p.125.

⁵⁷ DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*, São Paulo: Perspectiva, 1969 – p. 97.

⁵⁸ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia. Vol.2*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995 – p.21.

⁵⁹ DELEUZE, G. *A Dobra – Leibniz e o Barroco*, Campinas: Papyrus, 1991 – p. 38.

⁶⁰ Id. – p.40.

estivessem recolocadas num outro papel social ainda maior e mais pesado, que não é mais o de ensinar conteúdos marcados e certos, mas de dar conta de todas as problemáticas que advém de forma incerta e caótica da realidade social dos alunos, da economia do país, das políticas de inclusão, das situações ligadas à violência e ao tráfico de drogas etc. Falamos de como era dado um lugar demasiado pesado e injusto a estas professoras ao sentirem-se obrigadas, agora, a ensinar sem preparo algum para um esquema ciclado e, ainda, graças a este esquema, serem recolocados no papel de agenciar uma enorme bola deformada de demandas, sob o pretexto de se ensinar a partir da realidade do aluno. Que fique claro, não estamos fazendo uma crítica ao ensino ciclado, não pretendemos resgatar um conteudismo arcaico, nem nos colocar a favor ou contra a qualquer política curricular. Tratamos aqui, de recolher linhas diversas e plurais que compõem as sensações de agressão e impossibilidade trazidas pelas professoras. São as interpenetrações entre as linhas e suas misturas com os corpos que queremos encontrar e expressar. Estas linhas talvez sejam componentes importantes de serem pinçados quando colocamos, paralelamente, a questão das biometrias das professoras.

Neste sentido, brevemente comentamos com as professoras sobre a formação das sociedades disciplinares, sobre o papel social imbuído ao professor historicamente: apenas uma forma de fornecer instrumentos de desnaturalização deste peso de responsabilidade que é colocado às professoras da contemporaneidade, poluída de incertezas angustiantes, recheada de instabilidades perversas. Dentro desta breve exposição que fizemos, procuramos falar do lugar de responsabilidade totalitária em que o professor sempre é colocado, diante do qual não existe possibilidade de não saber o que fazer, de sentir desconforto, de sentir-se incapaz de suportar determinadas situações, como as descritas por nossas professoras, em que são obrigadas a manter o controle da sala em momentos em que a turma de alunos explode em caos e ruído. Tentamos colocar a necessidade que os impossíveis da realidade sejam problematizados sempre em relação aos possíveis desta realidade, que são determinados tão somente pelas autorizações impostas por forças exteriores – secretarias, ministérios, diretoria - ou pelas próprias professoras, sobre si mesmas. Desse modo, ao entrarmos em contato com esta escola e grupo de professoras, estamos falando de um plano contínuo, mas povoado de intensidades desconexas. *A divisão do contínuo deve ser considerada não como a areia em grãos, mas como a de uma folha de papel ou a de uma túnica em dobras...*⁶¹ Sobrevoamos, portanto, um plano em que uma complexidade dissonante se tece, em que as questões curriculares, as violências da vila, o lugar atual de professor, a sensação de impossibilidade e agressão, a reprodução das relações mútuas de julgamento, são sempre, entre si, elementos e linhas de força que atuam concomitantemente como causas e efeitos uns dos outros,

⁶¹ Id. – p.18.

como quase-causas uns para os outros. Vamos definir estas duas linhas iniciais – a impossibilidade e a agressividade da realidade – como as primeiras linhas, as linhas zero que habitam nosso campo de imanência, nossa planície.

Impossibilidade e agressão serão as nossas primeiras *linhas de fuga do vôo da bruxa*⁶², isto é, sensações produzidas nesta realidade que inicialmente nos aparecem como um feitiço aprisionante, mas que justamente nosso corpo e nosso pensar seguirão para encontrarem nestas próprias sensações o ponto em que se transformem numa linha de desfazimento e criação de possibilidades, de construção de realidades dentro da realidade. É que um plano de imanência não é um lugar indiferenciado primeiro ou natural, mas justamente um traço que se desenha em torno e por entre uma diversidade de pontos. *O plano de imanência é como um corte no caos e age como um crivo*⁶³, ou seja, este traço é um risco móvel, que define um campo sobre o qual os elementos vão correr e ir ao limite e, também, um traço que faz com que cada elemento percorra todo o plano, cada linha de sensação corra sobre todo o plano como uma formiga embriagada faz caminhos velozes e tortuosos, sempre retornando sob formas novas, arrastando poeiras e pontos diferentes. Este plano sobre o qual iniciamos um traçado é, como todo plano, único e, por isso mesmo, variação pura. Se seguimos à agressão e a impossibilidade como linhas que arrastam nosso pensamento, também, conjuntamente, levamos estas linhas a passarem, neste trabalho de escrita, pelo problema das biometrias, ou expressividades corporais, de modo que consigamos ligar pontos e criar intensidades novas. Esta planície, como vemos, sempre estará furtando-se a si mesma, fazendo-se sempre novidade de si mesma. Por isso mesmo, desenhar estas primeiras linhas se faz necessário para que disparemos este movimento de dobramento.

⁶² DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 – p. 59.

⁶³ Id.

A medicalização do corpo e as “biometrias”

Quando se pergunta “o que é o corpo?” se clama por uma ciência, por um saber transcendente, por um especialista das maneiras de viver o corpo. O corpo é isso, o corpo é aquilo, ou então, o corpo faz desta maneira, daquela... Só alguém em posição extrínseca às relações entre os corpos estaria autorizado a definir o corpo, como se o corpo fosse um só para todos, definido e dado a partir de um saber a-histórico e natural. Como se o corpo fosse uma entidade que se pressupusesse a si mesma enquanto conceito na vida de todos. Mas é feliz o começo desse fim, pois mesmo o corpo, é apenas **um** corpo. Mesmo o corpo escapa de todos os lados. O corpo que destrinchou o Dr. Médico, o corpo que exercitou o Dr. Fisioterapeuta, o corpo que interpretou o Dr. Psicólogo, o corpo que viciou o Ilmo. Sr. Presidente da Maior Empresa de Cigarros, o corpo que ensinou o Sr. Professor, o corpo sacrificado de Vossa Eminência o Papa... todos esses corpos se pretendem o corpo, entretanto, são cada um, apenas um corpo, mais um corpo. Ainda assim, o que quer cada um destes corpos? A serviço de que estão?

Um corpo é uma relação de forças, quer dizer, *qualquer relação de forças constitui um corpo*⁶⁴, de forma que este corpo pode ser biológico, químico, social, com tipos diversos de complexidade. Se há pelo menos duas forças quaisquer que estejam em relação, então há aí a formação de um corpo⁶⁵. A partir disso, também dizemos que um corpo produz um sentido. Sentido este, que é dado pela vontade desta força, ou seja, pela sua maneira de apoderar-se de outras forças. Um corpo é uma força e uma única força é já sempre mais de uma, sempre já múltipla e, como tal, possui um valor, possui um sentido. *A vontade (vontade de poder) é o elemento diferencial de uma força*⁶⁶, o que quer dizer que um corpo é definido pelos modos de apoderamento de que este, enquanto força – múltiplas forças – tem vontade. Esta vontade encontra seu sentido no campo de outras forças que, por outro lado, também dela querem se apoderar. Daí que uma força só pode ter vontade sobre forças⁶⁷ e o sentido de uma força se encontra numa complexidade de vontades de apoderamento, de umas em relação às outras. Deste modo um saber que diagnostica ou examina um corpo é também uma força igualmente complexa, igualmente portadora de uma vontade, de um sentido sobre este corpo. O sentido de um corpo que é sabido por alguma ciência ou especialidade é dado pelas vontades destas forças que dele se apoderam. O saber e o conhecimento que se tem de um corpo é uma complexidade com vontade de apropriação⁶⁸. Portanto, maneira pela qual um saber se apropria de um corpo, diz do sentido deste saber, isto é, do sentido de sua vontade, assim como

⁶⁴ DELEUZE, G. *Nietzsche e a Filosofia*, Porto: Rés-Editora, 2001 – p.62.

⁶⁵ Id. – p.63.

⁶⁶ Id. – p.13.

⁶⁷ Id. – p.15.

⁶⁸ FOUCAUT, M. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997 – p.14.

acaba por dizer o sentido deste corpo do qual ele trata de se apropriar. Então, um corpo já diz, ele mesmo, a serviço de que está a partir das forças com as quais se conecta.

Quando se dá o nome de “biometria” a alguns eventos que acontecem aos corpos, estamos às voltas com os saberes e poderes que destes corpos se apoderam e sobre eles exercem uma vontade. Segundo o que nos foi contado pelas professoras na escola em que trabalhamos, quando de um adoecimento – por hora tomemos como adoecimento de fato – o professor primeiramente vai a um médico particular, para que este lhe emita um atestado de licença médica. Em seguida, vai-se à direção da escola, que emite um laudo assinado e, com o laudo e o atestado do médico particular em mãos, vai-se à perícia médica da SMED, na qual o médico confere novo atestado para tornar viável a licença por doença. Deve-se salientar que ao médico da SMED é proibido questionar ao professor o motivo e o tempo de licença, bem como não é permitido que ele utilize o SID, o livro internacional de referência para caracterização e nomeação das doenças. Fomos conhecer, dentro da SMED, o lugar em que se conseguem estes atestados e nos informar a respeito de alguns dados sobre as tais biometrias. Já de cara, o professor, ao se encaminhar à SMED, localiza-se através de uma placa em que está escrito “Setor Médico”. Este setor, entretanto, faz parte de um outro maior, denominado “Gerência de Saúde do Servidor Municipal”, o qual na verdade está ligado à Secretaria Municipal de Saúde, mas fica dentro da Secretaria de Educação por ser esta a maior secretaria e, talvez porque possua, ela mesma, uma grande demanda de atendimento. De todo modo, funcionários municipais de várias outras secretarias se utilizam deste serviço dentro da própria SMED, não são somente os trabalhadores da Educação. Dentro da SMED, a placa que indica este setor médico traz escrito também “Biometrias”, como forma de facilitar a localização das pessoas que procuram este serviço já pelo nome pelo qual ficou conhecido. Entramos neste local e encontramos lá uma pequena sala, mobiliada de forma simples à maneira de um consultório médico, com uma maca coberta com uma capa branca encostada em uma das paredes e uma mesa de escritório com uma cadeira de cada lado, uma para o médico e outra para o paciente. Do lado de fora havia cerca de três cadeiras enfileiradas que formavam um pequeno hall de espera para os pacientes.

A partir disso, alguns dados parecem interessantes de serem destacados. Inicialmente, em conversa com uma das servidoras da SMED da “Equipe de Desenvolvimento de Pessoas”⁶⁹, ficamos sabendo que o nome “biometria” denomina o primeiro exame médico realizado pelo funcionário municipal, quando é nomeado, para ser admitido e começar a trabalhar. Este exame é uma espécie de averiguação geral da saúde do servidor municipal e é feito pelo mesmo médico que emite os

⁶⁹ A “Equipe de Desenvolvimento de Pessoas” atua como uma espécie de setor de recursos humanos, a qual nos foi indicada para obtermos informações sobre as licenças de saúde.

atestados para licença. Funciona mais ou menos como os exames-médicos feitos em clubes esportivos e auto-escolas e pelo fato de os atestados para os pedidos de licença serem conseguidos neste mesmo local é que se instituiu chamar de biometrias o momento em que o professor se encontra afastado do trabalho por estar doente. Entretanto, o nome oficial destas licenças é “Licença Tratamento de Saúde” ou LTS. Na conversa soubemos que existem três formas diferentes de pedidos de afastamento por parte dos professores, que poderiam ser vistos como expressões distintas de um mesmo fenômeno: primeiro, as licenças curtas, de menos de quinze dias; depois as licenças prolongadas, que ultrapassam quinze dias de afastamento; e então as licenças curtas e constantes, ou seja, de tempo inferior a quinze dias, mas tiradas pela mesma pessoa e que acontecem com a frequência de até três pedidos por mês. As licenças superiores a quinze dias são encaminhadas para outro local, o chamado “Postão do IAPI”, um grande posto de saúde da cidade. Neste posto são arquivados todos os documentos e prontuários relativos às biometrias na chamada “Perícia Médica”, que é parte da Gerência de Saúde do Servidor Municipal. A assessora da SMED nos informou, também, que as licenças prolongadas e as curtas-constantas são as mais frequentes, representando as que assustam e preocupam tanto à SMED quanto às escolas e às suas diretorias, pelo volume de pedidos. Isso porque, quando acontecem estas licenças, as escolas ficam desfalcadas de professores, dificultando gravemente a organização, a redistribuição dos horários de trabalho e o cumprimento das aulas. Para piorar a situação, a SMED só move um professor substituto quando a licença ultrapassa trinta dias.

Estas informações dizem respeito, então, ao modo como, no âmbito institucional, se lida com aquilo que se passa com os corpos das professoras e suas sensações. Estamos diante das destinações institucionais dadas às sensações dos corpos das professoras. São modos de lidar e cuidar que necessariamente ditarão e produzirão uma ética, quer dizer, um modo de vida e um valor que se realizarão nos corpos, nas vidas cotidianas das professoras. Deste modo, vemos a inclusão destas sensações num campo de saber que se apodera e dá sentido às suas sensações. O sentido primeiro dado a estas sensações do corpo é imediatamente incluído no âmbito das práticas médicas – mesmo que não seja dado um diagnóstico fechado de doença –, a sensação é primeiro pinçada sob este modo de reconhecimento. Diante disso, vemos que existe todo um preparado institucional promotor de uma apropriação dos corpos por parte de um saber que irá nomear seus movimentos e seus afectos e dar significados a partir de um saber que se constitua sobre eles. Como destacava em aula nossa orientadora neste trabalho de mestrado, a Profa. Dra. Nádia Geisa de Souza, os corpos vão sendo *posicionados* pelos aparatos de poder tendo como instrumentos as formações de saber que sobre eles investem. Vemos todo um direcionamento bem determinado para os corpos e para as suas sensações de dor e desconforto. Podemos dizer que este direcionamento confere uma verdade aos

corpos e, neste caso, esta verdade é médica, ou melhor, os corpos são posicionados dentro de uma complexidade que os medicaliza, diagnostica segundo referências de um saber biológico, orgânico. Tem-se um lugar pronto, no aguardo para que os corpos nele caiam, mais ou menos como uma arapuca para pássaros que um menino travesso armou com um caixote, um graveto amarrado em um barbante e um pouco de alpiste. É como se quase não se fosse possível escapar desta complexidade e de todo este aparato medicalizante, tornando qualquer corpo sempre um corpo potencialmente incluível dentro do universo de nomes, valores, instrumentos e estratégias que o transformam e o restringem a um corpo biológico, orgânico e medicalizado. Então, se olhamos para este fenômeno das biometrias segundo as noções de forças e de apoderamento de forças, logo lembramos de um aspecto de importante destaque que Deleuze traz de dentro do pensamento nietzscheano: um fenômeno não é uma aparição ou uma aparência de um ente que manifesta a essência de um ser, *mas um sintoma, que encontra o seu sentido numa força atual*⁷⁰. Assim, a problemática das biometrias pode ser vista segundo dois pontos. Primeiramente vemos que ela é uma relação em que corpos se apoderam ou se relacionam entre si, de modo a resultar num sentido – no caso, o sentido que faz dos corpos, corpos orgânicos e medicalizados –, sendo que este sentido é a natureza da vontade que se sobressai de dentro desta relação entre corpos – ou entre forças. Depois, em segundo lugar, temos ainda que a manifestação deste fenômeno é um sintoma, o qual justamente diz sobre a natureza ou sobre a qualidade da relação de forças estabelecidas nesta realidade. *Qualquer força é apropriação, dominação, exploração de uma quantidade de realidade*⁷¹.

Em outras palavras, diríamos que este corpo das biometrias, existente dentro do fenômeno das biometrias, só o é a partir desta realidade de relações que se instituem como forças que se apropriam e exercem este sentido específico nos corpos. Os corpos, imersos em todo este aparato institucional de gerências, setores, direcionamentos, encaminhamentos, laudos, atestados e pedidos são o próprio sentido da relação de forças que se estabelece, bem como são ainda o próprio sintoma da qualidade das forças. Portanto são corpos, concomitantemente, imersos numa relação de forças e emersos como sintoma desta relação, imergidos enquanto corpos medicalizáveis e emergidos enquanto corpos da biometria. Cria-se, assim, uma bi-univocização, isto é, uma única moeda com suas duas faces – o corpo medicalizável e o corpo já feito biometria - que dão o valor dos corpos e os seus sentidos, cada face pressupondo a outra e, disso, produzindo um efeito de naturalização para os lugares que os corpos ocupam, como se também este lugar fosse pressuposto, sem contar com demais possibilidades de abordagem da questão. Daí, é preciso nos perguntar, com que vontade ou

⁷⁰ DELEUZE, G. *Nietzsche e a Filosofia*, Porto: Rés-Editora, 2001 – p.8.

⁷¹ Id. – p.9.

com que outros corpos os corpos das professoras estão se relacionando quando se fala sobre as biometrias. Quais são, afinal, os corpos ou as forças que estão aí em relação? Não são apenas o setor médico, o documento que atesta a licença, o médico, o consultório da SMED, a doença... Se falamos de relação de forças, falamos é de uma complexidade que é irreduzível aos elementos materiais que desta relação fazem parte e também irreduzível aos mecanismos de poder mais evidentes. Os elementos materiais são apenas pontos de passagem desta relação de forças, assim como a medicina o é. Aquilo que constitui de fato os corpos desta relação não é a simples caracterização ou listagem dos elementos que dela fazem parte, senão as vontades expressas nos movimentos que os corpos realizam e são levados a realizar nesta realidade complexa. Os corpos são essa própria vontade em estado vivo, são esta vontade em ação. Porém, é importante sublinharmos que o sentido de uma vontade é apenas o modo como essa vontade funciona junto com as forças com as quais compõe, nada além disso, nada a decifrar, interpretar, descobrir... *Como isso funciona: é a única questão*⁷². Embora as relações não se restrinjam a seus componentes materiais concretos, são eles em sua composição que dizem das relações e seu sentido. É a análise materialista (não-dialética, mas “poli-ética”) da superfície que formam estas relações que dizem do seu sentido, nada mais interior ou profundo...

Vejamos, no jogo destas forças, que existe então todo um corpo que se faz possibilitador-produtor de medicalização dos corpos – o consultório, o setor médico, os atestados, o médico, os nomes científicos-biológicos – que não é passivo, ou seja, mesmo em sua espera pela vinda do professor é também vontade em ação, ou ação de uma vontade, de uma força que avança sobre os corpos, pois constitui uma possibilidade dada e estabelecida de encaminhamento às sensações dos corpos dos professores. Mas, notemos, por outro lado, que a história também é iniciada de baixo. É primeiro o próprio professor que se lança ao saber médico e pede um sentido pronto – vontade de força sobre força, de ação sobre ação. Evidentemente, as professoras procuram estes médicos para que possam cuidar destas sensações que são de fato desconfortáveis e doloridas. Entretanto, discutimos aqui a colocação destas sensações somente nos sentidos instituídos e possibilitados socialmente, sentidos tão naturalizados, feitos suposições aos corpos. Os corpos são incluídos exclusivamente nestes sentidos e, o que poderia ser apenas uma passagem para auxílio acaba se tornando uma paragem, isto é, o setor médico, a licença, o atestado poderiam ser apenas lugares que o professor procura como pontos de passagem das forças de seus corpos para compor com uma força que possa auxiliá-los e produzir mais possíveis e mais aberturas. Porém, o que acontece, é o contrário: a problematização do desconforto e das sensações do corpo param na medicina e em vez de lugar de passagem e cuidado, ela se torna lugar de paragem e escoramento, tanto que longas

⁷² DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 – p. 229.

licenças, que podem passar de alguns anos, existem como casos extremos deste fenômeno, tanto quanto existem os muitos casos de licenças seguidas no mês. Por tal razão, também questionamos se estas sensações não são apenas pequenas pontas de singularidades que despontam de dentro de uma problemática que acontece dentro da Educação, mas que também extrapola seus limites e, na verdade, se encontra no cruzamento multifatorial e complexo de inúmeras questões sociais, políticas, éticas e afetivas, as quais formam todo um universo, todo este nosso universo social.

É que sabemos também que a SMED ou qualquer outra secretaria não dispõe de um serviço ou projeto que se proponha a cuidar⁷³ do educador - a cuidar daquele que é também o cuidador - de uma forma mais rica, preventiva, humanizada e que leve em consideração a complexidade, a historicidade, a especificidade e a gravidade destes problemas de saúde do professor. Há ainda mais alguns fatos que justificam esta nossa colocação. Muitos professores, os que precisam se afastar por alguma doença mais renitente ou crônica, ficam estigmatizados, tal como ficam marcados os loucos de um hospital psiquiátrico ou os velhos de um asilo. Dentro destes casos, há aqueles que são afastados da chamada regência de classe – a atuação em sala de aula - pela recomendação do médico e, como insistem em querer trabalhar, são recolocados pela direção da escola em cargos administrativos ou que exijam menos qualificação, como forma de prêmio de consolo, de silenciamento, ou como maneira de evitar que este professor atrapalhe a boa eficiência e organização da escola com sua persistência em seguir trabalhando ainda que limitado por dificuldades. Além disso, sabemos que existe algo conhecido por “licenças vingança”, ou LV, dentro das escolas, que são aquelas tiradas aparentemente sem razão evidente, mas que são usadas como formas de vingança a algum conflito constituído junto com um grupo de colegas ou com a direção da escola, para prejuízo da organização da escola, do andamento das atividades dentro dos planos traçados. Quanto a isso, a sensação que nos fica é a de que estas LV são apenas as conseqüências finais de não se disponibilizar um projeto de cuidado com a saúde do professor, que não fique restrito a uma consulta médica e a um pedido de licença. Como conseqüência destas LV, as professoras nos contaram de situações constrangedoras que uma delas havia presenciado: uma professora que estava com o filho com problemas sérios de saúde, ‘cheio de soros por todos os lados’, teve de lidar com muitos colegas questionando raivosamente o motivo de ter de passar tanto tempo afastada.

Há ainda os professores que trabalham em mais de uma escola, sendo uma municipal e outra particular e, no entanto, só tiram licença na escola do município. Quanto aos motivos dos afastamentos, também são muitos, não se limitando apenas a doenças: há professores que saem por

⁷³ “Cuidar” aqui não tem o sentido de “vigiar”, comumente atribuída à palavra aqui no Rio Grande do Sul, mas sim de zelar, acolher para auxiliar, acompanhar com delicadeza.

estarem com filho ou algum membro da família doente, há as professoras grávidas que saem para ganhar o bebê, assim como, posto que ao médico da SMED é proibido questionar o motivo da licença, há aqueles professores que se afastam sem terem de fato algum familiar doente ou sem de fato estarem eles mesmos enfermos. Tais fatos são sabidos por redes de comunicação informais que naturalmente surgem entre os professores, as escolas e a SMED, bem como muitas vezes acontecem denúncias diretas à SMED por parte de colegas e diretores, quando destes casos.

Por isso tudo, entendemos que a colocação desta questão na complexidade do aparato médico oferecido institucionalmente também não é somente um problema de produção de corpos medicalizados. Vemos também uma produção de uma relação que não se limita às vontades das forças médicas, mas que encontra nestas, ao invés de um lugar de potência e continuidade de fluxo, um lugar de fechamento e estagnação das forças. Deste modo, a doença orgânica e biológica não fica apenas como um entre outros pontos de avaliação que contribuam para a problematização complexa do fenômeno das biometrias; pelo contrário, ela se torna um lugar de aporte para um jogo de poder, um porto de água parada e navios enraizados. As doenças, ou os corpos feitos corpos “biometrizados” não se tornam um sintoma ou sinal que ajude a avaliar a qualidade das relações produzidas na Educação, nesta escola, ou em nossa história; ao invés disso, se produz um fechamento e uma dependência, nas quais os corpos saltam de instituição em instituição, sem que se olhe para os tipos de valores e relações que têm sido fabricados em seus encontros mais imediatos e cotidianos. A presença de um setor médico e da simples criação das licenças não deveria substituir a possibilidade de mais ações que possam cuidar deste adoecimento constante dos professores. A existência dos estigmas dos professores doentes, ou o uso aparentemente leviano das licenças, é apenas efeito final de uma problemática que é tratada exclusivamente como problema do corpo orgânico. A presença de um poder tão inchado como o da medicina no já restrito leque de serviços de atendimento ao professor faz cair num terrível fechamento, numa satisfação com a miséria, a qual resulta nesta relação poderosa de professores que se apóiam nas licenças prolongadas, ou que se afastam do trabalho da escola municipal sem sair da escola particular. A presença poderosa da medicina impede que outros serviços possam ser criados institucionalmente.

Destacamos, então, o fato de serem as próprias professoras que procuram o médico da SMED, ou seja, são elas mesmas as primeiras a buscarem o lugar institucionalizado da medicina como território de acolhimento para seus corpos. Não se trata, com isso, de uma medicina que vem de cima, mas de um saber que é tecido primeiramente a partir do cotidiano de uma escola, um sentido que é produzido a partir dos pontos menos verticalizados e jurídicos das relações de poder, ultrapassando os lugares mais visíveis desta relação. Sentimo-nos aqui, às voltas com alguns dos

alertas que Foucault faz sobre a maneira de se realizar uma analítica do poder⁷⁴: não analisar as relações de poder como se fora um fenômeno maciço de dominação de uma classe ou grupo social sobre outro – afinal, não é só a medicina que se impõe ou penetra a educação, mas também os professores que retro-alimentam este poder médico; não limitar o poder à aparelhagem jurídica que cada poder possa instituir para si – dado que todo o aparato institucional que a SMED e a Secretaria da Saúde oferecem não dizem tudo nem de toda a força do poder médico e do poder da Pedagogia, nem da relação específica com os corpos dos professores com estes poderes; não procurar o centro do poder, ou aquele que o possui, pois este alguém ou este centro inexistem: deve-se considerar também todas as infiltrações não categorizáveis que compõem as relações entre os corpos. No caso de que tratamos aqui, há sempre poderes múltiplos, dentre os quais um significativo é a medicina. Outro alerta de Foucault sobre os poderes é o de sempre estudar o poder lá onde ele se faça mais cotidiano, capilarizado, menos institucionalizado, mais efetivamente prático, plástico e imediatamente conectado a seu alvo ou ao seu, assim entendido, objeto, já que nos vemos diante de um processo muito mais dinâmico que uma simples configuração de leis e regras de conduta estabelecidas por alguma entidade de comando: encontramos uma série de fatores micro-relacionais se multiplicando e complicando a análise desta história.

Então, temos inicialmente que a codificação destes eventos através dos nomes médicos provém de uma vontade primeira das próprias professoras, a qual, provavelmente, não é uma vontade de medicalização, mas de territorialização aos afectos estranhos que são sentidos em seus corpos. Pois bem, se outrora dissemos que os corpos, em suas misturas é que produzem efeitos, vejamos como essa vontade que parte de baixo, do plano mais cotidiano, é produzida social e historicamente, nas misturas sociais das forças que compõem estes corpos, nas misturas que vão para além da relação mais macroscópica do professor com a SMED e com o aparato institucional médico específico oferecido pela Secretaria da Saúde na forma deste setor médico. Perguntamos-nos de que modo, afinal, esta vontade pode ser de um lado, como vemos, poder de uma força – sensação no corpo – que se lança sobre outra força – saber-poder médico – e, de outro lado, é também efeito de uma vontade ainda mais complexa, a malha do saber-poder médico, sobre a vontade cotidiana, individual, das sensações do corpo e a reviravolta destas sensações do corpo que fazem um uso do poder da medicina, pondo em movimento um funcionamento específico. Uma vez que o corpo do professor clama por um lugar possível às suas sensações, de que modo a este corpo é informada a possibilidade de dar sentido às suas sensações medicalizando-se? De outra maneira, perguntamo-nos quais condições de possibilidade tornam historicamente viável que em nosso campo social a primeira via de territorialização destas expressões do corpo seja a medicina, ou este

⁷⁴ FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 2000 – p.182 e 183.

complexo aparato que limita o corpo e suas expressões ao corpo orgânico, científico, bio-fisiológico e oferece a ele também o poder de se utilizar de alguma maneira desta relação, sustentando-a e realimentando-a tão restritamente dentro deste sentido.

Quando dizemos que há uma vontade das forças, distanciamos-nos de pensar que há uma intenção consciente do saber médico em investir os corpos das professoras ou vice-versa. A relação entre estas vontades é, ao mesmo tempo, mais sutil e mais complexa, pois o investimento das forças sobre os corpos se dá de forma imediata, segundo práticas efetivas e reais, mais do que ideológicas ou abstratas. Assim também, ao notarmos o tropismo dos corpos em direção ao saber médico não pretendemos culpabilizar as professoras, mas sensibilizarmo-nos com o fato de que o investimento deste saber médico se dá em níveis capilares, locais, comezinhos, muito mais do que nos nódulos de poder, de forma que se trata de uma relação transversal de poder e não de uma coerção vertical. Além disso, parece ser a relação com o poder médico um único e restante território possível do qual se arranca ainda alguma força para um problema que é vivido na carne e no corpo de cada professora e que, contudo, tem variáveis e questões as quais ultrapassam de longe o nicho social ocupado pela medicina (e pela pedagogia aí também envolvida) e, por isso mesmo, deveriam ser cuidados de outra maneira. Então, o que podemos dizer de início é que a colocação destas sensações no âmbito da doença e da medicina é por si só, individualizante, já que a problematização destes eventos é feita solitariamente, individualmente, cada professor com sua sensação, seu desconforto e seu médico – ou até seu psiquiatra - como se fosse um problema atômico e não molecular, como se se tratasse da vida de cada um apenas e não das relações entre as vidas, entre as formas de vida produzidas pela Pedagogia, por esta escola, pelo Estado, por nós todos enquanto forças ativas do campo social.

Mesmo sabendo que esta questão da produção de corpos da biometria transborda o âmbito do poder médico, vejamos como este poder se faz possível e se torna este lugar tão poderoso de passagem para as relações e forças dos corpos, a ponto de se tornar uma espécie de redemoinho em que os próprios professores parecem se ancorar e do qual parecem também retirar algum poder – vingar-se da escola, enganar o aparato institucional, desorganizar uma série de planos. Foucault⁷⁵, bem destaca que a medicina é um investimento múltiplo e social, ou seja, ela agrega trajetos e saberes de diversas outras ciências – publicidade, química, jornalismo, biologia – e insere-se diretamente na multiplicidade do campo social. A medicina é uma das estratégias de controle da multiplicidade, isto é, de controle das misturas caóticas dos corpos no campo social. *A medicina é uma estratégia biopolítica*⁷⁶. Historicamente, a medicina teve três momentos que tornaram possível

⁷⁵Id. – p.80.

⁷⁶ Id.

sua penetração capilar e difusa no campo social. Inicialmente veremos que a medicina realizou todo um lento e constante processo de penetração no cotidiano da população. Foucault diz que é importante que tenhamos a noção de que a medicina moderna não é individualista, como se costuma pensar, apesar do fato de seus efeitos serem individualizantes. Em realidade, a medicina moderna é extremamente social, pois todo o investimento do poder (nos séculos XVIII e XIX) foi sobre o corpo, sobre o somático, sobre o biológico. A sociedade capitalista investiu antes de tudo sobre o corpo, fazendo deste corpo uma realidade biopolítica. Daí que a medicina, como saber que tem o corpo como objeto central de seu investimento, é também uma estratégia biopolítica. Nunca houve primeiro uma medicina privada, clínica e depois uma medicina estatizada, social, controlada por forças políticas. A medicina, desde seu início, é social, pois foi necessário que a noção de Estado se formasse para que surgisse a preocupação com a administração sanitária da população.

Segundo Foucault, a medicina já nasce estatizada, já nasce política e social, pois é junto com a noção de um administrador geral - um investidor na população enquanto um corpo unificado - que surge a vontade de um controle sobre a saúde da população. Para tanto, uma importante normalização da prática e do ensino médico começou a ser posta em ação. *O médico foi o primeiro indivíduo normalizado...*⁷⁷ Uma organização administrativa para controlar a atividade dos médicos foi construída, ou seja, cria-se um tipo de ministério. Com a noção de Estado, surge a primeira penetração mais capilarizada da medicina pelo tecido social, pois reforçar a medicina seria também poder reforçar este espírito de Estado e a capacidade de intervenção no corpo da população como um todo. Esse órgão também ficaria responsável por emitir ordens em função dos dados acumulados. *Subordinação, portanto, da prática médica a um poder administrativo superior*⁷⁸. Neste sentido de normalização da classe médica, o Estado passou a nomear médicos que seriam administradores sanitários. Haveria, assim, desde médicos responsáveis por um pequeno distrito de seis ou dez mil habitantes, até os oficiais médicos, que cuidariam de uma região muito maior. Isso tudo acontece primeiro na Alemanha.

Em segundo lugar, na França, afirma Foucault que a medicina tomara o social através não da estatização, mas de outro acontecimento marcante, a urbanização. Lança-se mão do modelo de quarentena, no qual a cidade toda é posta em vigia, sendo dividida e percorrida por inspetores que entravam nas casas, exilavam os doentes, mantinham as pessoas em suas residências para que se verificasse a existência de mais enfermos, desinfetava-se os cômodos. O crescimento das cidades marca o aparecimento uma numerosa quantidade de pequenos pânico coletivos – pelo surgimento de fábricas, aumento de cemitérios, cadáveres e tensões políticas ligadas ao aparecimento de uma

⁷⁷ Id. – p.83.

⁷⁸ Id. – p.84.

plebe transformada em proletariado. Vê-se, portanto, que medicalizar a cidade consistia em distribuir os indivíduos, isolá-los, vigiá-los, constatar o estado de saúde de cada um, recortando o espaço urbano, esquadrinhando-o e percorrendo-o com olhar minucioso e controlador, que a tudo registrava - um disciplinamento dos corpos atuando em meio aberto, um primeiro sinal da passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do controle a céu aberto. A questão era fazer penetrar o controle em todos os meandros sombreados da cidade, por em evidência, trazer aos olhos do poder, do registro. Justamente o olhar que, ao fabricar uma superfície de saber – tudo o que era visto era registrado para a prefeitura - se torna capaz de exercer poder. Um modelo militar, estratégico, que objetivava localizar os pontos de amontoamento, acúmulo e confusão, os quais representavam perigo de transmissão de doenças. Desse modo, aparece também um novo objetivo da medicina das cidades: controlar as circulações, os fluxos das coisas, essencialmente o ar e a água. Era preciso que se permitisse à água e ao ar circularem sem impedimentos, para que não se estagnasse e se contaminasse com os esgotos. Então, constroem-se corredores de ar e água por toda a cidade, muitas vezes desapropriando pessoas que por ventura tivessem construído suas casas sobre os rios.

Neste momento é que surgem os planos hidrográficos das cidades e a questão da propriedade do subsolo, nas quais ficavam as caves das casas. O subsolo passou a ter que ser controlado pelas autoridades políticas, em nome de se promover melhores meios de direcionamento do esgoto. Neste sentido, Foucault diz que a prática médica, ao intervir no espaço urbano, pôde agregar ao seu saber e à sua ação, o saber e a ação de diversas outras ciências, tais como a arquitetura e a química; e também talvez a engenharia, a geografia. Mais adiante, graças à Revolução Francesa e às agitações sociais da Inglaterra – onde a Revolução Industrial fez crescer a plebe operária –, o pobre passou a ser visto como capaz de revoltar-se e participar de confusões reivindicativas. Em Paris, ainda houve em 1832 a cólera, que se concentrou sobre a população proletária, levando à decisão de se repartir o espaço urbano entre pobres e ricos. Assim, num terceiro momento da capilarização da medicina sobre o plano social, lançava-se a *Lei dos pobres* na Inglaterra, que objetivava dar assistência e ajuda médica aos pobres, de forma a satisfazê-los em sua necessidade de saúde. Ressalva, Foucault, entretanto, que se trata de uma medida ambígua, que serve também para controlar os pobres e garantir que as classes ricas ficassem protegidas e separadas do proletariado. Um cordão sanitário autoritário é estendido por toda a cidade, dando assistência gratuita ou pouco custosa aos pobres e possibilitando que os ricos não fossem vítimas das epidemias vindas da classe baixa. Por essa razão, Foucault lembra que não se trata de cuidados médicos, mas de um controle médico da população. Junto dessa Lei dos pobres, existiu a *health service*, que buscava localizar os possíveis focos de

contaminação e obrigava todos a se vacinarem e a declararem quando tinham se contagiado com alguma doença perigosa.

Deste modo, encontramos um poder e um saber específicos penetrando ponto a ponto, canto a canto o plano social, de modo que, se torna quase indecível estar ou não atravessado pelas forças deste poder: se torna habitual ter o corpo medicalizado. Um saber médico que, assim, é também disciplinar, além de biopolítico. Sempre se está sendo produzido enquanto corpo do poder médico, porque este corpo medicalizado se tornou cotidiano, se transformou numa presença sempre sendo produzida, seja em um enorme cartaz de campanha contra a dengue, seja em um programa de culinária que atualmente aproveita para dar dicas sobre o ferro que contém a farinha de trigo do pão. Não se é medicalizado somente no hospital ou na consulta individual do médico. A medicalização acontece na escola, na relação com a mãe que ordena comer legumes, no prazer de um iogurte, na presença aparentemente insignificante do sabonete líquido no lavabo do restaurante. Mesmo quando se está na presença de uma parede pode-se estar sendo medicalizado, caso, por exemplo, se esteja pintando a parede de branco para se demonstrar higiene... Assim, pode-se dizer que a todo tempo se está sendo produzido enquanto corpo da medicina, corpo orgânico, corpo controlado, incessantemente ameaçado por doenças, insistentemente fragilizado pelo suposto perigo de expor-se ao mundo. De outro modo, pode-se dizer que se está ainda, eficazmente sendo desmontado, desterritorializado por este poder de predizer a saúde ou a doença, a vida e a morte. Além de uma produção de corpo, o poder médico é também uma desterritorialização, uma forma de desarranjo da carne, um tipo de invasão desconstituidora da matéria.

Ainda quanto à medicalização do campo social, destacamos que os bens dos hospitais, os quais eram⁷⁹ das instituições religiosas, foram apropriados pelo Estado; decidiu-se ainda descentralizar os meios de assistência, de forma a tornar a administração daqueles bens mais eficaz. Essa descentralização, então, abre espaço para uma medicalização dos serviços sanitários públicos, já que será um médico-magistrado o responsável por cuidar da saúde de regiões determinadas, desautorizando, assim, os serviços caritativos dos leigos. Logo, desapropriar as instituições religiosas era uma forma de fazer a medicina começar a centralizar os serviços sanitários através do Estado⁸⁰. Os médicos se tornariam a figura principal dos hospitais e não mais as freiras. Saberes locais e medicinas empíricas realizadas por pessoas próximas às comunidades são desautorizados. Além do papel de técnico da saúde, o médico desempenhará também uma função de administrador econômico na repartição dos auxílios. Assim, se dá também um papel moral, administrativo e quase judiciário ao médico. Pode-se dizer, ao médico é dado o papel de conduzir e sobrecodificar para

⁷⁹ Muitos hospitais, mesmo atualmente, ainda são propriedades da Igreja, especialmente os privados.

⁸⁰ FOUCAULT, M. *O Nascimento da Clínica*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 – p. 43.

além da abrangência do seu campo de saber. É neste sentido que a relação de poder parece ultrapassar o saber em termos de capacidade de intervenção. Aqui, vemos inverter-se o par saber-poder em um poder-saber, ou seja, num momento sutil, o poder que se obtém a partir do saber sobre o corpo e sobre os modos de curar torna-se primeiro em relação a este saber, de modo que sua força de afetar se expande a ponto de exercer-se inclusive sobre problemas não médicos, ou não exclusivamente médicos: medicina que invade a família, as escolas, os órgãos do corpo. É que o poder, em relação ao saber, produz verdade, já que faz ver e faz falar⁸¹. No caso de nossas professoras, que ora acusam uma dor súbita e desconhecida no ombro, ora dizem de uma enxaqueca terrível presente somente nos dias de folga da escola, vemos o poder da medicina efetivar-se no sentido não apenas de transformar uma questão múltipla e molecular em sintoma do corpo orgânico, mas ainda de fornecer um campo de sentido e identidade para sensações do corpo que dizem de um processo de problematização, desterritorialização e questionamento dos modos de ensinar, viver, conduzir o instituído, promover relações e trabalhar no campo educacional. Daí que entre poder e saber há uma relação de pressuposição recíproca e até de primado de um sobre o outro⁸². O poder é da ordem das forças, das mobilidades infinitamente microfísicas, moleculares, o que lhe faz agir sobre materialidades não-formadas, ou pontos de inflexão de forças sobre forças. O saber age, por outro lado, sobre estratos, ou campos visíveis e concretos de percepção, formando superfícies de registro, camadas documentárias e institucionais. O saber é ação sobre as paradas das moléculas, dentro de seus limites. O poder é, no entanto, diagramático, afeta linhas de força moventes, sendo assim, capaz de ir com sua força para além dos limites dos estratos.

As políticas de saúde, desde o século XVIII, portanto, ofereceram à medicina um lugar privilegiado enquanto *técnica geral de saúde*⁸³. Uma polícia médica se torna responsável por esta tarefa de controle nas aglomerações e amontoamentos das pessoas. O ideário das Luzes abominava a escuridão, a sombra. Era preciso trazer tudo à luz, ao espaço visível e aberto para que se pudesse conhecer. As trevas fechadas eram símbolos do despotismo. Em tempos iluministas tudo deveria vir à luz. *O despotismo tem necessidade de trevas, mas a liberdade, toda radiante de glória, só pode subsistir quando cercada por todas as luzes que podem esclarecer os homens*⁸⁴. Deste modo, no sistema urbano, vão se isolando locais específicos de medicalização urgente, locais de exercício de um poder médico intensificado. É neste período que se realiza uma severa normalização também dos que praticavam medicina, estando entre estes, os médicos aldeões, os charlatães, os médicos sem formação oficial, mas que faziam uma medicina aprendida em família, médicos feiticeiros etc.

⁸¹ DELEUZE, G. *Foucault*, São Paulo: Brasiliense, 2005 – p.90.

⁸² Id. – p. 81.

⁸³ FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 2000 – p. 202.

⁸⁴ FOUCAULT, M. *O Nascimento da Clínica*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 – p.42.

Então, mais tarde se define que qualquer pessoa que exerça a medicina sem haver feito os exames das escolas ou ter passado perante júris especiais, seja condenada a uma multa e à prisão, em caso de reincidência. Desse modo vai se pressupondo e delimitando a forma segundo a qual se definiria o trabalho de alguém que pretendesse cuidar de doenças ou promover saúde. Vemos aí, desta vez, um poder-saber - mais que um saber-poder - da medicina estrategizar-se manipulando seus próprios saberes e relações, de forma a ser a única classe autorizada a inserir instrumentos nos corpos e a emitir sentidos, toques, cortes, exames, olhares e falas em nome do discurso sanitário de proteção ao corpo. Todo o tipo de saberes e práticas locais ficam desautorizados ou são obrigados a passarem pelos modos de saber que a medicina impõe. Os médicos fortalecem-se corporativamente e, ao vigiarem-se entre si, dentro de seu próprio grupo, ganham ainda mais força e independência, pois se livram da necessidade de fiscalização por parte de um Estado exterior à sua classe. As visitas domiciliares dos médicos vão sendo priorizadas em relação às internações hospitalares, as quais passariam a só poder acontecer sob ordem de um médico. Com este aumento das visitas nos lares, aumenta-se também o poder de penetração da medicina no espaço social, nas relações e nos lugares cotidianos e íntimos.

Portanto, vê-se como o poder-saber médico, entre outras formas de saber sobre o corpo, figura como estratégia privilegiada de exercício de poder sobre o corpo, que atravessa todo o tecido molecular do social, tendo na questão da saúde uma força política sutil e eficiente de controle social. É esta penetração minuciosa e realizada já há três séculos que resulta na restrição do problema do adoecimento dos professores dentro do nome de biometrias. Quando nos estendemos desta maneira sobre parte da história do poder-saber da medicina, o fazemos para que tenhamos alguma noção de como este poder se espalhou e invadiu nossas vidas formando uma força difusa, extensa e abrangente e, ao mesmo tempo, extremamente centralizadora – e não central – a qual age como um redemoinho que atrai tudo aquilo que diz do corpo. O discurso da saúde figura, através da consolidação e apoderamento da medicina, como estratégia de controle da população, contentora de revoltas e desordens de todo o tipo, não apenas sanitárias, mas também administrativas, econômicas.⁸⁵ O poder-saber da medicina se torna força central de estrategização destas políticas sanitárias. A política de saúde do século XVIII, com a idéia de descentralização hospitalar, se baseava na presença extensiva dos médicos por todo o corpo social. Daí temos o poder-saber médico instalando-se como presença perene em todos os pontos do tecido social, de forma que é impossível escapar de seu modo de encarar as manifestações corporais, é impossível que qualquer pergunta sobre o corpo seja feita sem que se passe pelos valores do corpo produzido pelo poder-saber médico. Quando as professoras de uma escola medicalizam suas sensações, o que vemos é

⁸⁵ FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 2000 – p.103.

apenas a eficiência de uma relação de poder que se cotidianizou, se tornou imperceptível e invisível pela presença constante e ininterrupta – paradoxo da invisibilidade do poder. Não cremos, obviamente, que estes problemas não devam ser tratados com o auxílio da medicina. Questionamos aqui a exclusividade e centralidade de que o poder-saber da medicina se tornou capaz. Embora o poder não seja centralizado, seu efeito é centralizador, monopolizador. O poder age segmentarizando as linhas de força, de modo a serem compartimentadas em *círculos*⁸⁶ homogeneizantes que atuam generalizando e igualando linhas completamente distintas umas das outras. Não são círculos concêntricos, mas seus centros ressoam-se entre si, como uma diversidade multiplicada de buracos negros, produzindo um ponto móvel de acumulação.

A medicina é apenas um destes círculos que ressoam como uma cabeça significativa que se desloca por todo o campo social e, no entanto, permanece invariante, sedentária, sobrecodificando toda espécie de movimento sob um mesmo funcionamento. A medicina, como poder-saber especialista das dores e expressividades do corpo traz para dentro de seu círculo questões dos corpos relacionadas a uma multiplicidade muito mais complexa que permite conceber seu saber, tais como o modo de organização do trabalho na escola, a formação dos profissionais da pedagogia, o modo de relação afetiva das professoras entre si e com seus alunos... Por exemplo, um ponto que chama a atenção é o fato de professoras do ensino de Artes serem as mais afligidas por doenças e necessidades de afastamento prolongado e contínuo. Soubemos ainda que há muitos casos de professoras que saem do ensino público do estado e, ao começarem a trabalhar no município, adoecem. Assim, também a diversidade de práticas que poderiam contribuir para cuidar destas sensações nas professoras fica renegada a um lugar de saber marginal, secundário, inferior. Tanto os outros saberes tidos como pertencentes da área da saúde como Fisioterapia ou Psicologia, quanto os saberes e práticas locais constitutíveis no interior do jogo de relações locais – da escola, da comunidade, do grupo de professoras – são lançados para longe de suas potências. A complexidade política, ética, valorativa e cultural do problema de professoras de Artes adoecerem mais fica reduzida a uma ida ao médico, fica limitada a uma abordagem biológica.

A medicina, como especialidade que diz do corpo deveria é servir como abridora de possível para as dores e expressividades dos corpos e não ao contrário, como ocorre, dos corpos estarem submetidos a seu poder-saber e de estas problemáticas serem simplesmente arrastadas para dentro dos limites do ralo de seu modo de agir, produzir sentido e valorar os corpos e fazendo-os apoiarem-se sobre este poder, tamanha a restrição colocada. Assim, cria-se no campo social, uma série de enquistamentos de fluxo, lugares nos quais as forças dos corpos são levadas a se acumular e

⁸⁶ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 - p.86.

se estagnar: uma acumulação das possibilidades ao corpo sobre os lugares estabelecidos de passagem pela medicina, pela significação dentro do corpo orgânico. Assim, tanto a medicina cria um corpo das biometrias, como também produz uma determinação histórica para o lugar das doenças e uma sobredeterminação ética e política para os corpos, a qual é ainda, poderíamos dizer, uma impossibilitação, já que faz encolher outras formas de ação, avaliação e questionamento dos problemas ligados às sensações do corpo: uma impossibilitação ética e política para os corpos. O que questionamos, portanto, é sobre a possibilidade da própria escola, ou das próprias professoras produzirem superfícies de cuidado e zelo por seus corpos, que autorizem a si mesmos a perguntar-se sobre os valores, os sentidos, as éticas e os modos de relação que seus corpos têm produzido, incluindo-se nisso, a possibilidade apoderar-se do poder-saber médico, desta vez, colocando-o a serviço de suas questões.

Propomos então, nos perguntarmos pelas biometrias, não a partir da referência sempre tão pressuposta – ou até entreposta, já que há uma forma de invasão do poder-saber médico aos espaços de expressão dos corpos - de que sejam problemas de um corpo individual e orgânico, mas de um corpo coletivo e afectivo, um corpo feito feixe móvel de força que prioriza as sensações engendradas pelo encontro com outros corpos e com o mundo. Falamos do *exercício de pensar a materialidade existente sem as categorias (...) fabricadas e instituídas nas práticas discursivas da biologia, da medicina, família, mídia ...*⁸⁷ De modo que as expressividades do corpo reconhecidas por biometrias são *signos*⁸⁸, ou seja, efeitos dos corpos afectados e afectantes, *vestígios de um corpo sobre outro*⁸⁹. É bom dizer, estes signos não expressam causas diretas, como dizer que a depressão ocorre por causa de falta de serotonina – resposta mecanicizante e medicalizante - ou ainda, que uma dor de cabeça acontece graças a uma ausência no exercício de reflexão – resposta subjetivante e psicologizante. Estes signos, à maneira de um Deleuze nietzscheano, são *sintomas*⁹⁰, quer dizer, trata-se de forças expressas que dizem de uma malha complexa de forças e de uma ética, ou de valores que inauguram estas forças e ao mesmo tempo se imprimem sobre elas, direcionando-as. Estes sintomas nos levam não a respostas, mas a problemáticas. O sintoma não tem nada a ser interpretado, ele não quer dizer nada; diversamente, ele imediatamente afirma algo, afirma a impressão de forças sobre forças, de corpos sobre as luzes de outros corpos, inventa realidades aliadas a valores e sentidos. Por isso, é preciso compreender este sintoma ou signo, não causalmente, mas opticamente, isto é, acompanhar as linhas de forças assim como se acompanha

⁸⁷ SOUZA, N.G.S. "Representações de corpo-identidade em histórias de vida" In: *Educação e Realidade* V. 25 n. 2 – *Produção do Corpo*, Porto Alegre: UFRGS-PPGEdu, Jul/Dez 2000 - p.99.

⁸⁸ DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*, São Paulo: Editora 34, 1997 – p.156.

⁸⁹ Id.

⁹⁰ DELEUZE, G. *Nietzsche e a Filosofia*, Porto: Rés-Editora, 2001 – p.8.

um feixe de luz que, indo e vindo, rebatendo, curvando e ricocheteando, produz sobras e clareamentos sobre os corpos e, então, afectos e perceptos sobre estes. *Conhecemos um corpo pela luz que fazem sobre nós*⁹¹, é pelo efeito do afecto de um corpo sobre outro que se conhece a natureza ou o valor deste corpo, a ética deste corpo. O sentido de um corpo é dito pelo seu afecto, pela maneira como sombreia em outros corpos, aumentando ou diminuindo sua potência. Assim, é necessário prender as forças dos corpos, isto é, imprimir ainda outra força sobre estes para que seja possível ser afectado por elas, conhecendo-se sua natureza, seu sentido ou seu valor, isto é, sua ética, sua maneira de colorir outros corpos. Um corpo e uma força são definidos *pelos afectos de que é capaz*⁹². Esclareçamos aqui que afectos – *affectio* - são os modos pelos quais um corpo toca e se move em direção ao outro, enquanto que os afetos (sentimentos) – *affectus* - são as transições que ocorrem entre uma afectação e outra. Pode-se dizer que os afetos sejam **uma** forma de afecto, entretanto, não mais especial que outras⁹³ – tais como afecto de frio, de dor, de agitação, de alegria, de fome etc. Os afectos são sensações de um corpo que implicam necessariamente a presença do corpo afectante e o aumento ou a diminuição de sua potência, ou seja, de sua capacidade de agir.

Neste sentido, esta problemática das biometrias deve ser colocada em termos de relação, de corpos com corpos, de valores com valores. O problema das sensações passa a ser uma pergunta ética, isto é, uma questão de valores e sentidos das forças de produção de modos de vida. Ao invés de nos perguntarmos sobre o que significa a doença do professor, talvez se deva procurar entender o que é que estas sensações efetivam, o que é que ganha textura de real através dessas relações, o qual está ligado aos valores e éticas dos modos de relação vividos entre as professoras e pelas professoras – pergunta que somente as professoras podem fazer a si mesmas. Nós, do lugar de psicólogos, tantas vezes tidos como “especialistas dos sentimentos e dos segredos culpados”, não pretendemos reproduzir o movimento cíclico de salto de uma especialidade de saber a outra – vai ao médico, ao psicólogo, ao cromoterapeuta ... Estas sensações são questões decididas pelo corpo das professoras e, por tal razão, deve ser autorizada a ser cuidada por elas próprias. Como psicólogos, estamos no lugar de parceiros desta tarefa e não de inquisidores; somos acompanhantes de afectos e sensações e não prescritores. Se toda relação de forças é uma relação de poder e se nós, enquanto possuidores de um lugar de saber-poder, nos colocamos e somos colocados por este grupo neste lugar, assim como ocorre ao poder médico, o que nos cabe é ocupar este espaço de forma a funcionarmos segundo uma ética das relações, dos contatos imanentes e das expansões dos possíveis. Estamos diante de decisões éticas que os corpos tomam no quadro das relações e de valores que são vividos. Por isso, a tarefa de avaliar estas relações deve ser recolocada sob a sombra

⁹¹ DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*, São Paulo: Editora 34, 1997 – p.159.

⁹² DELEUZE, G. *Espinosa – Filosofia Prática*, São Paulo: Escuta, 2002 – p.129.

⁹³ Id. – p.56.

dos afectos destes mesmos corpos que os produzem. Simplesmente ocupar um lugar de prescrição de soluções ou sentidos seria novamente recolocar os problemas vividos por estas professoras na relação com um saber que se apodera destes corpos e os impossibilita de se perguntarem a si mesmos – e criarem respostas – sobre suas vivências.

É deste modo que nossa tarefa no grupo de professoras tem sido a de provocá-las, invocando estes valores que produzem seus corpos, suas sensações e materialidades. Intentamos romper com um ciclo que significações apriorísticas e galgadas na relação com um saber anterior e desde sempre tido como mais verdadeiro e autorizado a falar dos problemas, ainda que não seja um saber necessariamente científico. Como dissemos, o corpo medicalizado é apenas um corpo, mais um corpo e não o corpo.

Ombros, garganta, cabeça ... Os rios do corpo são poluídos, as fontes e as forças se esgotam, a pele tão atritada já não arde mais, o coração resseca como folha... todos sabem demais sobre o corpo e, com isso, sabem nada, não sabem do que um corpo qualquer, num jogo de forças pode produzir. Todo poder-saber que se tem sobre o corpo só faz poluir suas vias, seus canais de conexão, só faz cercar o possível e o potente ao corpo, inundar de pressupostos e proscricões os corações. Mas, quem sente algo do corpo sabe um insuspeito e é açoitado pela surpresa! Um devir-corpo sempre fabricando, fabricando, fabricando cordas que puxam para o solo, trazem de volta para o um plano imanente todo tipo de transcendência, todo tipo de ideal das alturas é recolocado lado a lado sobre o plano, mesmo que às custas de dores e incomodações - cordas que trazem de volta à imanência. Em nossos grupos, as professoras vinham algumas vezes afônicas, tamanha a rouquidão. Algumas vezes, diziam estar com uma dor de cabeça terrível, ou diziam sentir dores na coluna e nos ombros. Crises de enxaqueca também apareciam, assim como repentinas gripes fortes. As professoras de nosso grupo sentem o corpo, são açoitadas pelos seus devires, pelos seus questionamentos. E não é só a dor... A dor é que é feita de algo do corpo. É algo anterior. Ou posterior. Algo além, mais amplo, mais povoado. Forças vindas de todas as partes, que compõe o corpo. A dor é feita de algo do corpo, mas é porque o corpo é sempre mais que o corpo individuado e atual, é uma complexidade devindo o tempo todo. Por isso é que essas dores das professoras são corporais: o corpo é primeiro composição movediça de forças não-individuadas, cujo ato imediato é devir.

A dor é uma intensidade, um fluxo, como pode ser um vento ou um mugido. E isso quer dizer duas coisas pelo menos: uma que, sendo fluxo, como um vento ou como fluxo de sangue, é sempre múltiplo, formado de uma miríade de pequeninos fluxos uns distintos dos outros, uma multiplicidade composta, cheia de “fluxozinhos” diferenciais infinitamente pequenos – fluxo molecular. Tal molecularidade do fluxo, portanto, não é mera aglomeração de um mesmo tipo de fluxo, que se apresenta replicado. É sim aglomeração, porém de uma infinidade de tipos de fluxo diferentes que ganham um mesmo sentido devido ao domínio de algumas das forças que os compõem e, por isso, o fazem uma continuidade. A outra coisa é que, se dizemos ser a dor dos corpos um fluxo como mugido ou um raio luminoso, colocamos estes fluxos num plano de realidade anterior ainda às categorizações, às nomeações, às identificações, às institucionalizações – institucionalização dentro das inscrições médias ou psicológicas, por exemplo - às subjetivações, humanizações e individualizações – formas de aglutinar ou interpretar esses fluxos sob as formas sujeito, humano ou indivíduo. Novamente, um fluxo molecular. Antes mesmo de ser uma dor humana, uma dor de professor, uma dor institucional, uma dor da educação, é uma dor qualquer,

pertencente ao cosmos, ao campo social, exatamente como vento e mugido, vindo de lá onde não há divisão entre força da natureza e força humana, força da cultura-civilização e força animal, força social e força individual. É uma maneira de recolocar esta dor naquele plano em que é produzida enquanto um fluxo de um jogo de forças inumeráveis; e não desde sempre como fluxo de sensação humana, humanizada. E estar antes das categorizações é também já estar além delas, ultrapassando-as. Dor que é feita de algo do corpo, mas que não é o corpo e nem pertence a ele. Antes de ser dor é fluxo puro produzido no choque dos corpos e que por estes corpos passa. Portanto, a dor é sim algo do corpo, mas somente na medida em que é um fluxo que é produzido por ele e que passa por ele. Enquanto passa é produzida, é produzida porque passa e segue em fluxo passando, passando. Podemos dizer, de outra maneira, que essa dor-fluxo ganha no corpo uma materialidade ou faz do corpo a materialidade que melhor a expressa enquanto força importante para o jogo do qual faz parte. Em certa medida é o corpo que oferece tecido de acolhimento para o fluxo dor, conquanto, ao mesmo tempo, o corpo é produzido enquanto concretude desta dor-fluxo. É ao passar pelos corpos que o fluxo se expressa, mas é em passando por eles que ele se produz como dor. E então, como passagem, o fluxo faz do corpo uma máquina que o corta – o que define uma máquina produtiva é um sistema de cortes e fluxos⁹⁴ - e a ele doa sentido, sentido que é vontade, produção de uma vontade das forças em jogo.

Em nossos grupos, as professoras relatam muito uma sensação de não vontade... ausência de vontade. Digamos que seja uma espécie de avesso da mesma dor, mas ainda assim uma dor... Muitas dizem irem se arrastando à escola. Sentem um enorme cansaço, uma ausência quase completa de vontade de ir à escola. Uma estafa, um cansaço, um gripão, uma enxaqueca. Ombros, cabeça... Mas é uma vontade! Uma desvontade é uma vontade, é a afirmação de uma força e de um sentido ímpar e, como tal, múltiplo, acompanhado de incontáveis. Uma desvontade é uma vontade. Resta saber que vontade é esta. Então, do corpo sempre e somente o ato puro, efetivação pura de uma vontade, realização de um acontecimento, como a chegada do outono, como um dedo erguido do imperador, efetuações inteiras – a desvontade, o gripão ou o enorme cansaço como efetivações imediatas dos fluxos que passam pelo corpo e por ele se realizam. Atos puros do corpo.

Em nossos encontros com os grupos, quando falamos destas sensações que sempre são rapidamente ligadas às biometrias, imediatamente se começou a falar de **limites**. Num dos encontros, as professoras iam chegando uma a uma e, num dado momento, nos perguntamos quem faltava vir. Uma das professoras citadas não viria, pois ‘estava em biometria’. Contaram-nos que acontecem casos de professoras que passam quase o ano todo de licença e que condenavam isso, já

⁹⁴ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 – p. 54.

que toda a escola fica prejudicada. Falou-se ainda que as professoras com filhos pequenos pedem muita licença. Com a ausência de uma professora, quem entra no lugar é uma outra professora, que durante o período estaria na função de coordenador de turno. Então, segundo o que disse a diretora⁹⁵ neste dia, o problema está em se ficar sem coordenador de turno. O que mais chamou a atenção foi que, ao falarmos sobre as licenças, imediatamente começaram a falar da desaprovação que sentiam pelo fato de algumas professoras estarem sempre tirando licença. Havia nestas falas de desaprovação, um pouco de um tom de ironia, ao mesmo tempo em que um forte tom de condenação, julgamento e irritação. Condenavam o fato de algumas se afastarem sem razão forte. Algumas diziam que não entendiam estas professoras, pois não teriam coragem de fazer isso e prejudicar a escola, ou os alunos. Também condenavam as professoras que sempre reclamavam de cansaço, ou que ficavam paradas sem fazer nada na sala das professoras, ou ainda, que faziam contagens regressivas de quantos dias faltavam para os feriados, férias e fim do ano, ainda no primeiro semestre. Diziam achar absurdo este tipo de postura, pois entendiam como falta de comprometimento, de responsabilidade, de paixão para com o trabalho. Outro argumento era o de que cada uma deveria deixar os problemas pessoais em casa ou cuidar deles cada uma em suas respectivas psicoterapias individuais, se era o caso de se ter mais ou menos disposição frente aos problemas do dia-a-dia. ‘Eu, por exemplo, também tenho meus problemas pessoais, mas cuido deles em minha análise porque sei que, mesmo quando sinto coisas aqui, são questões pessoais minhas’ – foi uma fala bastante comum em nossos grupos.

Por outro lado, algumas professoras disseram ver que talvez muitas delas tivessem vontade de se afastar por mais tempo e que era compreensível, já que tantas vezes também muitas se sentiam tão estressadas, cansadas, com dores. Nesse momento, nós dissemos da nossa sensação de que às professoras muita coisa estava posta como proibida, ou impossibilitada, já que, dar espaço a um cansaço, ou uma dor de cabeça era condenável. Perguntamos se percebiam isso e questionamos sobre a possibilidade de respeitarem estas sensações que seus corpos reclamavam e se perguntarem sobre como as encaravam, inclusive porque uma das falas presentes nos primeiros encontros, era ‘esta escola não é para esse nosso público, aliás, ele não é para ninguém, porque é muito cruel’. Tentamos questionar sobre estas referências de valor das boas e das más condutas, que produzem seus corpos e modos de ser. Falamos da possibilidade de, antes de condenarem, ou julgarem as posturas daquelas professoras como problemas individuais, perguntarem-se, através do contato com as sensações de si consigo mesmas, o quanto havia algo de comum em relação às sensações e

⁹⁵ Somos muito privilegiados de termos a diretoria da escola participando ativamente como parte do grupo, sem ocupar lugar algum de vigia ou controle sobre nosso trabalho, ou sobre o comportamento dos professores. A própria diretora da escola diz estar participando dos grupos por sentir-se muito mais professora, do que diretora. Sempre oferecemos às escolas em que trabalhamos a possibilidade de a diretoria participar, mas, como sempre, os pequenos centros de poder se esquivam...

motivações que levavam aquelas professoras incriminadas a afastarem-se. Dissemos que, se havia tantos que se afastavam e mais outros tantos que se impediam de se afastar e iam trabalhar arrastando-se ou doentes, era porque o problema não deveria ser visto como questão de maior ou menor força individual, melhor ou pior compromisso com o trabalho, mais ou menos vontade de cada um, grande ou pequena paixão pela profissão. Muitas falavam inclusive de estratégias de que lançavam mão para dar conta do peso do trabalho na escola. Alguns se apoiando no discurso de auto-ajuda psicologizado – dizendo querer saber ‘onde está o meu “eu” aqui na escola’ – outros dizendo que precisam ‘tirar as forças lá do dedão do pé’ para continuarem indo trabalhar, outros ainda tomando remédios e mais alguns dizendo de privilegiar o olhar para as poucas coisas que estão dando certo como forma de manter o mínimo de saúde no meio de tantos problemas. Quando contavam destas estratégias de criação de uma suportabilidade na escola, chamamos a atenção para o fato de serem maneiras solitárias e individuais de resolverem problemas coletivos.

Por isso falamos de estranharem um pouco tantos julgamentos e micro-fascismos que sustentavam entre si. Dissemos de um esforço injusto para com elas mesmas, de ficarem fazendo, como dissemos, “cambalhotas e piruetas internas e individuais” para cuidarem de problemas tão coletivos, tão comuns a todos, produzidos coletivamente. Neste momento, algumas professoras irritaram-se e disseram continuariam insistindo em sua maneira de pensar. Questionar uma maneira tão bem instituída e tornada hábito de lidar com o cotidiano era talvez tirar-lhes a única e última forma até então produzida de sobreviver no cotidiano escolar. Chamamos a atenção também para o fato de estarem cometendo entre si uma espécie de micro-violência, ao priorizarem ou centrarem-se estritamente sobre o cumprimento de regras de conduta e desconsiderarem que existem muito mais variáveis e questões. Inclusive, como se via claramente, questões corporais, afetivas, organizacionais, paradigmáticas e ideológicas, as quais não podiam simplesmente ser ignoradas em nome de uma lei que se pretendia sobrepor a todas as sensações percebidas no cotidiano. Então, perguntamos a respeito da possibilidade que existe para o professor de não saber como agir, como pensar, o que fazer. Haveria possibilidade de sentir, de ser tomado pelo caos aterrorizante da dúvida, pelo hiato vazio que as questões do cotidiano traziam? Apontamos para o fato de encararem a possibilidade de fazer diferente da maneira que sempre fizeram como sendo sinônimo de não fazer absolutamente nada, de cair na permissividade, na perversão, na negligência.

É que somos também segmentarizados por oposições binárias – um dos vértices do moralismo -, somos levados a estabelecermos com o mundo *relações biunívocas*⁹⁶, em que se toma o não-ser, o outro, todo diferente, o novo, os desconhecidos e estranhos como uma massa monstruosa bestial

⁹⁶ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol.3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 – p.86.

não merecedora de ser investida como potência possível, indigna de ser investida enquanto especificidade. Encara-se a possibilidade de mudança como maldição e heresia. Produz-se, nesta binarização, uma espécie de medo de aniquilamento, de pulverização, na qual migrar e mudar de sentido significa cair na morte, no nada, na falta e na ausência, mudar de sentido é falhar. É que a oposição é um dos poluentes dos encontros, em que se toma um outro qualquer, como o outro do uno, como o erro no caminho da verdade. A sensação de estranhamento, de não-saber, acaba sendo recolocada sob a forma daquilo que nega o mesmo, que bombardeia o centro e ameaça a segurança da referência naturalizada. O outro possível passa a ser valorado somente segundo uma referência primeira, central, una, não como multiplicidade substantiva. Um não-ser que poderia ser uma simples diferença importante para os processos cotidianos é entendido como perigo, como ataque de uma força de destruição opositora. Nestes momentos, algumas professoras tomavam uma postura que produzia em nós sensações de afrontamento, agressão, julgamento, desprezo por nosso trabalho. Diante disso, procurávamos esclarecer que não se tratava novamente de culpabilizá-las, ou de recolocá-las no lugar de falta, de falha – falha porque se julgam, erro porque não se permitem sentir – tampouco de psicologizar suas sensações fazendo análises de sentimentos interiores, mentais, emocionais, intra-psíquicos etc.

Quando falamos de medo aqui, falamos de um movimento de grupo, ou ainda de fluxos pré-individuais, impessoais, não pertencentes à interioridade escura do sujeito, ou à massa informe do grupo. A partir das sensações que tocavam a nosso corpo, das sombras que se faziam sobre nossa pele, dissemos sobre o problema de estar colocado para o professor, um lugar absoluto, cheio, organizado, em que não se é possível viver um estado de suspensão, de espera, espreita ou não-saber. Também um lugar de professor no qual se deve manter uma postura heróica, suportando dores e desvalorizações a todo custo, transformando as histórias cotidianas em dramas e ressentimento. Falamos com as professoras de estarem, sem perceberem, atravessadas pela naturalização de uma maneira de pensar, sentir e agir, que havia sido inventada historicamente; o que, portanto, dava-lhes o direito de suspeitar das obrigações de saber absoluto a que se incumbiam. Neste momento, algumas diziam que ‘podia ser até que as coisas fossem historicamente construídas, mas existem limites que valiam para todos, noções de certo e errado que valeriam para todos’. É que não-saber implicaria talvez em migrar de relação de poder, estar numa relação nova de poder e, segundo um funcionamento dualista – moral – ao qual estamos sujeitados e dentro da qual somos produzidos enquanto humanos, considerar diversas referências de valor, talvez pareça pura perversão. Trazíamos de volta, então, a fala sobre a sensação de impossibilidade e agressão que as professoras diziam sentir em seu trabalho para dizer-lhes que esta impossibilidade se iniciava

a partir do modo como elas próprias relacionavam-se entre si, a sensação de violência começava a ser produzida pelo próprio modo de relação das professoras entre si. A desvalorização começava antes na ética que elas próprias reproduziam dando sentidos morais aos modos como se relacionam com o trabalho. *O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão*⁹⁷. Se não consideramos mais o poder só em seu caráter repressivo e se os impedimentos são eles próprios positivities ativas de uma mesma maquinaria produtiva, então deve-se considerar de que modo cada peça afirma esta mesma maquinaria. Máquinas aqui entendidas como complexidades múltiplas produtoras de realidade social, produtoras de modos de relação e modos de viver. Por isso, ao questionarmos nas professoras seu apego – quase apreço – pelas regras, questionamos também a forma segundo a qual elas mesmas se incluíam enquanto reprodutoras e transmissoras de um poder de que seus próprios corpos eram, por outro lado, investidos.

Nós, de nosso lado, procurávamos rever nossas maneiras de expressar as sensações que nos tomavam, questionávamos nossa implicação na relação com as professoras que, de todo modo, também se constituía como relação de poder. Perguntávamo-nos se estaríamos sendo proféticos ou comparáveis a sábios em nossa maneira de falar, ou se estávamos tomando o delicado cuidado de considerarmos diversas linhas de composição para cada problema colocado, pois sabíamos, esta abertura e atenção à complexidade das forças é que nos daria condições para que também nosso corpo e nosso lugar de poder, então investido enquanto psicólogos – lugar de suposto saber - pudesse ocupar um espaço muito mais de potência que de poder. É que a potência de acolhimento e produção de algum sentido novo para as problemáticas dependia da multiplicidade que se fizesse também em nossa maneira de expressar e sentir. Perguntávamos-nos muitas vezes se não estaríamos sendo ingênuos, ou desconsiderando algum aspecto presente na composição daqueles problemas. No caso, sabemos que a delicadeza existiria na relação com as professoras na medida em que fôssemos capazes também de ver que um apego à regra, da maneira agressiva e impositiva que era expressa pelas professoras, era ainda uma maneira de lidar com toda a complicação e com todo o caos que sentiam em seu cotidiano de trabalho.

Disso que o pensamento do corpo é ato puro – as dores, as estafas, são puros atos imediatos -, pois o corpo pensa como quando chove⁹⁸, quer dizer, não há sequer um fio de cabelo entre o afecto sentido e o ato realizado, entre a força de moralização e o adoecimento súbito, entre o fascismo microfísico e a estafa sem fim. O corpo pensa, portanto, por acontecimento, por singularização e não por individualização, ou humanização. As regras de conduta transcendentais são puxadas para a

⁹⁷ FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 1979 - p. 184.

⁹⁸ HERRIGEL, E. *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*, São Paulo: Editora Pensamento, 1975 – p. 12.

imanência dos encontros e dos efeitos dos encontros entre os corpos – cordas que puxam tudo para o solo, para o mesmo plano. Um pensamento do corpo é um ato e, assim, nada mais é do que uma multiplicidade repleta em si, inteira – em que nada falta -, uma linha que arrasta consigo uma multidão de partículas, as quais transbordam os limites molares dos corpos, as denominações de classe, de profissão, de papel institucional, as fisiologias orgânicas. Um ato do corpo é um sentido que só é um, em função da multiplicidade que o move, tanto porque são muitas as partes que o compõem, quanto porque há uma infinidade de maneiras dobrá-lo. Um corpo não necessita ser completo, pois ele já é repleto. São sempre fluxos múltiplos compondo os corpos, passando por eles e produzindo efeitos imediatos (não-mediados), abrindo realidades estranhas à própria realidade. Os corpos são superfícies sempre já suficientemente povoadas, seja de poderes-saberes – como bem se mostrou presente o poder-saber biomédico – seja de uma outra população de forças e afecções de toda espécie. São fluxos de silício, de moral, de sangue, de bile, de indústria, de mídia, de carbono, de valores; o leite do desjejum, o suco gástrico do estômago, o monóxido de carbono dos carros junto do ar que se respira, as normas, os valores, os princípios, as fezes, as ondas de medo, a dor, o ressentimento, os ruídos de ônibus e cães, os odores das vilas, os dígitos da internet, fluxos de paisagens destruídas para periferia. Portanto, são linhas tão ou mais não-humanas que humanas. O corpo é constituído por muito mais do que pela cultura. A cultura é uma das formas de especialização destes fluxos pré-humanos, inumanos – não desumanos, mas inumanos. O corpo é muito mais que superfície de inscrição, ele é superfície de experimentação, composição e invenção. As estafas e dores dos corpos são exatamente pequenas singularidades que aparecem como se fossem pequeninos refrões dos fluxos e linhas de força que são produzidos na escola. Pequenas repetições de um timbre, bloquinhos de singularidades. São sensações que dizem muito mais de coisas exteriores aos sujeitos, anteriores a eles. Dizem das forças de sujeição e não dos sujeitos, dizem das forças de multiplicação-criação e não das unidades, pois os sujeitos são apenas terminais visíveis destas forças. As forças formam planos amplos, superfícies semelhantes às estepes e pampas gaúchos, as quais atravessam os corpos. O corpo é um plano sobre o qual correm e fluem estas forças. Por isso, por outro lado, estas dores e sensações fazem imediatamente a realidade das forças ativas de liberdade, muito mais do que das forças reativas de captura. É que talvez não haja maior sinal de saúde dentro do aquário de moralidade da escola do que uma enxaqueca ou estafa. São as linhas de vida que, de tamanha capacidade de expansão, encontram fissuras no real e expressam-se das maneiras que lhes são possíveis, como um fio de água encontra frestas e ranhuras pelas quais escorrer entre as pedras de um muro que conduz o rio.

Assim, o **limite**, tão invocado por valores moralistas, a rigor, não é só este que é colocado pelas professoras aos colegas que passam o ano em licença. Não é este limite caridoso e neo-liberal que parece dizer “sim, acho que têm direito de estarem cansadas, mas tudo tem um limite”, como tantas vezes ouvimos em nossos encontros. É possível desmoralizar o limite. O limite, quando falamos do nível micropolítico em que as relações entre os corpos são fabricadas, não deve ser o do retorno ao bem – o Bem acima de todos os homens, os cercados dos bens comercializáveis pelo capital -, o do que permite tréguas somente até o ponto em que a moral não se esgarce, ou não se esfácele. O limite, no nível molecular, é antes um lugar, ou um limiar mínimo, e não uma quantidade, ou um extremo quantitativo. É que, no nível do visível e nomeável tudo se passa de acordo com regras e normas. Porém, sem restringir a realidade a estas regras e normas, sem igualar a realidade à organização, as forças das quais são compostos os corpos são invisíveis, imperceptíveis, não só por uma incapacidade de nossa consciência, mas também porque o mundo e os encontros se fazem por estas forças que são sempre infinitamente pequenas, ilocalizáveis, já que tão móveis. Pois bem, neste nível o limite é mais uma zona de estranhamento do que a extremidade superior de uma quantidade acumulada de força, ou seja, estes lugares-fissura - as dores, os cansaços, as rouquidões - por onde passam os fluxos de protesto e escape à rigidez do cotidiano escolar é que consiste no limite. Isso, as dores, as sensações do corpo são elas próprias os limites, são os pontos em que algo tende a escapar, em que algo já escapou. Trata-se de uma qualidade, ou um sentido de força, não uma exacerbação. A exacerbação é coisa das relações de poder, coerção e moralização que aí coabitam, pois *os centros de poder se definem por aquilo que lhes escapa, pela sua impotência...*⁹⁹ O limite, este lugar ético-estético-político, corre sobre os pontos nos quais os modos estabelecidos e estagnados de gerência da vida são postos em xeque, denúncia e abalo - age por qualidade intensiva de força. As dores são tipos singulares de força e não quantidades acumuladas de força. É um mínimo ângulo de tangência entre as forças de produção de vida e as de gerência dela, que constitui o limite dos corpos, um *clinamen*¹⁰⁰. Somente no limite do que é suportável à vida na escola e do que não é possível se encontra o início de algo importante em que se pensar. O limite enquanto este mínimo afectável é o ponto a partir do qual o pensamento se move. Ponto este, que é o cruzamento de inúmeras forças, ponto corporal de diferenciação das forças. O limite, *já não designa aqui o que mantém a coisa sob uma lei, nem o que a termina ou a separa, mas, ao contrario, aquilo a partir do qual ela se desenvolve e desenvolve sua potência.*¹⁰¹

⁹⁹ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol.3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 – p.96.

¹⁰⁰ DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*, Lisboa: Relógio D'água, 2000 – p. 306.

¹⁰¹ Id. - p. 95.

No caso das nossas professoras é somente pelas pequeninas intolerâncias, pelas ínfimas condenações, pequenos olhares de julgamento, ironias sutis, que se produzem violências de situações que chegam aos extremos de adoecimento. O fascismo funciona segundo uma distribuição esparsa e diferencial em diversos pontos de um tecido¹⁰². Mas também, pelo contrário e, talvez primeiro, são sempre por pequenas dorzinhas, enfraquecimento mínimo da voz, enrijecimento ínfimo dos nervos, que se constituem acontecimentos maiores que alertam as superfícies de poder e culminam em condenações, julgamentos morais, obrigatoriedades legislativas. É que *o ponto mais intenso da vida é aquele em que ela se choca com o poder*¹⁰³. As dores e sensações do corpo são estas zonas de devir, ou de decisão, em que é o próprio corpo que faz acontecer algo, ou ainda, é um corpo que acontece à moral, à escola, ao papel instituído de professor. Desde então que arriscamos a dizer que limite é uma questão geográfica, ou seja, quando se está no limite, se está em **um** limite, num ponto de cruzamento de passagens que inflamam, embatem e produzem rugosidades salientes no real. O limite é um lugar - geografia das forças -, lugar crítico, mas também ordinário, que acontece porque forças do cotidiano mais banal estão se movendo e se embatendo. O limite como um lugar no plano de imanência, um ponto vibrante sobre a superfície molecular em que se encontram as forças. O limite é um lugar molecular. Habitar um limite não quer dizer estar dentro ou fora, mas *estar do lado interno do limite*¹⁰⁴ em um lugar específico, novo, em que a especificidade é justamente a sensação de não-saber, de intriga, de processo e passagem. Um tipo de rangido e superaquecimento de uma maquinaria. O limite é o penúltimo¹⁰⁵, o penúltimo movimento antes de se passar para uma nova terra, para um novo lugar molecular, novo lugar político e ético. Penúltimo antes do movimento último, que é a decisão. Estar no limite é estar em processo, em passagem para uma nova terra, para uma ética e política desconhecidas, em vias de ainda serem inventadas.

Um corpo decide, afirma uma decisão e um valor – questiona outros – e abre vias de perguntas éticas nas relações morais de poder. Adoecer é decisão do corpo, deste corpo inteiro feito de fluxos impessoais, inteiro plano de passagem de forças. Doer e cansar, são decisões destas forças, são acontecimentos que se processam nesse nível dos fluxos invisíveis que produzem a realidade. E uma decisão vai mais além que uma simples escolha, pois enquanto a escolha requer necessariamente que as possibilidades já estejam postas, prontas a terem cada qual sua chance, a decisão implica necessariamente que aquilo que esteja em jogo seja algo da ordem do obscuro, do desconhecido, do virtual, enfim, algo que peça ainda a invenção, a criação para dar território

¹⁰² Id. – p.92.

¹⁰³ DELEUZE, G. *Foucault*, São Paulo: Brasiliense, 2005 – p. 101.

¹⁰⁴ DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*, São Paulo: Perspectiva, 1969 – p.107.

¹⁰⁵ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 5*, São Paulo: Editora 34, 1997 – p.130.

concreto ao que pede passagem à vida. *Decidir não é querer fazer o movimento, é fazê-lo*¹⁰⁶. Decisão como movimento de uma liberdade molecular, minoritária. Decisão como testemunha da presença de um limite. A decisão, portanto, também é um lugar que habita o plano molecular, um lugar logo ao lado do limite, o lugar a partir do qual já se está em nova terra. Enquanto a noção de escolha se faz segundo a aquisição de um algo exterior, ou seja, por relação de contrato ou compra de um objeto exterior, supostamente ausente ao corpo, a decisão se faz por ativação das forças presentes no interior de uma relação de si consigo e de si com o mundo. Escolher é ainda escravidão, pois supõe que se escolha uma entre as possibilidades já dadas, expostas numa prateleira de loja. A decisão, porém, é a ativação de uma singularidade e, por isso, só pode acontecer junto dos limites. A decisão é uma fissura que o corpo faz na superfície do real. Decisão que nem sempre está sendo movida pela intencionalidade de uma consciência. É, portanto, um corpo, algo do corpo, que acontece à escola, às professoras. O limite de que falamos, portanto, não é o do exagero citado pelas professoras, mas o lugar em que se passa a sentir algo de novo, algo incômodo e intrigante, em que o corpo produz inchaços, inflamações, vermelhidões, debilidades. Estar no limite é uma problemática mais topológica do que quantitativa porque é somente ali - onde os movimentos dos corpos produzem efeitos sobre os pontos específicos em que as linhas de poder limitam possíveis e impossíveis - que se sente a chegada de uma tensão e se sente as ondas das potências revolucionárias do corpo. *E o engano mais geral do pensamento, (...), talvez seja conceber tudo em termos de mais e de menos, e de ver apenas diferenças de grau ou diferenças de intensidade ali onde, mais profundamente, há diferenças de natureza*¹⁰⁷.

A partir disso, então, torna-se possível discutir a questão dos limites na educação como uma problemática ética e não mais moral. Por isso é que o corpo é sempre **um** corpo, quer dizer, apenas uma dentre tantas possíveis materialidades. Um corpo é uma política, coloca imediatamente em movimento uma estética e, desse modo, o que se coloca em jogo no e através do corpo é uma ética. Esmiuçando melhor isso, o corpo realiza uma política por mover redes de saber e estratégias de apoderamento – seja para o Estado, seja em nome de uma liberdade molecular. Concomitantemente, há no corpo um componente estético, pois os modos disponíveis de expressão e ação são também postos em jogo e circulação. Enfim, o corpo mexe e se faz mexer por uma ética, porque implica a transformação e produção de valores, modos de vida e seus respectivos questionamentos. Daí que as biometrias e os adoecimentos são, mais do que problemas biológicos ou psicológicos, problemas éticos, são decisões éticas que os corpos lançam, de modo que para cada problema ético se produz uma materialidade, um tendão, uma articulação, uma pele ou músculo. Neste momento, então, esta

¹⁰⁶ DELEUZE, G. *Péricles e Verdi – A Filosofia de François Châtelet*, Rio de Janeiro: Pazulin, 1999 – p. 47.

¹⁰⁷ DELEUZE, G. *Bergsonismo*, São Paulo: Editora 34, 1999 - p.13.

movimentação ética se desdobra numa agitação também estética, já que acontece uma apropriação, por parte dos corpos, das materialidades e das expressões. Nos casos das professoras de nossa escola, sempre peles, tendões e tecidos esticando, raspando, atritando e rangendo.

A realidade escolar, como plano vasto, produz diversas superfícies, tipos de pele, tecidos, articulações, cartilagens, enervações e tendões, modos de dobramento e desdobramento da matéria. Os corpos são estas várias superfícies, inumeráveis produzidas enquanto fluxos concretos e materiais de éticas no espaço escolar. O percebido pelos corpos é que os produz ou, em outras palavras, a matéria é necessariamente produzida conforme as relações que estabelece e não o contrário, na qual a relação se faz conforme um modelo material¹⁰⁸. O corpo do professor é, portanto, irreduzível ao corpo poderoso disciplinador, pastor das almas, máquina de registro e controle. Mesmo o corpo do professor só se faz corpo na medida em que há uma multiplicidade mais delicada de materialidades – e assim, de valores e, então, de éticas – sendo produzidas e transbordando por todos os lados, escorrendo, fugindo, escapando, doendo. É que a vida sempre acontece por excesso, por transbordamento, ela é irreduzível às formas de captura e coerção. O corpo transborda os limites colocados por relações de captura. As dores, as estafas, as enxaquecas são políticas, são atos políticos, expressões éticas de problemáticas que pedem passagem, ou melhor, são elas mesmas passagens que ocorrem ao corpo, fluxos que o corpo corta, ora conectando, ora cindindo. São elas mesmas as questões colocadas em ato, pois nelas tem se um *mundo que não se expressa fora de seus expressantes*¹⁰⁹. O excesso do corpo é o transbordamento dos limites inseridos pelas relações de poder e este transbordamento não é tanto de quantidade, mas de qualidade, de variedade. A variedade é que transborda os limites das categorias, a amplitude é que transborda as linhas de saber e de poder. Contudo, esta corporeidade dolorida é apenas uma materialidade possível de ser produzida na realidade escolar.

Um corpo aponta, assim, para a passagem de um devir, de uma linha de escape. Se é um corpo que acontece aos terrenos consolidados da escola, também é porque há um devir acontecendo no corpo. Estes acontecimentos, então, embora passem pelo corpo, não se restringem a ele, não se definem por ele. Ocorre que, o corpo é produzido enquanto via do acontecimento, é antes o acontecimento que define um corpo e não o corpo que contém o acontecimento. *A realidade do corpo é a realização dos fenômenos no corpo*¹¹⁰. É um corpo que é fabricado enquanto pele ou superfície de um processo e não enquanto recipiente dos processos. O corpo é todo ele um tecido ou muitos tecidos e não uma tigela – concepção que o livra da idéia de psicossomática ou de

¹⁰⁸ DELEUZE, G. *A Dobra – Leibniz e o Barroco*, Campinas: Papirus, 1991 - p. 162.

¹⁰⁹ Id. – p. 198.

¹¹⁰ Id. – p. 200.

materialidade invólucro das forças. *Não é o corpo que realiza, mas é algo no corpo que se realiza, com o que o próprio corpo se torna real...*¹¹¹ Sendo superfície, um corpo é necessariamente uma coletividade. Em outras palavras, são sempre materialidades de sensações que, num mesmo movimento, expressam tanto a realidade local desta escola e deste grupo de professoras, quanto todas as forças que compõem a realidade escolar da cidade, do país, do mundo, pois as formações de poder e, nisso, as linhas de escape são transversalidades, não respeitam territorialidades macropolíticas – e nem por isso são universais. Por isso é que também nos apegamos tanto à tentativa de, junto das professoras, tornar nítido o fato de todas as sensações serem pertencentes a todos do grupo sendo cada um apenas lugar de passagem. *O indivíduo, nesse sentido, é a atualização de singularidades pré-individuais*¹¹², assim como é também uma expressão composta de maneira singular por todas as forças da realidade – de um lado cada corpo de cada professor expressa algumas forças que fazem parte do mundo e da realidade escolar, uma combinação singular destas forças; por outro lado, estas forças que se produzem enquanto um dos corpos possíveis são também fluxos que se prolongam para todos os lados, para todas as partes do mundo e ainda em direção às forças componentes dos outros corpos¹¹³ – cada corpo *contém o mundo inteiro (...) o mundo está dobrado em cada alma, mas diferentemente...*¹¹⁴

Esta concepção se nos aparece como uma arma de combate diante da culpabilização individualizante que se tece com violência no modo de ser professor. Não estamos querendo negar a força de sobre-codificação das formações de poder, dos estratos de saber, das linhas morais, mas, pelo contrário, o que se sucede é que são justamente os poderes miseráveis, os saberes paranóicos e as moralidades biunívocas que nos fazem desacreditar nas potências de invenção e criação micropolíticas dos corpos, antes mesmo de se experimentar os encontros. Por isso nos importa mais a prática de fazer do corpo um tecido de experimentação e invenção do que de vê-lo restrito às inscrições que a cultura lhe cola. É neste sentido que *as linhas de fuga é que são primeiras*¹¹⁵. De outro modo, é porque já há ‘primeiro’ corporeidades malditas sendo maquinadas dentro das relações escolares, que se lança mão de formas sutis de controle, de condenação e de moralização. Ao questionarmos os valores segundo os quais as professoras direcionam entre si, olhares e julgamentos, pretendíamos abrir espaços para o que há de produtivo ou micropolítico nas materialidades expressas pelas fissuras das sensações do corpo. Dores e fadigas não são senão

¹¹¹ Id. – p.175.

¹¹² Id. – p.112.

¹¹³ Id. – p.110.

¹¹⁴ DELEUZE, G. *Conversações*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 – p.195.

¹¹⁵ DELEUZE, G. “Desejo e Prazer” In: *Cadernos de Subjetividades*, São Paulo, n. especial: PUC-SP, jun., 1996 – p. 19.

micropolíticas, estratégias minúsculas de povoamento, ainda menores e escorregadias que a capacidade microfísica das relações de poder.

Assim, pensando o limite como um lugar, uma zona privilegiada de cruzamento e expressão das forças processuais, lança-se um novo vislumbre de possível, de liberdade. O que o limite pede não é nunca algo que conste nas determinações do possível, mas algo que venha como novidade grávida dos encontros entre os corpos. O limite não impõe uma limitação e sim um limiar, um pedido de construção. A partir disso, começamos a falar para nossas professoras sobre uma outra maneira de verem o limite. Ao se falar de limite segundo um paradigma moralista, dicotômico e maniqueísta, se fala, quase como conseqüência, de uma insuportabilidade ou uma insustentabilidade que se apresenta justamente para o lado da moral e daquilo que forma o possível pré-determinado, já que o possível é em muito circunscrito por formações de poder e de saber, assentamentos de estratos e partículas tornadas leis – muitas vezes o possível é apenas o que os poderes permitem ou determinam. Dissemos, dentro disso, que se havia limite, então esse limite não deveria ser pensado somente para aquele professor que sai de licença por meses, mas também para estes que suportavam viver sob a custódia das forças que fabricam lugares transcendentais e normalizados ao professor. Tentamos chegar à noção de que o limite, portanto, é algo relacional, produzido nas relações entre os corpos e não nas formas transcendentais e naturalizadas de inscrição do possível. Isso permite **implicar** ativamente cada força, cada corpo, cada ato e cada pessoa no jogo de forças das relações. Ao entendermos o limite como relacional e topológico, colocamos os problemas em termos de produção e não de reação ou obediência. O pensamento moral entende que o limite seja sempre algo trazido somente pelo outro, infligido apenas pelo outro, ou algo que é faltante exclusivamente no outro. Discursos recorrentes do senso comum, do tipo “esse menino não tem limite, essas professoras não sabem do limite”. Porém, se conceituamos limite como sendo interior à relação, fazemos com que o limite seja também daquela parte que acusa a sua presença, ou a sua suposta ausência. É o lado que acusa que sente o limite chegar.

Em um dos nossos encontros com o grupo, um professor contou de um momento muito banal de seu cotidiano, no qual um aluno pequeno viera correndo agitado pelo pátio e o puxara com muita força pelo braço demonstrando uma vontade de levá-lo para mostrar algo. Este professor reagiu dizendo que o garoto parasse com aquilo porque ele não podia abordar um professor daquela maneira e que, se quisesse algo, deveria chegar com calma e falar. Para nós, o professor disse que havia feito aquilo porque sentira se espantado com a forma alvoroçada pela qual o aluno lhe procurara e porque sentira, a partir de seu lugar de educador, que o menino precisava de limite e de alguém que lhe mostrasse esse limite. ‘Às vezes os alunos simplesmente não sabem dos limites e

nós, como educadores, precisamos mostrar os limites para eles’, disse ainda o professor. A partir desta cena tão simples e cotidiana, vemos novamente a questão dos limites ser colocada na forma de uma problemática moral de cada indivíduo. É estranho perceber que profissionais que tenham se proposto a trabalhar com crianças sintam-se tão acuados, assustados e desafiados com a agitação, com a energia e com a espontaneidade das crianças. Espontaneidade esta que provavelmente também fez parte de suas próprias infâncias e de sua própria história quando pequenos. Daí, diante de uma situação destas, seria muito possível também individualizar o problema em direção ao professor e não somente na direção do aluno, com um pensar moral do bom senso do tipo “esse professor teria de resolver-se em sua psicoterapia individual para descobrir por que se sente tão invadido com a agitação do aluno” ou ainda “os professores precisam se qualificar mais, precisam de cursos de formação continuada”. De todo modo, novamente se estaria culpabilizando, dicotomizando, ao invés de se implicar o professor – tanto quanto o aluno – na produção das forças, se estaria simplesmente responsabilizando-o, seja por sua assim entendida fragilidade individual, seja pela formação deficitária... Mais uma vez, se estaria sobrecarregando e preenchendo o lugar do professor com demandas sufocantes, fazendo o jogo de forças complexas se transformarem numa apressada interpretação de causas e efeitos. Embora não tivéssemos podido comentar esta cena durante os grupos, é importante notarmos aqui que, a despeito de se colocar sempre o professor num jogo insalubre de forças e na responsabilidade de cuidar de quase tudo o que ocorre na escola, não se nota mudança alguma em sua postura, seja no sentido de comprar a demanda de responsabilização, seja no de desincumbir-se dela. É que, ao que nos parece, estas cobranças acontecem com tal força e com tal peso, que se transforma simplesmente numa culpabilização, cuja conseqüência mais direta é a paralisia, a impotência, a extrema diminuição da capacidade de agir, de afetar e ser afetado, de ser sensível e sensibilizar-se, seja consigo mesmo, seja com o aluno e com os colegas de trabalho. Vimos que, se o professor acusa a ausência de limite no aluno, ele também não assume este limite como sendo seu, não importando se se trata de uma questão pessoal ou educacional. A problemática é sempre relacional, só pode ser resolvida no encontro, no interior das relações.

Só que, a partir do instante em que o professor olha para si mesmo de um lugar hierarquizado, já inteiro coberto de pressupostos, a partir do momento em que o professor não se permite a si mesmo expressar ao aluno o que sente e pensa, sem tomá-lo como corpo a ser ensinado e disciplinado, a partir dessa atitude é o próprio professor que reproduz sobre si mesmo o poder que o coloca sempre sob julgamento e condenação. É a partir disso que em nós cresce a sensação de que os problemas da educação precisam deixar de ser discutidos enquanto simples questões técnicas,

relativas a paradigmas pedagógicos e a cursos de formação – sejam práticos ou teóricos – para passarem a ser discutidos na imanência, enquanto problemas dos modos de se relacionar, de se afectar e fazer circular os afectos. É preciso que se abra espaço de escuta, cuidado e acolhimento ao professor – e que este espaço não se limite a uma iniciativa reducionista e perversa de instalar um consultório médico fornecedor de licenças burocráticas. O educador não precisa ser apenas reeducado em sua formação, como também escutado. E mesmo que se trate os problemas só como uma questão de reeducação do educador, é preciso saber que seria uma construção de longo prazo, paulatina, que não se operacionaliza em alguns cursos e projetos como o nosso. É preciso ainda respeitar também o fato de que se estaria mexendo – e muito – com concepções morais, histórias pessoais, sentimentos e valores íntimos dos professores.

A acolhida e as discussões precisam acontecer nas escolas, no cotidiano, incluindo-se não só estratégias pedagógico-terapêuticas como a que pudemos realizar de alguma forma, mas também intervenções variadas que sejam zonas de respiro para o cotidiano de trabalho do professor: cinema, arte, atividades corporais, terapêuticas... a educação como forma de produzir saúde e a saúde como forma de fazer educação. Talvez essa seja uma entre outras saídas possíveis para que o lugar de professor deixe de ser simplesmente reprodutor do poder que historicamente o constituiu, abrindo-lhe a possibilidade de implicar-se nas relações e em suas noções de limites, desta vez, esvaziado e despoluído da moral, da norma, da culpa e da hiper-responsabilização. Dizemos isso não só porque se trata de um problema de cuidado com a saúde do professor – o que facilmente viraria uma demanda pelo saber biomédico ou psiquiátrico – mas também um problema complexo que envolve a ética fundamental que produz educação enquanto lugar social de julgamento, controle, docilização e disciplinamento dos corpos – coisas que recaem sobre os alunos e, como podemos ver, em demasia e primeiramente sobre os professores. Também aos professores deve ser possível se verem a si próprios enquanto pessoas apenas, antes de se verem somente incumbidos de uma tarefa institucionalmente pré-fabricada. Daí uma relação de experimentação com o corpo, uma produção da matéria enquanto experimento das relações.

Desse modo, pudemos discutir com nossas professoras sobre autorizarem-se a assumir os limites como sendo limites para si – experimentação de si como superfície de produção de potência –, limites-lugares de esgarçamento para as éticas que elas mesmas sustentam, de maneira que se tornasse possível, a partir de então, falar em nome próprio, afetar as forças que as afetam, agir sobre o que sobre elas age, implicar-se naquilo que as convoca. Se algumas produziam um suposto ponto limite, algumas outras é que sentiam esse ponto como tal, pois é o poder que enlouquece com seu iminente desfazimento. Implicar-se requer, por um lado, desculpabilizar e desresponsabilizar o

lugar que se ocupa nas relações, retirando-se qualquer meta, papel pré-estabelecido ou obrigação anterior e transcendente, que estejam colocados como mediadores dos encontros. Por outro lado, implicar-se requer pensar sobre as formas segundo as quais se tem um lugar de produtor ativo nas micro-violências que se sofre, nas dores e rouquidões que se sente e nas desvalorizações que se vive. É que a dobra do si (si próprio), é uma dobra de um fora, que não é nem interior, nem exterior, mas transversal. Esta dobra do si tem grande importância na medida em que é a curvatura que uma força faz sobre si própria, a abertura que se encontra para afectar-se por si própria¹¹⁶ e encontrar em si próprio a estranheza por aquilo que outrora se encontrava naturalizado e muitas vezes investido na figura do outro.

Desta maneira, implicar-se é entrar numa espécie de espaço de oxigenação das forças, ou numa superfície da qual se é, enquanto força em relação, aliada e não culpada ou responsabilizada. A partir da sensação de limite, pode-se implicar-se como força tão vulnerável aos acontecimentos quanto o outro, ou seja, aliar-se requer que se esteja ao lado do outro – *A salvação (...) eles a esperam lateralmente do acontecimento*¹¹⁷ – ocupando um lugar ao lado, na mesma linha, como força contínua do outro, um contínuo de fato diferencial, mas no mesmo nível. Implicar-se no limite das forças é estar exposto, vulnerável, disponível aos imprevistos dos encontros nas relações. Então, ser aliado requer que se esteja sempre acompanhando os fluxos das relações, estabelecendo-se alianças de parcerias aos afectos primos entre si, sem que haja, por isso, anexação de uma forma de achatamento das divergências – um desapego diante dos lugares prontos e compromissos selados perante a silenciosa legislação institucional. Não se trata de igualar-se ao outro, como se não houvesse toda uma complexidade relacionada às relações de poder, à idade, classe social etc., que coloca os corpos sempre numa relação desigual. Pelo contrário, implicar-se na relação com o aluno a partir de um lugar de aliado é tornar possível duas potências: a potência de si próprio enquanto uma pessoa antes de ser lugar institucional; e a potência do outro enquanto igual em capacidade de compreensão, aprendizado, ensino. Assim, ser aliado é estar envolto, mas não englobado nem estar engolfado, como seria o sentir-se responsável. A responsabilidade requer a sustentação da gravidade, enquanto a aliança e a implicação pedem que o corpo aprenda a fazer de si próprio força que faz diferir a gravidade, faz de si *alguma coisa como um peso “fictício”*¹¹⁸. Vergar-se sobre si é passar por dentro da diferença de si consigo e por fora da escravidão ditada por alguma política do eu. ... *a coisa difere, e difere primeiro de si mesma*¹¹⁹. Um fora interior à potência, um interior exterior ao peso monolítico do poder. Se a culpa faz pesar em gravidade, imobilizando a capacidade

¹¹⁶ DELEUZE, G. *Foucault*, São Paulo: Brasiliense, 2005 – p. 108.

¹¹⁷ DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*, São Paulo: Perspectiva, 1969 – p.133.

¹¹⁸ GIL, J. *Movimento Total – O Corpo e a Dança*, São Paulo: Iluminuras, 2005 – p.19.

¹¹⁹ DELEUZE, G. *Conversações*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 - p.194.

de ação, a dobra do si faz do corpo um *projétil*¹²⁰ que seja qualquer coisa escorregadia em que não gruda tanto a moral, mas bem corre e desliza sobre as possibilidades que se abrem enquanto insuspeitas para as relações – deslize sobre a surpresa, tendo o corpo como projétil afectivo, *arma de revide*¹²¹ ao poder que sobre si mesmo recai.

Tentando distanciarmos-nos ainda mais do peso que tem para a vida a noção de responsabilidade, podemos falar, ao invés de implicação, de uma aliança de duplos, uma duplicação, em que o outro da relação se torna um duplo diverso, um divergente em cumplicidade, fazendo com que, tanto um quanto outro se descolem, se desdobrem em outros de si mesmos, a ponto de formarem, não apenas um par de duplos um para o outro, mas também duplos cada qual de si mesmos, duplos deslocados dos papéis e das posições instituídas e institucionais que carregam como ordem de uma lei sem face (posto que o poder não está limitado a figura alguma), como formas de uma produção em massa. Uma duplicação inumana, de puras forças pré-individuais e, ao mesmo tempo, uma forma de humanização do ambiente escolar, já que se permite ao professor expressar-se primeiro enquanto “sujeito” e não o tempo todo somente a partir do seu papel institucional, pedagógico, organizacional. Duplicação que permite ao professor multiplicar-se em sentimentos e expressões honestas, menos atravessadas exclusivamente por suas obrigações. Aos professores também é necessária a presença da inocência, da possibilidade de passagem dos seus próprios afectos, *como se a potência e a cultura do afecto fossem o objetivo...*¹²² As professoras diziam muito, por exemplo, das sensações que sentiam no corpo: ‘resolvo os problemas quando eles aparecem, mas chegando em casa passo o resto do dia esgotada, como se tivesse sido atropelada, uma sensação física mesmo’. Outras diziam ‘só durmo, durmo muito, quando chego em casa’. Ou ainda ‘estou vindo arrastada, quando chego aqui na escola, meu coração palpita, passo mal’.

Diante destas falas, nossa postura era a de, por um lado acolher, procurar encontrar um refinado tipo de conexão com a as sensações descritas. Juntamente, tentávamos visitar as nossas sensações a partir da fala destas professoras e expressá-las como forma de colocar-se nesta relação de duplicação, de aliança parceira dos afectos, dos modos pelos quais se afecta pela realidade da escola. Esta espécie de devolução diferencial dos afectos era uma maneira de compor com as professoras uma intimidade maior com as suas próprias sensações, de modo a tentar conectá-las com os limites sentidos em seus corpos, com as tantas questões enfrentadas no cotidiano. Isso porque a impressão que tínhamos era a de que as professoras pareciam em alguns momentos não relacionar tantos desconfortos corporais com a realidade vivida na escola, tamanha a cobrança que

¹²⁰ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 5*, São Paulo: Editora 34, 1997 - p.79.

¹²¹ Id.

¹²² Id. - p.80.

impunham sobre si mesmas no sentido de darem sempre conta de todas as confusões entre alunos, todas as violências vividas pelos pequeninos no cotidiano, todas as tantas tarefas imbuídas... É que também havia ainda o fato de que muitas dessas sensações eram vividas em suas casas depois do trabalho ou nos dias de folga, como no caso de uma professora que contou ter ataques de enxaqueca sempre aos sábados, ou nos dias em que não precisava ir trabalhar, justamente quando poderia estar longe da escola e perto da família. Ora, por que é que os alunos não poderiam também ser parceiros e aliados destas sensações? Uma das professoras chegou inclusive a dizer que sente que há mais dificuldade dos professores lidarem com o jeito dos alunos do que destes lidarem com o jeito dos professores. Assim, talvez devesse ser possível também que os alunos soubessem de tanto desconforto vivido pelas professoras. Elas talvez pudessem também tomar os alunos como seus parceiros, como capazes de serem sensíveis ao que se passa sem seus corpos, sem que isso seja julgado como inconsistência do professor, ou como um jeito de misturar sensações pessoais com o trabalho educativo. O aluno poderia efetivamente ser como um duplo na relação educacional com o professor? Talvez os alunos sintam a mesma sensação de agressão e impossibilidade que as professoras disseram sentir em nosso primeiro encontro com o grupo. Assim como as professoras contaram muitas vezes passar mais da metade da aula ouvindo as histórias de violência que os alunos viviam fora da escola, talvez seja possível a este mesmo aluno sensibilizar-se com o fato que esta realidade é bastante difícil de ser experienciada para as professoras. O corpo das professoras já está o tempo todo expressando, denunciando esta realidade, mas não menos o faz o corpo dos alunos, já que, como elas disseram, quando eles estão demasiadamente agitados e agressivos, é porque está havendo uma disputa pelo poder do tráfico de drogas na comunidade. Além disso, os tiroteios entre ‘gangues’ de comunidades rivais acontece todas as noites. Pois bem, seria possível que nem os alunos vivessem isso tudo na solidão e nem os professores sentissem essa realidade individualmente em suas carnes? Se ambos, ainda que não queiram, já compartilham de uma mesma realidade e de um mesmo espaço de expressão dessa realidade, talvez seja possível que também aos professores caiba a inocência de partilhar com seus alunos estas dores vividas, devolvendo a eles como é que tudo o que juntos vivem se desdobra de maneira muito específica em seus corpos de educadoras.

Não se trata simplesmente de o espaço escolar se transformar num gigantesco lugar confessional, de lamentações íntimas mútuas, mas de poder falar dos limites que cada um – professora e aluno – vivem em seus corpos, sem que esse ato seja tomado por menos profissionalismo e de forma que caiba sempre a implicação de ambas as partes na resolução dos problemas vividos. Limites que não são o acabamento das relações, mas exatamente os pontos de

transmutação possível. A sensação que temos é de que isso só não pode acontecer pela reincidência da moral na relação entre professor e aluno, pela priorização do lugar institucionalizado de professor, que deveria, da altura de seu lugar de educador, ser capaz de ser superior à realidade compartilhada com os alunos. Divisão estanque dos papéis que impede de fazer superar o formato enrijecido da relação educacional. Se os professores reclamam da presença demasiada da violência na cultura dos alunos, talvez uma solução possível que não seja a de corrigir, controlar e impor uma cultura dominante, possa ser a de produzir uma superfície não hierarquizada de troca de afectos, na qual seja possível para todas as partes expressarem como se afectam, sem juízo de qual seja o afecto mais legítimo. Uma superfície muito menos hierarquizada e, quem sabe, até mais educativa. E ainda, porque não baseada somente na hierarquia, muito mais educativa, tomando-se a educação como o ensinar instrumentos e habilidades que sirvam para a vida. Ser sensível ao corpo do outro não seria uma dessas habilidades ao qual o ensino por ciclos de formação, na medida em que pretende formar cidadãos, deveria estar aberto e disposto a trabalhar?

Deste modo, trazendo outra situação, uma das professoras descreveu uma cena em que era solicitada por dois alunos, durante um recreio, a intervir na discussão feita aos gritos por estas crianças, que disputavam um pequeno banco. A professora imediatamente viu-se numa das situações em que tão velozmente julgaria, a partir da moral, a atitude dos alunos como agressiva, interromperia a briga com discursos de certo e de errado e sentir-se-ia desvalorizada, novamente estressando-se com picuinhas cotidianas. Neste momento, esta professora disse ter pensado nas conversas dos grupos conosco e decidido diferentemente daquilo que sempre fizera: interveio avisando aos alunos que estaria por perto, mas que como duas crianças de oito anos, podiam ser muito capazes de resolver elas mesmas a situação, sem depender de seu aval e de sua voz. Notemos que a professora não adotou nenhuma postura de negligência, mas, se outrora se preocuparia com o julgamento dos colegas sobre sua atitude, ou com a sua suposta responsabilidade enquanto figura de educadora, agora passaria a respeitar primeiramente a sensação de esgotamento e exigência exacerbada que sentia em seu próprio corpo para, dessa forma, passar a olhar os alunos “*na altura dos olhos*”, *como iguais em potência*¹²³ e em capacidade de movimentação de forças para saírem das brigas. Ser igual em potência significa continuar sendo diferente, portador de forças diferentes com graus variados de intensidade, com lugares de poder distintos, porém, com mesma capacidade qualitativa de produção de vida – lugares de fato desiguais, mas justamente porque desiguais, potentes. Para esta professora, não foi uma escolha dividir sua responsabilidade na relação com as crianças, pois não era a questão de escolher entre duas formas prontas de agir, entre algumas

¹²³ Expressão muito usada por nossa supervisora em psicologia clínica, Marília Muylaert, em nossas sessões de supervisão durante a graduação em Psicologia.

recomendações apriorísticas de intervir. A professora decidiu por seguir um fluxo, ou por ser levado por ele – experimentação, devir-vôo rasante - e, então, criar uma maneira de que este fluxo pudesse ter materialidade no mundo, em sua relação com os alunos. Uma materialidade enquanto multiplicação de ações relacionadas, ações dispersivas, liberadoras, expansoras. Fica claro, com isso, a diferença entre a liberdade ditada pela escolha de ações pré-fabricadas e a liberdade minoritária feita por decisão numa relação. Torna-se evidente a diferença entre uma permissividade e uma experimentação cuidadosa dos afectos tecidos nos encontros. Neste momento, a decisão pode ser de uma das partes da relação, mas, mesmo assim, é sempre de todas as partes envolvidas: uma produção de articulações antes inexistentes na relação, tendões e fibras novas, já que tentar escapar ao poder é uma problema *articular*¹²⁴. Não uma questão de articular uma grande massa numérica de pessoas ou componentes, mas principalmente da articulação dos corpos num espaço relacional, do movimento que se faz no jogo de uma complexidade toda que se expressa num pequeno evento banal do cotidiano.

É importante destacarmos que para algumas professoras desta escola, as questões se apresentavam muito mais como impasses, em que, recair na solução moral era mais um ato compulsório. O que sentíamos, muitas vezes, é que estas professoras não possuíam instrumentos conceituais, teóricos e práticos para lidarem com as situações críticas do cotidiano, seja pela formação que tiveram no tocante aos problemas vividos em escolas públicas e à história de nossa produção enquanto sujeitos, seja por não se sentirem, diante do modelo idealizado de professor que se reproduz, autorizadas a arriscarem estratégias criadas a partir das relações já vividas entre elas e os alunos e entre si mesmas; seja ainda porque o pensar e sentir a partir da transcendência coloque-se de tal maneira incrustada e naturalizada em nossa constituição enquanto sujeitos, que se torna quase indecível estar ou não submetido à moral. É por isso que *A queixa tem grande importância não só poética, mas histórica e social, porque exprime um movimento de subjetivação*¹²⁵, ou seja, um movimento de invenção de liberdades minoritárias, de experimentação de alguma ética desconhecida. As queixas, algo tão apreciado por nós psicólogos, deve ser vista não como lamúria, mas como a percepção de que uma estranheza quer lugar e passagem e, no entanto, está sendo enquadrada segundo modelos atuais que não lhe cabem. Queixar-se é sentir que existe algo passando pelo próprio corpo que é grande demais¹²⁶, longínquo demais. A queixa apenas noticia da sensação de estupefação diante do mundo, ou diante de algo pelo qual se é atravessado e que se torna insuportável ou dolorido demais – o poder, a moral, ou mesmo a alegria, a força, a gargalhada,

¹²⁴ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 5*, São Paulo: Editora 34, 1997 – p.67.

¹²⁵ Id. – p.189.

¹²⁶ DELEUZE, G. *Abecedário de Gilles Deleuze*, 1994/1995 – p. 56.

a embriaguez, a lucidez lacerante podem todas ser motivo de queixa, porque podem ser todas muito maiores do que um corpo individualizado, podem ser muito mais amplas e expansivas que um corpo possa dar conta sem que primeiro tenha de se desmanchar e daí se fazer outro. *Não tem nada a ver com tristeza, é a reivindicação*¹²⁷.

Quando, por exemplo, em nossos grupos se discutiu a questão da violência durante as aulas e dentro da comunidade, novamente pudemos caminhar nestas importantes linhas tensas que dançam entre a ética e a moral, entre a potência e o poder. Estas *vinhetas*¹²⁸ são formas espalhadas, distribuídas desigualmente sobre uma superfície, são trazidas em tempos diferentes, em grupos diferentes, em dias diferentes, mas compõem uma linha, ou uma espécie de luz decomposta em continuidades diferenciadas. São linhas transversais, riscos feitos por uma flecha, singularidades transversais. Vinhetas que formam um mesmo acontecimento, mas particulados em tempos e espaços diversos – formam uma mesma superfície, na medida em que são bloquinhos de diferenças. Em uma dessas vinhetas, algumas professoras tocaram no assunto da violência na comunidade, do modo como os alunos se relacionam tão constantemente agredindo-se gritando. Falavam da aflição que sentiam ao verem seus alunos maiores chegarem acabados na aula por terem passado a noite inteira fazendo vigília a serviço do tráfico de drogas, ou de verem os as crianças pequenas insones, por causa do medo que sentiram ao ouvirem os tiroteios ocorridos durante a madrugada. Algumas crianças precisavam, inclusive, passar a noite em baixo da cama para se protegerem de balas perdidas. As professoras disseram, muito emocionadas, da tristeza de verem garotos, alunos seus, ainda adolescentes, sendo presos por terem assaltado um supermercado, ou sendo mortos pelos problemas gerados como o tráfico de drogas.

Também, uma professora disse estar extremamente incomodada e aflita com algumas brincadeiras que suas crianças, tão pequenas, faziam. Em um dia chamado nesta escola de ‘dia livre’, as crianças têm autorização para fazerem o que quiserem e brincar do que quiserem. Num destes dias, esta professora se assustou ao ver crianças pequenas brincando de assaltar bancos, atirar uns nos outros, esconder as armas que eram montadas com peças de brinquedos oferecidos pela escola. Esta professora disse sentir-se muito amarrada, por não saber como agir, já que aquele era o dia livre das crianças. Seu incômodo aumentava mais ainda porque a brincadeira se repetia muito e o fato do dia ser livre a impedia de intervir no sentido de dizer às crianças que mudassem de brincadeira. Nestas situações, ainda intuindo alguma sensação sem forma, perguntamos para as

¹²⁷ Id.

¹²⁸ Termo criado por nosso companheiro de trabalho, Alexandre Knorre, durante nossas discussões no espaço fora da escola, para designar as cenas e situações trazidas pelos professores, as quais são acontecimentos do cotidiano mais comum, ao mesmo tempo em que são expressões dos problemas mais sérios, mais antigos, mais irresolúveis que perpassam, não só esta escola, como também todo o campo educacional.

professoras qual era a relação que tinham com os alunos, como eram tratadas por eles e como os tratavam, seja num dia comum, seja num momento destes em que se viam, diante das situações de violência da comunidade. Disseram-nos que não conseguiam acreditar muitas vezes que aqueles rapazes carinhosos, afetuosos, tão respeitosos com elas eram as mesmas pessoas que ‘lá fora’ (fora da escola) matavam outras ou roubavam. Uma professora disse inclusive que um aluno chegara em sua aula dizendo ‘toma profe, meu canivete, pode guardar porque aqui eu não preciso ficar com ele, com a senhora eu não preciso dele’. Por esta mesma razão, os alunos aceitaram o combinado com as professoras de não entrarem armados – neste caso, com revólveres – na sala de aula. Também, por outro lado, algumas das professoras diziam, em situações como a do roubo de um supermercado, no qual um aluno participara, ‘Infelizmente tenho de denunciar este aluno’.

Passeando por estes acontecimentos, estivemos falando para as professoras sobre estarem sensíveis primeiramente às relações que já tinham construído com seus alunos. Para a professora que se via no impasse de sugerir novas brincadeiras aos alunos ou calar-se, perguntamos por que aquele era o dia livre somente para os alunos, por que não haveria de ser também para ela, professora. Questionamos não o fato de a professora ter se horrorizado com a brincadeira, mas de se ver limitada sob uma suposta obrigação, desta vez, de não dizer nada, ao invés de poder dizer tudo como sempre ou poder dizer, justamente, de suas sensações, de seus choques, do susto, não a partir do lugar de professora, que deve sempre trazer como tarefa, formar cidadãos civilizados e não-violentos, mas do lugar de uma pessoa em relação com outras pequeninas pessoas, capazes de compreenderem diálogos de afetos, sensações e trocas de perspectivas diferentes. O problema ético não é que a professora não conheça a cultura e os valores destas crianças, nem que ela se horrorize com esta cultura, mas que sobre ela sempre se rebata primeiro o lugar institucionalizado de adulto, a função estabelecida à priori de educadora de bons moços, as segmentarizações da vida em setores apartados – o profissional e o afectivo, as paixões e os princípios, o trabalho, a maternidade, a formação etc. Chega a ser injusto ou até perverso dizermos, acreditando que estamos sendo menos ingênuos, que as professoras, vindas de uma cultura de classe média, não conhecem a realidade destes alunos. Como dissemos às nossas professoras, elas conhecem bem a realidade destas crianças, ouvem os tiros, vêem os choros de medo dos pequenos, vêem os maiores baleados no chão, sentem o fedor de uma cultura muito menos higienista. Um discurso que parece tão revolucionário, neste caso, é bastante limitador e só faz reinstalar, no corpo das professoras, uma falta, uma culpa, um buraco, cuja função não é possibilitar mais e sim inquirir, acusar uma incompletude. Uma das professoras disse inclusive: ‘Não temos mais saúde mental para ter ainda mais contato com a realidade deles!’ É fato que as culturas se desconhecem uma à outra em algum nível, mas não é do lugar de ausência que olhamos, mas do lugar de potência, ou seja, da zona de

encontro em que o deserto se faz inteiramente já povoado de forças díspares em relação. A ausência não nos interessa aos olhos, mesmo que ela exista sempre. Interessam-nos as presenças, a presença das forças que sempre já tornam os encontros repletos, múltiplos. Muitas professoras já repetiam roboticamente este chavão do ‘somos de outra cultura, não conhecemos os valores deles’, mas o problemático está muito mais em não haver possibilidade de circulação dos modos de afecção segundo uma ética das relações, em que se priorizem as confianças cativas, as carícias cotidianas construídas corpo a corpo, os desarmes deliberadamente decididos. A moral é reinjetada lá onde não é cabível que a professora fale de suas sensações, despida da moral que a constitui, seja enquanto educadora, seja enquanto sujeito, independentemente de sua função social institucionalizada. A moral existe quando, ao não se possibilitar isso ao professor, também não se possibilita ao aluno algum sentimento de alteridade, ou da percepção de que seu modo de agir, pensar, sentir não necessariamente é o único, pois o aluno tampouco conhece outra realidade, limitado que está pela pobreza, pela não oportunidade de conhecer outros universos de valores e referências. Enfim, produz-se uma relação de cerceamento mútuo das possibilidades de afecção e potência do corpo. Com esta professora tocamos na opção de abrir liberdades também para si mesma, contando aos alunos sobre suas impressões, participando da brincadeira, desafiando-se ela própria, a participar do plano de roubo, experimentando pegar nas armas de brinquedo e atirar, saindo das alturas de seu lugar de professora e resistindo, entretanto, ao impulso correcional, que antes sobredetermina a si mesma e, então, aos alunos.

Desta mesma possibilidade falamos às professoras que disseram ‘estar obrigadas a denunciar o aluno que rouba’. Num encontro em que discutíamos também a questão da violência, algumas professoras disseram que, infelizmente, se vissem algum aluno seu roubando fora da escola, teriam de denunciar, mesmo que gostassem muito deste aluno. Contaram que diziam isso às claras a seus alunos. Segundo estas professoras, os alunos, por outro lado, as ameaçavam – ‘é profe... foi você que chamou a polícia?! A gente ainda vai ver isso depois, hein!’ - quando descobriam que havia sido a escola a chamar a guarda policial, numa ocasião em que havia acontecido um tiroteio. Entreviemos dizendo que é quando se fala em nome de uma lei do bom senso – de não matar, não roubar ou não tirar o que é do outro –, quando se age como funcionário da vigia, se trai a relação construída no cotidiano com os alunos, a qual, por sua vez, ultrapassa a relação também moral de respeito por alguém mais velho, ou de respeito ao professor e chega a ser uma espécie de lealdade e de aliança acolhedora. Tanto que as professoras contam de aulas em que passam boa parte do tempo ouvindo os alunos confessarem medos de serem mortos, ou de serem perseguidos na vila. Falamos para as professoras de ser possível preocuparem-se menos em delatar, julgar, inquirir, corrigir, pedagogizar ou civilizar os alunos e mais em escutar, acolher e ensinar um outro modo de relação

justamente privilegiando a relação que já haviam construído com os alunos. Não seria esta uma forma de convivência, mas de cumplicidade menor, ou seja, uma aliança mais consciente de todas as complicações envolvidas na questão da violência e da punição. Talvez uma aliança mais preocupada de fato com o aluno do que com a lei, uma educação que possibilita também ao professor educar-se, desta vez, para ir numa direção diversa da moral e de encontro à necessidade de potencializar-se em si próprio a inventividade, a criação de modos de relação juntamente com o aluno.

Por isso dizemos da diferença da ética para a moral. Não há efetivamente uma relação de oposição entre estas duas formas de vida, mas de velocidade ou de densidade e, ainda de envolvimento. Ambas dizem de valores, de modo que toda moral acaba sendo uma espécie muito particular de linha ética, já que possui corpos que a sustentam e devires que a açoitam por todos os lados. A moral diz de valores e sentidos tanto quanto a ética, porém, a ética tem características expansivas, moventes e uma dinâmica que se aproxima da dos fluidos, a tal ponto que toda moral acaba sendo penetrada por uma ética ou, dizendo com mais precisão, por toda parte o que existem são variações éticas e, a rigor, sustentar uma moral é também uma ética. É que a moral, por sua vez, tem natureza densa, sólida, gravitacional. A força da moral consiste em atrair para si tudo aquilo que a rodeia, como uma estrela em processo de morte¹²⁹. Cheia de braços e olhos, a moral possui uma grande cabeça de valor, que julga o mundo e a vida, segundo um olhar sensível a tudo que difere de si mesma, vai capturando, cercando, engolfando e entrepondo-se nos encontros entre os corpos como referência primordial de valor. Esta grande cabeça da moral, por pesar e a tudo envolver, se arrasta, mendiga afectos e se quer mediadora de todos os processos, de todos os encontros, de todas as relações. Qualquer coisa que dela difira deve passar por seu crivo ou ser engolida por seus braços. Embora pareça monstruosa, é astuta e, por isso, possui quatro raízes coloridas e brilhantes que se ramificam de um centro e a fazem sedentária e fixada, a *quádrupla raiz da mediação*¹³⁰. Estas raízes podem se combinar ou aparecer de acordo com a necessidade de sua vontade de apossamento da diferença. Uma destas raízes cresce segundo a lógica da identidade, ou seja, emite fluxos a partir dos quais tudo aquilo que não seja igual a si mesmo deve ser vigiado por seus olhos e forçado a novamente tornar-se idêntico. Uma segunda raiz moralizante é aquela que compara, ou seja, possui o poder analítico de igualar corpos e sentidos distintos. Através da analogia, esta raiz torna toda dobra uma redobra e junto com a cabeça da semelhança, age deformando corpos distintos e projetando sobre eles imagens daquilo que seriam se fossem

¹²⁹ Algumas estrelas, ao esgotarem os combustíveis que usam para emitir luz, começam um processo de implosão – explosão para dentro – que faz sua força de gravidade aumentar vertiginosamente e atrair tudo que a há em volta, inclusive os gases e luzes de estrelas vizinhas.

¹³⁰ DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*, Lisboa: Relógio d'Água, 2000 – p. 83.

compostos somente por suas ditas similaridades. A moral se agarra em uma outra raiz ainda que, usando da sensação de oposição, emite um fluxo de ressentimento bastante dolorido, para o qual, tudo aquilo que difere se torna oposto e digno de ser combatido, convertido ou destruído. Identidade, analogia, semelhança e oposição são as quatro grandes cabeças morais que mediam as relações¹³¹.

Solitária, a moral mendiga afectos do mundo e, incapaz de produzir surpresas à vida, afunda-se no ressentimento, na memória e usa da organização para suportar viver no mundo. Todo o mundo deve ser organizado e recortado segundo suas raízes. Assim, a moral tem vontade de verdades perenes e, sovina, ao invés de doar valor, arranca para si as forças do outro. A moral trata de julgar a vida e produz *uma tautologia da vida e do devir. É uma forma política de prisão do acaso.*¹³² A grande preocupação da moral é com valores de bem e mal, de certo e de errado, como no caso das professoras, que abominam qualquer conduta que fuja ao sistema de valores que as constituem enquanto materialidade e corporeidade, denunciando na dor o esgarçamento desta própria ética moralista que sustentam. Por outro lado, a ética é sempre **uma** ética, quer dizer, como para ela, não existe *dever para com a Lei ou o Bem, nem tampouco a um poder de segregar ou distinguir o puro do impuro*¹³³, sua preocupação não é com o julgamento ou com a justiça e sim com o acontecimento, com a potência de agir e de doar valor à vida. A ética não deixa de ser um complexo de valores de referência, mas ao invés de inquirir a vida, prefere **avaliá-la** segundo seus efeitos e desencadeamentos. A ética é aliada da *disponibilidade experimental da matéria*¹³⁴, ou seja, curva-se conforme os fluxos nunca combatendo-os, mas alimentando-se deles e colocando os corpos a implicarem-se e afectarem-se ativamente diante de tudo aquilo que lhes acontece. Deste modo, não existe postura não ética, ou anti-ética, o que existem são diferenças éticas, que são sustentadas e produzidas pelos corpos. Já para a moral existe vida imoral, errada, passível de correção. Uma ética, portanto, pode ser absolutamente imoral e, nem por isso, ser venenosa à vida. Neste sentido, a ética é sempre amoral, ou seja, dá com os ombros a valores enraizados no bem e mal e prefere avaliar a vida segundo as variações de fluxos das relações construídas e dos encontros produzidos. Deste modo, é que dizíamos às professoras da importância de avaliarem as referências que usavam para a educação que exerciam, pois poderiam estar, como no caso da “necessidade de denunciar o aluno”, priorizando a sustentação de uma lei em detrimento da possibilidade de produzirem diferenças marcantes nas vidas de destes alunos, que naquele momento tratavam de julgar, mas com os quais

¹³¹ Id.

¹³² MUYLAERT, M. A. *Intermezzo: mestiçagem nos encontros clínicos*. Doutorado em Psicologia Clínica, PUC-SP, São Paulo, 2000 – p. 100.

¹³³ FUGANTI, L. A. “Ética como Potência e Moral como Servidão”, artigo extraído da internet, 2001 - p. 4.

¹³⁴ MUYLAERT, M. A. *Intermezzo: mestiçagem nos encontros clínicos*. Doutorado em Psicologia Clínica, PUC-SP, São Paulo, 2000 – p. 101.

havam podido ter encontros potentes. De algum modo, experimentar outra forma de estar presente na vida dos alunos é também ensinar, educar, possibilitar construções de modos de relação desconhecidos.

É desta maneira que um corpo, uma materialidade, uma expressividade corporal sempre efetiva uma ética. Se o corpo produz uma ética e a sustenta, ele então produz um universo, um tipo de vida, que aponta para a proximidade ou não da sua potência. A intimidade com a potência de efetivação da vida é que diz da qualidade da vida e da ética que um corpo produz. Uma materialidade é sempre uma ética e, como tal, é potência em relação, ou relação entre potências. Se anteriormente dissemos que, embora conceitualmente o ensino por ciclos se mostre como uma proposta educacional disponível às singularidades do cotidiano, e que, contudo, ele de fato não funciona com tal potência, é porque, como vimos, o atravessamento constante de uma “ética moralista”, ou seja, de uma ética galgada nos valores estanques de bem e de mal, de boa e má conduta, de intervenção correta ou errada, ainda emperra todo o colorido de possibilidades que a abertura dos ciclos poderiam oferecer. Mesmo que, de algum modo, não se deva confundir os ciclos efetivamente militantes de uma educação autônoma e cidadã com os ciclos burocratizados, nos quais simplesmente se troca a expressão “série escolar” por “ciclos de formação” e se reduz a proposta dos ciclos à simples cessão da repetência, nota-se que mesmo dentro de uma escola com histórico de lutas políticas e sociais tão reconhecidamente forte e bravo, se encontra o tempo todo uma terrível moralização das relações e, conseqüentemente, um problemático empobrecimento de tudo o que poderia ser educar através dos ciclos. Notamos que, ao vivenciarmos com um olhar mais delicado a construção cotidiana desta educação, encontramos corpos ainda sustentando éticas que fazem adoecer-los, reproduzir a violência, restringir os universos tanto de professores, quanto de alunos, chegando a se estabelecer relações de verdadeira traição, como vimos, em alguns momentos mais dos professores em relação aos seus alunos. As professoras estão sempre às voltas com impasses éticos, mas é realmente assustador que exista nelas um movimento de sempre recair na solução moral, cujo desdobramento mais perverso é se ouvir dizer nos corredores da escola ‘melhor que aquele aluno tenha morrido, era bandido mesmo, é um a menos’.

Enquanto muitas professoras faziam o luto pela morte de um aluno de 15 anos que havia sido assassinado devido a alguma dívida com o tráfico de drogas, algumas outras simplesmente repetiam o discurso da pena de morte, condenando os guris que haviam visto crescer na escola. Mata-se o menino duas vezes: uma vez pelo assassinato, a outra pela traição da relação construída com a escola, com as professoras. Ora, o problema é ainda mais complicado quando, na verdade, a moral que culmina na reprodução da pena de morte não é menos produzida por estas professoras que se

condoem com a perda do garoto, do que por aquelas que emitem as falas de satisfação pelo ocorrido. A moral que desemboca numa traição da relação construída com o aluno acontece também em fatos menores, mais banais, mais ínfimos. Esta moral tem diversas expressões possíveis e apenas uma delas é esta terrível de desejar o fim de um aluno.

Por exemplo, como contaram as professoras, houve uma situação em que se pensou entre elas em ‘um cercadinho, ou em um chiqueirinho’ para ser colocado na rua quando uma atividade fosse feita fora da escola. O tal cercadinho seria feito para impedir a dispersão dos alunos no espaço aberto, para controlar a exploração e a experimentação da rua, simplesmente se repetindo em uma atividade fora dos modelos tradicionais, o que já ocorre diariamente na sala de aula. Quanto a isso, uma professora chegou a se questionar ‘Nos cobramos que todos os espaços precisam ser controlados na escola. Temos medo do que vai acontecer’ Em situações cotidianas como estas, se acaba reproduzindo a mesma moral que comemora a morte dos “alunos bandidos”. Sempre que houver a moral mediando as relações, há também traição destas relações em algum nível: no caso do chiqueirinho, uma idéia tão assustadora quanto delirante, o problema do controle aparecia apenas como uma expressão desta ética-moral que tem vontade de impedir a expansão, que sente como ameaça à vida tudo o que na realidade a alarga. Como dissemos, é a moral que, incapaz de doar força, quer tomar para si a força de crescimento do outro. Toma-se o aluno como ser frágil, incapaz de também construir uma territorialidade interessante no espaço aberto. Sempre o perigo do acidente, o perigo da fuga, da agressão, como formas de diminuir o potencial do outro. Sem que se invista continuamente numa autonomia do aluno, a solução que primeiro passa pelas professoras é o clichê do controle, a ponto de se permitir sair do espaço formal da escola e imediatamente se pensar em aplicar o modelo de sala de aula no ambiente aberto. Porém, justamente por se estar no meio aberto é que se estaria disposto a ser tomado pelo inesperado, levar adiante o projeto dos ciclos de formação. Não seria esta uma chance de construção concreta de educação autônoma? A ocorrência de problemas seria também parte do processo de construção de autonomia. Estar no fora da escola e reproduzir o modelo de dentro é reprodução da moral e não produção de potência, a qual necessita inclusive de alguns eventos problemáticos para se realizar. A potência de estar fora da sala tradicional depende também um pouco de se permitir erros, acidentes, pequenas desventuras. Senão não se sai nunca de uma imagem dogmática do pensamento que reduz os erros a um maldito negativo ao pensamento, desventuras mal quistas limitadas a serem julgadas como forças improdutivas para o pensamento¹³⁵. O erro feito imagem do improdutivo, do anti-produtivo... Interioriza-se, então, o fora, faz-se de todo fora, de todo inesperado, um retorno ao dentro - dentro da moral, do controle, do Estado. A questão é que a moral confunde o inesperado com o

¹³⁵ DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*, Lisboa: Relógio D’água, 2000 – p.253.

problemático, sobrepondo coisas distintas, restringindo o problemático e o erro a um julgamento necessariamente negativo e limitando o inesperado a uma simples oposição improdutiva em relação à ordem e ao controle. A moral mediando as relações tanto quanto quando se comemora a morte do aluno. Pode-se dizer que, em algum aspecto, não há diferença de grau de gravidade entre as duas situações. Para o desafio de construir uma educação autônoma e cidadã, as duas situações são problemáticas no mesmo grau, na mesma intensidade. No fim é uma só e mesma moral, a moral que condena à morte os alunos e a que deseja um cercamento da rua são uma só e mesma vontade de subjugar o outro e, ao mesmo tempo, tornar-se a si mesmo pequeno, incapaz de esgarçar limites, de construir novas corporeidades e éticas frente a situações desconhecidas que justamente pedem novas intervenções, novos pensares.

Isso porque, justamente, limites são locais sobre um tecido de forças e tecidos se esgarçam. Neste sentido, os possíveis acidentes do fora podem ser também pontos limite, lugares de impasses éticos que pedem soluções ainda a serem criadas. As cenas de violência, as situações de perda de controle, não são senão oportunidades de se passar de uma moral fechada para uma ética da inventividade. *O problema não existe fora das suas soluções*¹³⁶. E isso não quer dizer que as soluções já estejam colocadas nas perguntas feitas, como uma determinação invertida entre problema e solução, em que a pergunta do problema é feita somente em função de uma resposta pré-concebida e pré-direcionada – pressuposição mútua entre pergunta e solução. Ora, se *o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que “dá a pensar”, daquilo que se há de pensar*¹³⁷, momentos como estes, em que a violência presente na comunidade invade a estabilidade afectiva dos professores, ou em que se sente ameaçado pela expansão das crianças em meio aberto – o espalhamento da vida – são apenas forças que açoitam o pensamento com a necessidade de criar, produzir. Tomar o desarranjo ou o rangido dos corpos como zonas limítrofes que impelem o pensamento a recomeçar, voltar a mover-se. É como se as dores no corpo, os cansaços, as cenas de violência, o medo do descontrole fossem verdadeiras *ilhas desertas*¹³⁸, lugares de reativação das forças de criação da vida. *...tal é a ilha deserta, pronta para recomeçar o mundo*¹³⁹. As ilhas de questões intensas sobre as quais pensar são as ilhas de recomeço da produtividade potente das relações, recomeço inesperado do pensamento. As cenas de violência são flechas, as quais fazem abrir um deserto, um zero no pensamento que, ao serem poluídos pelos julgamentos da moral, ficam impossibilitados de serem povoados por novidades éticas, por materialidades e corporalidades novas. Daí que estas ilhas de deserto, ou ilhas desertas são

¹³⁶ Id. – p.275.

¹³⁷ Id. – p.247.

¹³⁸ DELEUZE, G. *A Ilha Deserta*, São Paulo: Iluminuras, 2006 – p.19.

¹³⁹ Id.

justamente oportunidades de desprendimento pelo pensamento e pela ação educacional dos grandes continentes morais.

No início dos grupos, por exemplo, uma professora contou do choque que teve quando chegou na escola, contratada como professora de francês e se deparou com uma turma ainda analfabeta na língua materna. Também parece ter relação com estes impasses ao pensamento as queixas bastante ressentidas e carregadas de mágoa que traziam as professoras de Artes: suas aulas não são, com se sabe, consideradas disciplinas sérias, dignas de dedicação e respeito pelos alunos. Uma das professoras de Artes nos dizia do quanto se sentia frustrada de ter tido sua formação no exterior, em Israel, e mesmo assim sentir que sua aula era uma das que mais os alunos provocava algazarras. ‘Eu não estudei fora do país para vim lidar com alunos como estes’ – dizia a professora. Pois bem, a algazarra, a bagunça, o caos dos alunos é aquilo que faz a experiência, a idade, a formação acadêmica ou qualquer saber consolidado não servir para quase nada e, por isso, poderia forçar o pensamento, levar o corpo a um novo limite de produtividade. O que pode uma professora que apega-se mais a seu lugar de saber que à potência de invenção que seu próprio território profissional exige? Estas situações trazem uma exigência de mudança, a qual não tem nada a ver com um progresso do saber das professoras, ou com um melhor preparo em sua formação. Tampouco o problema se restringe ao evidente preconceito da professora de Artes em relação aos alunos pobres da escola. A questão está também em se disponibilizar a “sofrer” a violência que a realidade impõe e que, por tal meio, nos força a irmos além das noções seguras – mas inúteis - da boa ou má vivência, da experiência justa ou injusta. Sofrer a violência, é claro, só quer dizer abrir-se ao real imediato tal como o é. Não quer dizer de modo algum a ausência de dores e dificuldades gigantescas. Ao contrário, por isso mesmo, incluir-se mais a possibilidade de dividir mais o vivido entre alunos e professores, sensibilizar-se diante do outro, dissolver e abrandar a excessiva cobrança que se tem sobre si mesmo - e sobre os colegas de trabalho - enquanto educadora. Enfim, trata-se de estar vulnerável à surpresa, mas ao mesmo tempo, disposto a não recolocá-la sob julgamento e sim sob a doçura da possibilidade de recomeço e de produção de parcerias inimaginadas – como a aliança com os alunos. Se a professora de francês infelizmente tem de se deparar com a quase completa inabilidade de sua turma em manejar a língua materna, encontra-se aí, na realidade, também uma possibilidade de reinício, de reabertura e movimentação do pensamento para a professora. Esta é uma das falas que surgiram no primeiro encontro dos grupos e que se relacionava com aquilo que as professoras disseram ser uma realidade que as agride e coloca impossibilidades. Porém, é preciso lembrar que é justamente diante do impossível, daquilo que nos deixa deslocados e estupefatos que se reencontra também um possível a se inventar, se encontra a necessidade de se ir

além. É neste encontro com o inesperado que se está diante da decisão de seguir na imanência do encontro entre os corpos ou fugir para uma transcendência ressentida e recolhida no ideal que não existe. Profunda ousadia em viver o intragável, o desgostoso: saber que tudo o que já se sabe não leva àquilo que se precisa saber para fazer da crueldade da realidade um encontro com a leveza. Fazer-se desprender-se do sabido (todo o francês, toda a arte) para agitar em si mesma a possibilidade de ensinar aquilo que, no ideal, já deveria estar pronto, só que não está. Nada mais do que a imanência cruelmente colocada. Não dizemos que é a realidade, pois a realidade é mais do que um joguinho pobre entre possível e impossível. A realidade é o impensado tornando-se concreto. É de fato um problema que os alunos estejam ainda sem serem alfabetizados. Mas problema grande também é continuar sentindo-se impotente enquanto se pretende que o trabalho seja condizente com alguma formação anterior. Talvez, seja mais saudável ver que é o próprio corpo que está implicado num tal encontro com uma realidade pouco bem vinda e que é só a partir deste mesmo corpo que se poderá desfazer-se de planos concebidos de antemão, para fazer da realidade uma produção sempre inacabada, passível de ser agida lá onde é necessário – no caso, novamente tentar alfabetizar, novamente dar valor à arte. Nada mais que a crueza da imanência.

Corpo capitalizado

Algo de notório na constituição da escola, é que todos que a compõem são normalizados, sem hierarquia: corpo do professor é tão atravessado por moralidades e normalizações quanto ele é normalizador e moralizador do corpo dos alunos. Assim também, o Estado é tão estatizado quanto

faz funcionar a escola segundo uma maquinaria governamental. No capitalismo contemporâneo, ou *capitalismo mundial integrado*¹⁴⁰ não há mais nenhum grupo ou figura humana dominante que não seja ela mesma a primeira a ser constituída por fluxos de captura, de modo que o poder não se concentra nunca sobre uma classe, uma pessoa, um lugar. A inteligência do capitalismo está em ter se apoderado da diferença, ou seja, no corpo do professor, a captura se dobra de uma maneira específica, enquanto o modo como se dobra no corpo do aluno é outro, também especializado. Por isso também sobre o dito burguês recai, em termos de intensidade, uma norma tão rígida quanto recai sobre o proletário. Se o burguês domina é porque ele é o primeiro a ser transformado em Ser do capital. Ele é o primeiro enredado, o primeiro a se entregar. E então, sendo o primeiro é também o último, o mais, o totalizante. No capitalismo, produz-se para cada corpo um tipo diferente de plissagem do poder, uma política diferente – especializada – de vampirização das forças. Perfeita estratégia de universalização. O capitalismo, a produção capitalista de modos de vida, não escolhe classes, nem ordens, nem nada, ele é transversal – ignora a relação hierárquica que ele mesmo produz, ignora a horizontalidade que aplaina as diferenças, também produzida por ele. ... *é que, do ponto de vista da axiomática capitalista, só há uma única classe, com vocação universalista, a burguesa*¹⁴¹. A cada diferença, ou estranhamento surgido no campo social, o capitalismo se faz mais largo, mais abrangente e, para cada um, se torna capaz de inventar um axioma.

Por axioma, entendemos não uma regra, uma lei ou um código de conduta, mas um funcionamento, um modo de produção que só faz atrair para perto de si toda a diferença, de forma que estas diferenças se transformem naquilo que o capitalismo precisa para extrair mais força.¹⁴² Um axioma possui centro, mas este centro se desloca conforme a necessidade e se remodela conforme aquilo que queira incluir ... *reencontraremos você sempre nos limites alargados do sistema, mesmo se for preciso fazer um axioma apenas para você*¹⁴³. Os corpos das professoras são sempre atravessados por estas composições móveis de forças de captura, as quais são diferentes das composições que elas exercem sobre seus alunos, que são ainda diferentes daquelas que elas sofrem enquanto esposas ou mulheres..., mas sempre, em cada lugar, em cada relação, a possibilidade e se reinjetar o capitalismo. Assim, no modo de produção de vida capitalizada, não se tem mais uma formação de poder transcendente, acima do campo social, como acontecia no despotismo. O que se tem é um campo de imanência que está o tempo todo sendo mobilizado, entre forças que escapam a ele, mas que ele recupera¹⁴⁴, de maneira a sempre poder se recrudescer sutilmente, silenciosa e

¹⁴⁰ GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica – Cartografias do Desejo*, Petrópolis: Vozes, 1986 – p.19.

¹⁴¹ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 – p.322.

¹⁴² Id. – p.316.

¹⁴³ Id. – p.319.

¹⁴⁴ Id. – p.333.

sedutoramente. É que, no capitalismo nada se impõe, ninguém é capturado por excesso de força, todos são conquistados, cortejados, seduzidos; ninguém é empurrado, todos são conduzidos, construídos célula por célula, gomo a gomo, delicadamente. ...*não, ninguém é roubado*¹⁴⁵. O capitalismo não é autoritário, ele é absolutamente democrático, poderíamos dizer até comunista, pois ele contempla a todos sem discriminação. Seu funcionamento é capaz de se expandir para todos os lados, envolvendo a todos. *O que se chama, ao contrário, o poder de recuperação do sistema capitalista, é que sua axiomática é por natureza, não mais flexível, mas mais larga e mais englobante*¹⁴⁶. Em contrapartida, o mesmo capitalismo é também um especialista minucioso, que trata cada pessoa, cada corpo, cada raça, classe, personalidade ou emoção de forma diferente, segundo a necessidade de adaptá-la a seu uso.

Assim, uma das professoras nos disse em um de nossos encontros, sobre como se sentia ao lidar com o caos de uma turma de alunos formada por ex-alunos de outras escolas, das quais haviam sido expulsos por estarem com aprendizagem defasada e ainda não serem alfabetizados: ‘tenho vontade de chorar, é um bando de bichos se agredindo’. A professora dizia isso com muita aflição, levando a mão à cabeça e contraindo a testa e as sobrancelhas, transmitindo também um certo horror que sentia quando via os alunos se agredindo. Mais professoras disseram ter dificuldades com essa turma e confirmaram a sensação de aflição que tinham ao lidarem com os alunos. Segundo elas, era uma turma muito difícil, porque eram todos muito agressivos. ‘Me sinto muito impotente’ disse outra professora. Se, de alguma maneira, é evidente que a sensação de horror aumenta um pouco por causa da moral – segundo a qual é inadmissível qualquer tipo de agressividade dentro da sala de aula - que sempre esta viva na concepção das professoras, por outro lado é impossível deixar de considerar que, do lugar de educadoras, é realmente muito difícil lidar com uma turma de alunos que faz da agressão o principal recurso de enfrentamento dos conflitos.

No entanto, o que salta aos olhos aqui nesta situação não é nem a moral da professora, nem a agressividade dos alunos, mas a existência de uma turma de “expulsos”, de “defasados e analfabetos”. Sabemos que, dentro do regime de progressão continuada dos ciclos, existem turmas especiais destinadas àqueles educandos que apresentem defasagem idade/aprendizagem¹⁴⁷. Sabemos também que a proposta de formar estas turmas é a de que estes alunos sejam respeitados em seu desenvolvimento, em seu histórico de vida e em seu contexto cultural, com o objetivo de serem estimulados e desafiados a ampliarem suas aprendizagens¹⁴⁸. Isso, se pensarmos dentro do contexto

¹⁴⁵ Id. – p.303.

¹⁴⁶ Id. – p.300.

¹⁴⁷ AZEVEDO, J. C. “Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível” In: STEINVASCHER, A. et al. *Ciclos em Revista*, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007 – p.20.

¹⁴⁸ Id.

específico da educação, parece bastante interessante. A formação desta turma por estes alunos agressivos referidos pelas professoras talvez vá de encontro com esta proposta das chamadas “turmas de progressão”. No ideário do esquema ciclado de educação, tais turmas existiriam como mais um instrumento para a construção de uma educação emancipatória¹⁴⁹. Vemos aí uma possibilidade de se produzir uma educação voltada para a diferença, na medida em que se parte da noção de que diferentes alunos, em diferentes contextos culturais, econômicos, ambientais, biológicos etc., teriam diferentes ritmos, habilidades, possibilidades de aprendizagem, sem que isso recaia no “aprender mais ou aprender menos” e sim num aprender diferentes coisas em diferentes temporalidades e por diferentes meios. Mas aqui, se considerarmos o modo de funcionamento capitalista do qual falamos acima, veremos novamente ser colocado em ação uma terrível maquinaria de produção de exclusão, ou ainda, de fabricação de uma inclusão concebida em cima de metas pré-estabelecidas – incluir dentro de um axioma.

A proposta das turmas de progressão talvez tenha pretendido avançar ou ultrapassar este estado de coisas, na medida em que diz considerar diversos elementos constituintes do processo de aprendizagem. Entretanto, vemos alguns graves problemas aparecerem aqui, e aí, já não sabemos se se trata de localizá-los na idéia destas turmas sugeridas pelo regime de ciclos, ou na apropriação que foi feita desta especificamente por esta escola; ou ainda na apropriação tomada pelo capitalismo. Os problemas podem estar também um pouco em cada uma das faces. É muito preocupante vermos toda a riqueza possível existente na possibilidade de auxiliar a aprendizagem dos alunos através de vários recursos, ser transformada – para não dizer deformada – numa fábrica de colagem de estigmas – alunos expulsos, alunos ainda analfabetos, alunos defasados, alunos agressivos. Em outros termos, a turma é formada a partir de uma violenta homogeneização, na qual diferentes alunos, de diferentes escolas, são igualados pela referência de suas deficiências. A turma só existe em função dos critérios que excluem os alunos, ou os fazem valer menos. Daí, já se começa mal. Embora seja realmente necessário localizar as dificuldades específicas de cada aluno, e seja importante, por exemplo, que sejam alfabetizados, o que vemos acontecer aqui é uma captura da diferença. Tudo parece estar comprometido desde o início. A nosso ver, o que acontece é que, o capitalismo recupera para si as diferenças, num processo de produção imanente, que não deixa nunca de considerar as especificidades de cada situação, cada pessoa, cada acontecimento, cada lugar. Se é difícil para a professora e para os alunos estarem vivendo um pequeno inferno privado de estigmas e agressões, pouco interessa. O que importa para o capitalismo é que o aluno esteja atrelado a algum controle, a alguma forma de identificação. No capitalismo, nada pode escapar demais, ou, se escapa, deve ficar isolado, vivendo apartado até que se adéqüe e se transforme “num

¹⁴⁹ Id.

negro de alma branca”. Se algo escapa muito, deve se pensar numa solução específica. E aí não parece importar também se as professoras sofrem com esta relação.

Só que, até aqui falamos do aspecto negativo do capitalismo, de sua crueldade mais evidente e fácil, de sua exclusão deliberada. O que mais nos intriga é ver que esta situação de uma sala de aula feita só de alunos mal quistos e atrasados é justamente a sutileza e a delicadeza com que se convence a todos a viver uma violência em nome do ideal de alfabetização, ou de aprendizagem. É que, na verdade, não sabemos até que ponto estes alunos podem mesmo ser analfabetos em sua língua mãe, pois o que poderia estar acontecendo é de estes alunos terem produzido sistemas próprios de linguagem, de escrita ou codificação de sentido. Não sabemos de nada, pois antes mesmo que possamos saber, o capitalismo sobrevém como poderoso negociador, cuja tarefa é a de colocar tanto a professores quanto a alunos no mesmo lugar de impotência – a professora que sente vontade de chorar, os alunos que só se sentem capazes de resolver as vivências através da agressão... todos igualmente tornados corpos que desconhecem as próprias forças. E no fim, o cinismo capitalista diria “pois do que reclamam, são todos iguais perante a lei!” Para cada tipo de aluno, uma sala especial. Para cada diferença, um lugar especial que a converterá. O capitalismo se efetiva dizendo “venha, guri, aqui sua cultura é boa, sua história nos importa, sua diferença vai nos interessar”. Tudo importa somente se é possível se apropriar dos corpos, roubar-lhes força e potência. Na outra ponta, se diz à professora, num cortejo perfumado, “veja, se salvares estes alunos, com tudo o que sua “professorice” especial é capaz, então serás uma grande mulher, uma grande professora”. Não se trata de desaprovar a idéia de turmas de auxílio à aprendizagem concebida pelo ensino ciclado. A questão grave presente aqui é a colocação de toda diferença em algum lugar em que se torne efetivamente produtiva para o capitalismo. Considera-se a cultura, a vida do aluno, a economia, mas sempre se volta a uma meta, a um objetivo final pré-estabelecido – é o axioma agindo. Aos alunos e professores é oferecida a meta universal de alfabetizar e, enquanto se briga com alunos para que se adaptem a esta meta, estes continuam só sabendo se valer da agressão como forma de expressão. É certo que, como dissemos às professoras, é preciso lembrar que na comunidade onde vivem estas crianças, a violência é uma das estratégias vitais de sobrevivência e conquista de respeito. No entanto, também é importante que se lance mão de mais de um só tipo de forma de ação sobre o mundo para que a vida seja possível. Daí, enquanto se axiomatiza alunos e professoras em mesma intensidade e grau, sob o regime da prioridade da alfabetização, vai se arrancando de ambos, energia, saúde e potência. Cada vez mais a professora se frustra, cada vez menos os alunos aprendem a se relacionar de outros modos, cada vez mais a possibilidade de aprender a ler se distancia. Então, vemos aqui, não só o negativo excludente do

capitalismo, mas o seu dedo mais delicado, mais produtivo, mais inclusivo – produzir escravidão voluntária e afectos despotencializadores, produzir uma democracia que nivela pela impotência.

Pode ser extremo dizer que a educação não precisa ser para todos e que nem todos precisam ser educados e alfabetizados... de fato é extremo, mas não ilegítimo. Não deixa de ser verdade que a educação não é nem um pouco a essencial salvadora da vida, pois o fato maior é que *a educação na modernidade foi construída sob o signo da massificação*¹⁵⁰ e, deste modo, não passa de um golpe mundial de controle populacional. A educação ainda é pensada como uma utopia de *ensinar tudo a todos*¹⁵¹. Porém, se ficamos só num extremismo, o que nos carrega a uma imagem utópica do real, perigamos descolar em direção à transcendência. Como dissemos, neste mundo é importante sim que os alunos sejam alfabetizados. Assim, sendo um pouco menos extremistas, mas igualmente militantes, o que parece ser importante é que, uma vez que se formou uma turma de excluídos, se possa deslocar um pouco o olhar das metas previstas. Quer dizer, os planos da turma de progressão falham em sua proposta de abertura e emancipação da educação quando restringem os objetivos de ensino destas turmas ainda a questões meramente pedagógicas, ou seja, falham quando sucumbem à captura do capitalismo. A revolucionária vontade de uma educação cidadã acaba também sendo pega. Talvez, tanto para a professora, quanto para os alunos, seja mais produtivo e saudável poder lidar com os problemas que já estão ali, presentes com toda sua força – a aflição que a professora sente sem deixar que isto se expresse – ou se expresse sob a forma de autoritarismos e adoecimentos -, a estagnação da vida em cima de afectos violentos por parte dos alunos. Alfabetizar, que é a questão específica, seria só um dos objetivos do processo, isto é, o processo de um ensino para a vida é irreduzível à resolução somente dos problemas de ordem técnica-pedagógica. Vital talvez seja a professora aprender que pode ser ouvida em sua sensação de choro e os alunos poderem criar outros regimes de sensibilidade. É preciso estar atento às axiomatizações oferecidas pelo capital. Sempre que alguém se sente paralisado e desesperado, como aconteceu com a professora, podemos dizer que encontraremos o capitalismo axiomatizando as relações. Isso porque, no capitalismo, os axiomas aparecem sempre que existe uma desterritorialização acontecendo: uma professora perdida, sentindo-se aflita, alunos sendo deslocados de escola em escola. Fluxo afectivo desterritorializado, afecto em estado de desmontagem, que habita a encruzilhada entre a potência de criar novas formas de ação e a captura por mecanismos de enrijecimento. Nesta encruzilhada intensa e angustiante é que age o capitalismo, sempre reterritorializando, trazendo de volta ao seu axioma, oferecendo sentido pronto e pré-fabricado a

¹⁵⁰ GALLO. S. “Em torno de uma Educação Voltada para a Singularidade: entre Nietzsche e Deleuze” In: *Nietzsche Deleuze – imagem literatura educação*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007 - p.289.

¹⁵¹ Id. – p.291.

qualquer acontecimento que cause estranhamento aos corpos. O obeso poder do capitalismo é, então, poder de inserir-se em qualquer relação que esteja em processo de mudança, ou esteja pedindo mudança. Poder miserável, mendicante, que penetra onde quer que haja gente desesperada por solucionar problemas do cotidiano.

A dobra do poder: ninguém mais é estrangeiro

Um tal poder se cristaliza sobre a educação e, no entanto, atravessa todo o social e os corpos na forma de uma máquina de força centrípeta redobrada sob diferentes formas de acordo com as regiões, as geografias, as épocas, os povos e culturas, não se restringindo exclusivamente à

instituição educacional. Este poder recai, primeiramente corpo a corpo, no espaço microrrelacional, pois um corpo é uma forma artesanal, uma materialidade trabalhada astuta e minuciosamente, é uma descoberta de um aparelho de governo, de poder, quer dizer, a constituição de uma axiomática sobre o corpo e de uma materialidade específica está ligada à formação de estratégias de governo que recaem sobre ele. O corpo é uma descoberta¹⁵², sobre ele se faz um artesanato do poder. A disciplina, de funcionamento analógico e materialista, é uma das máquinas¹⁵³ de produção destas formações de poder. O espaço é recortado, em formas fragmentárias, individualizantes, segundo um sentido determinado extra-relacionalmente, a partir de relações de poder, mas, ao mesmo tempo, reproduzidas tão somente interiormente às relações entre os corpos. Isto significa que, a axiomática que recai sobre os limites entre os corpos é determinada por uma moral, ou por uma transcendência e, paradoxalmente, esta axiomática só pode ser exercida dentro das relações, na imanência. É que a moral só sobrevive enquanto media as relações e enquanto se apossa dos encontros.

Para o espaço, usam-se fileiras, celas, mesas, tablados, cercas e corredores que, além de apontarem para as hierarquizações das relações, marcam as funções do espaço, as tarefas a serem cumpridas, os lugares a serem ocupados ou desocupados, as atividades. Existe todo um quadriculamento do espaço, que produz os limites entre os corpos, determina as expansões possíveis, desfaz as misturas, ou enxerta misturas muito específicas, baseadas em relações de poder e governo. É que, para o corpo, existe toda uma *anatomia política, que é também igualmente uma mecânica do poder*¹⁵⁴, uma estratégia de produção de materialidades e valores. O tempo também entra nesta lógica, em que é dividido minuciosamente, como se os intervalos entre as unidades de tempo fossem recortáveis ao infinito. Este tempo é organizado progressivamente, lineamente, orientando-se a um ponto terminal e estável. Cada parte do tempo também vai sendo preenchida por uma tarefa específica, por um modo específico de ser ocupado. Desse mesmo modo, os movimentos dos corpos são diferenciados, divididos em partes cada vez menores, organizados e postos sob um olhar vigilante que reforça a atomização individualizante do corpo e adentra estes seus movimentos. Os gestos são decompostos e recompostos de acordo com uma norma que se expressa nas posturas e movimentos corporais; o modo de manejo dos instrumentos – lápis, pincel, armas, ferramentas – também são minuciosamente ordenados, divididos, aperfeiçoados e controlados. O materialismo da disciplina vem produzir, de forma extremamente eficiente, a noção de indivíduo, o sentimento de indivíduo, o limite da pele como limite também para o espírito, a carne como limite espacial, o possível como única produção da vontade. A solidão triste como sinal de integridade.

¹⁵² FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*, Petrópolis: Vozes, 2003 – p. 117.

¹⁵³ “Máquinas” no sentido de que são usinas produtivas e não no sentido de “mecânico”, comumente atribuída a esta palavra.

¹⁵⁴ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*, Petrópolis: Vozes, 2003 – p.119.

Isso aponta para o fato de que as relações de poder se constituem na medida em que há relações de divisão coercitiva e arbitrária. A disciplina tem por função, tornar os corpos úteis e aperfeiçoáveis, ou seja, deles extrai valor capitalizado, transformado ora em mercadoria concreta, ora em valor abstrato infinitamente explorável; e deles se faz também fonte de saber, plano de extração de informação. Cada articulação, músculo ou órgão entra numa espécie de geografia de um saber que será utilizado para o aumento do poder e da eficiência. O corpo torna-se também uma fonte de energia infinita. São dois regimes de intervenção do poder sobre os corpos, *corpo útil, corpo inteligível*¹⁵⁵. Além disso, a vigilância e o controle das atividades são estratégias fundamentais da disciplina. O começo materialista e concreto da disciplina culmina, de outro modo, no controle abstrato dos corpos. As divisões físicas, as hierarquias marcadas por tabladros e fileiras, as punições sobre o corpo, o controle sobre os movimentos e gestos, sobre as relações dos corpos com os instrumentos vai sendo substituída por um controle cada vez menos concreto e espacial, e cada vez mais abstrato e temporal. O controle sobre o tempo vai para além da sua divisão em partes, mas é preenchido também por um controle qualitativo da eficiência, velocidade e produtividade da atividade determinada. A duração, o presente e o futuro são controlados, de modo que há aí, um controle dos desenvolvimentos, desenrolares e processos de transformação do corpo. O controle sobre o tempo nada mais é do que uma tentativa do poder de controlar os devires e as virtualidades. Um controle sobre o acaso, sobre os desdobramentos insuspeitos da matéria, sobre a obscuridade da contingência que se faz no encontro entre os corpos. A vigilância, os exames e provas vão ganhando força enquanto formas não físicas de poder e o controle do tempo se arraiga. Cada forma de disciplina – exército, escola, convento, fábrica – possui sistemas próprios de regras, leis, crimes e castigos, os quais não são mais punições diretas no corpo, mas pequenos castigos vexaminosos, prejuízos nos ganhos, humilhações verbais, exposição coletiva, açoites para o espírito.

Este processo de diferenciação do poder vai ganhando nova forma. Além das edificações como escolas e prisões, vai se constituindo uma tecnologia de vigia ainda mais eficiente e poderosa. O panóptico, na forma de uma arquitetura circular, com uma torre ao centro, será primeiramente usada em prisões, depois espalhada para toda construção disciplinar e, então, transformada em um dispositivo que não mais precisará de sua forma material e funcionará livremente como máquina abstrata, corpo invisível do poder. Esta construção idealizada por Bentham é a figura arquitetural de uma nova composição que o poder dá ao seu modo de distribuição e funcionamento. No centro, uma torre, vazada por diversas pequenas janelas de salas escuras; em volta um anel, uma construção periférica dividida em celas, cada uma com a profundidade de toda a espessura do edifício. Cada cela tem duas janelas, uma voltada para o centro e outra, maior, para o lado de fora do anel, que

¹⁵⁵ Id. – p.118.

permite que a luz entre, atravesse toda a cela e mostre a silhueta do corpo aprisionado. Pelo jogo de luzes, é possível que cada cela se torne um pequeno teatro, em que cada ator está sozinho e constantemente sendo observado, pois em cada janelinha da torre central é colocado um vigia. No entanto, as janelas da torre central possuem persianas ou jogos de biombos que, por efeitos de luz, impedem que se saiba quando alguém está lá. Dessa forma, o panóptico permite reconhecer imediatamente e ver sem parar: a visibilidade se torna uma armadilha. Cada corpo posto em sua cela é visto constantemente, mas não vê quem o vigia. *É visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito de uma comunicação*¹⁵⁶. A vigilância é sempre axial, vinda de frente e centralizada na torre, mas, no mesmo instante, é também uma vigilância lateral, expansiva, já que a divisão solitária das celas impede que levantes coletivos aconteçam, que doenças sejam transmitidas, violências mútuas cometidas.

O efeito mais importante do panóptico é introduzir no corpo que está na cela um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. O vigia da cela, portanto, passa a ser dispensável, uma vez que nunca é visto. O principal nisso tudo é que o detento sinta-se vigiado o tempo todo. O objetivo do panóptico, no sentido de otimizar a economia do poder, é introduzir e suscitar a paranóia no corpo detento. Portanto, o panóptico produz um efeito de vigilância e observação contínuas, mesmo a partir de sua ação repicada e descontínua. O essencial é que o preso se saiba vigiado. O poder é visível, mas inverificável, pois o detento terá sempre à sua frente a imagem da torre central e, ao mesmo tempo não deve saber quando está sendo vigiado. Porém, deve sentir com certeza que pode sê-lo a qualquer momento, quando menos espera. *O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto.* Além disso, explora-se o espírito bisbilhoteiro e curioso, de forma que não é preciso que o vigia seja um especialista. Qualquer curioso pode ser utilizado como vigia e informante. Muitas vezes, inclusive, a sala de observação em que fica a janela, pode estar vazia, sem que os detentos saibam disso. O panóptico é uma nova usina de fabricação de uma nova corporeidade e de um novo sentimento, pois *a partir dos efeitos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder. Uma sujeição real nasce de uma relação fictícia*¹⁵⁷. Quem está sob o olhar do panóptico, faz funcionar sobre si mesmo o mecanismo do poder, desempenhando simultaneamente os papéis dos dois pólos do poder, transformando-se no princípio ativo de sua própria sujeição. Disso, torna-se impossível a aceitação de qualquer explicação psicanalítica e psiquiátrica de que a paranóia e o sentimento de solidão sejam intrapsíquicos e naturais. O panóptico é uma máquina de produção espontânea de

¹⁵⁶ Id. – p.166.

¹⁵⁷ Id.– p.167.

paranóia e sentimento de culpa individual, solitária. A noção de indivíduo, a consciência, a privatização dos afectos são invenções, produções históricas, forjadas no seio de um tipo de formação social de poder. O panóptico se encontra em uma passagem de um tipo de sociedade para outro, ele é justamente a transmutação das relações de poder - um devir do poder - e marca a passagem para um poder cada vez menos interior e cada vez mais exterior, ou ainda, cada vez menos materialista e cada vez mais abstrato, movediço e líquido. O corpo continua sendo *o lugar por excelência para dominação do poder*¹⁵⁸. Entretanto, nesta passagem o poder começa a fundamentar-se num modelo óptico. Desta vez é o olhar a superfície de percepção do poder. Se antes ele exercia controle sobre os corpos através de intervenções concretamente postas e capazes de, até então, produzir corpos, agora, com o aprimoramento das vigias, dos olhares e da paranóia, ele passa a ser capaz de projetar no futuro esta produção de corpos. De alguma forma, através do olhar, o poder amplifica a possibilidade de saber de antemão, tenta adiantar-se aos devires, ou ainda, previne-se de forma mais eficiente. Os regimes de luz e sombra é que se tornam fundamentais ao poder e, deste modo, é o saber que ganha ainda mais força como a segunda pinça do poder.

Junto destas formas de poder sobre o corpo, também aparecem outras políticas de controle sobre os meios abertos. A arquitetura e a geografia ganham força como saberes aliados do poder, já que se trata de disciplinar, recortar, quadricular também os fluxos que circulam nos campos, nas cidades, nas praças, nas ruas etc. Os fluxos de água, de ar, de calor, de mercadorias, de alimentos, de doenças, vão sendo todos controlados por normas, leis, vigilâncias. Máquinas de desejo de controle, máquinas desejanças, sistemas de cortes e fluxos, conexões e disjunções. Os espaços de circulação e de parada dos corpos são determinados. O meio aberto vai se fazendo investido pela disciplina e pelo olhar. Diversas instâncias de poder passam a circular pela cidade, de modo a vigiar a população, principalmente em nome da saúde. Estes acontecimentos, que datam do século XVIII, foram uma mistura de acaso, astúcia e necessidade. Havia uma urgência por alguma medida que melhorasse a saúde da população na Europa e, diante disto, o Estado intervém astutamente de forma a tirar proveito de uma situação em que facilmente poderia exercer controle sobre os corpos em nome de um discurso aparentemente bem intencionado. Como já descrevemos anteriormente neste trabalho, o discurso da saúde foi extremamente importante na formação da *bio-política da população*¹⁵⁹, ou seja, um controle poderoso sobre os corpos investidos enquanto espécie. O recorte e determinação dos espaços e temporalidades dos meios abertos – exteriores às instituições como escolas e fábricas – consistiam em políticas de poder que pretendiam agir sobre os indicadores da

¹⁵⁸ BIRMAN, J. *Entre Cuidado e Saber de Si*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000 – p. 63.

¹⁵⁹ FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I – A Vontade de Saber*, Rio de Janeiro: Graal, 1985 – p.131.

qualidade da vida e da saúde: natalidade, mortalidade, doença, crescimento, reprodução, raças, migrações... a medicina se consolida enquanto ciência e diversos saberes são postos em funcionamento para que todas as políticas de controle da população se tornem eficientes. Diversos saberes ganham pódio científico e, então, aumenta-se sua força de produção de verdades e de colocação destas numa posição hierárquica superior à das verdades produzidas pelas micro-relações entre os corpos. As ciências formam um reservatório de saber, que hierarquiza as verdades, julgando-as. Aquilo que a ciência diz, tem mais valor de verdade e mais força de predição de tudo o que acontece aos corpos e às relações.

Esta combinação de disciplina e controle dos corpos enquanto espécie é chamada *biopoder*¹⁶⁰, ou seja, literalmente, um poder sobre a vida, um poder que pretende totalizar a sua abrangência e seus braços sobre tudo aquilo que possa fazer parte da vida. Não é à toa que se usa como termo que designa os índices de pedidos de licença médica das escolas a biometria, que significaria, literalmente, “medir a vida”, quantificá-la, registrar suas dimensões, seus tamanhos, inscrever a matemática sobre suas forças. A anatomia política da disciplina se alia à biopolítica da espécie. Embora se diga que é um controle sobre a população, é notório que se continua sendo um controle sobre os corpos, sobre as materialidades, porém, cada vez menos visível, cada vez mais naturalizado, mais molecular; tanto mais naturalizado, quanto mais é presente e totalizante. A invisibilidade do poder se faz pelo fechamento de qualquer universo de possível estritamente sobre a forma de realidade constituída por este poder. Pode-se dizer que são os devires, as virtualidades, as possibilidades outras à vida, à realidade e às relações, que se tornam invisíveis, quase inviáveis. O poder recolhe estes possíveis e os traz sob o seu regime de luz e olhar, deles arrancando forças e energia. *Gerir a população não queria dizer gerir a massa coletiva dos fenômenos (...) Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe*¹⁶¹. O poder sobre os meios abertos se faziam através de políticas que atuavam molecularmente, sobre cada corpo, dentro de cada família, penetrando nos hábitos destas, nas culturas locais, nos saberes populares, nas casas, nos gestos mais cotidianos dos corpos, na sexualidade, na alimentação. As estratégias entravam sorrateiramente em cada interioridade que fosse preciso para manter ordem e controle: como e o que comer, como caminhar, onde caminhar, como vigiar a sexualidade das crianças, que remédios permitir, que saberes deixar circular, que falas e expressões usar, quais gestos selecionar a cada situação etc. O poder passa a agir *engolindo o “fora”*¹⁶², ou seja, o mundo passa a não ter qualquer campo aberto que não seja um interior virado do avesso pelo poder. O poder dobra o espaço, dobra

¹⁶⁰ Id. – p. 132.

¹⁶¹ FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 2000 – p. 291.

¹⁶² SIBILIA, P. *O Homem Pós-Orgânico – Corpo, subjetividade e tecnologias digitais*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002 – p. 29.

a exterioridade e a transforma, desta vez, num interior abstrato com efeitos e ações concretas. Assim, este poder investindo as zonas de circulação e o interior das casas, vai cada vez menos se restringindo dentro das instituições disciplinares concretas e cada vez mais se fazendo através de medidas que parecem não ter face mandante, nem nome. São vozes e práticas sem rosto, vindas de todas as partes. Os saberes científicos entram o tempo todo como funcionários desta tarefa de penetrar todos os interiores e transformá-los em superfícies expostas à luz dos olhos do poder. A utilidade do olhar, da vigia e do registro daquilo que é vigiado vai aumentando, de modo que a sociedade disciplinar e de governo vai se transformando em uma *sociedade de controle*¹⁶³.

Daí a importância do desenvolvimento do panóptico a que nos referimos acima para a passagem a uma nova formação de poder. É através do panóptico, que o dispositivo do olhar onipresente mais se desenvolve. As ciências, o Estado, as políticas minuciosas de saúde, a sobredeterminação do tempo vão se tornando cada vez mais os incorporadores deste olhar que vê a tudo sem ser visto e a tudo registra esquivando-se de ser localizado. O dispositivo do panóptico parece ter sido extremamente importante para o desenvolvimento das políticas de controle da população, pois foi uma das condições de possibilidade para que o poder fosse esmaecendo sua face e seu nome – desde o poder do déspota, passando pela disciplina - até chegar a uma forma infinitamente abstrata, auto-produtiva, invisível, informacional e subjetiva de nossas sociedades de controle contemporâneas. O panóptico reforça infinitamente a produção de corpos que se governam a si mesmos, que se estatizam a si mesmos. Em nossa contemporaneidade, é a informação, ou seja, o saber que mais se consolida enquanto capital de circulação de poder e o panóptico também recrudescer esta força de extração de saber sobre os corpos. Toda a extensão de território é tornada dentro do poder e toda realidade totalizada pelos funcionamentos poderosos que, paradoxalmente, apesar de agirem a céu aberto, produzem efeito de interioridade, de interiorização, quer dizer, fabricam corpos embotados, dobrados para o lado de dentro, individualizados, individualistas – para não julgar egoístas – culpados e solitários – afinal, a culpa é uma dobra para dentro de tudo aquilo que, na realidade, é produzido em relação com o mundo, uma espécie de privatização capital dos afectos. ... *tudo o que vivo, dobro para o centro, sou eu comprando o que é de fora e pondo dentro*¹⁶⁴. Embora o poder não seja centralizado, sua força é centrípeta e sua ação é cada vez mais centralizante, embora ele não seja homogêneo e seja cada vez mais especializado para cada relação entre corpos, ele se torna cada vez mais homogeneizante. Sem restringir-se ao estado – o Estado é apenas uma das estratégias e lugares de passagem do poder - ele cada vez mais estatiza as relações,

¹⁶³ DELEUZE, G. *Conversações*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 - p. 220.

¹⁶⁴ Trecho da música "Mundo Reto" composta por nosso amigo e companheiro de trabalho Alexandre Knorre, na qual se fala com poesia e precisão conceitual do conceito de dobra.

ou seja, transforma toda questão das relações em problemas de controle e exercício de ordenamento. Estatizar as relações é coagi-las a funcionar segundo uma ética do controle – inclusão do Estado nas relações entre os corpos -, obrigando-as a permanecer enrijecidas, dentro da lógica de modelos pré-fabricados.

Uma relação é estatizada quando o objetivo de sua existência é controlar os fluxos, recortá-los e ordená-los, de forma que, ao fim, administrar para funcionalizar seja o sentido último e primeiro da relação. Então, em nossos grupos, as professoras diziam do quanto não gostavam das reuniões pedagógicas e preferiam muitas vezes que realmente fossem substituídas pelos encontros conosco. O motivo disso não é só a potência que os grupos produziam. As professoras queixavam-se das reuniões pedagógicas por sentirem que são bastante improdutivas e desgastantes. ‘Nunca dá certo reunião pedagógica, parece *Big Brother*, tu te sente vigiada o tempo todo’ - disse uma professora. Outra professora completou dizendo ‘Tem muita barreira entre as pessoas. As pessoas parecem não conseguir se ouvir sem rancor.’ Muitas, embora dissessem que viam alguma importância nas reuniões pedagógicas, diziam não gostar de participar. Isso, por sentirem também que as discussões estendiam-se demais e porque se sentiam obrigadas a calar para não se exporem, já que o tempo todo pareciam estar sendo julgadas pelos colegas ou tendo que justificar suas opiniões a eles, sempre se defendendo, sentindo que a fala do outro durante a reunião era um apontamento de erros e falhas. É o panóptico, sua máquina paranóica funcionando a todo vapor. O panóptico é a criação de um tipo de dentro - interioridade - para o corpo e sua maquinaria é o fundamento de uma sociedade apoderada pelo fluxo incessante de saber, de informação, de um olhar que a tudo vê e comunica – fluxo incessante também de paranóia. Esta, por sua vez, só existe porque o registro, o fluxo de informação é usado como material de juízo, julgamento das condutas e ações. Na lógica do controle, ver é saber e, assim, ser visto é dar-se a saber – sentir-se visto é dar-se a falar, a justificar, a antecipar-se ao julgamento. Daí, quanto mais se sente vigiado, mais se sente a necessidade de defender-se, de informar, falar para evitar a culpabilização e, no entanto, acabar emaranhando-se mais ainda nela.

Este controle e registro que a todos os espaços ocupa e que produz um tipo de corpo é que são condições para que se produzam também as biometrias das professoras. Quando as ouvimos reclamarem das reuniões pedagógicas, vimos dois conceitos acontecendo in vivo: o sentimento de paranóia, resultado final e meta primeira da produção panóptica; a priorização da organização administrativa da escola em detrimento da produção de instrumentos ou vivências que pudessem tornar mais saudável e potente o trabalho de planejamento pedagógico; isto é, o controle e a manutenção rígida do cotidiano, cujo objetivo primeiro é tolher a força de transformação de que a maioria dos professores poderia lançar mão para definitivamente criar outros meios de

planejamento das atividades escolares. O controle como forma de segurar a coletivização ou a expressão direta dos afectos compartilhados das professoras e a paranóia como forma de assegurar que o embate de diferenças nas discussões seja tomado como guerra de egos privativos. A diretora da escola se mostrava bastante incomodada e muito aflita quando se falava numa possibilidade de abolição das reuniões pedagógicas para a produção de outros meios de planejamento e encontro. Sempre que se tocava nesse assunto ela imediatamente intervinha de forma a recolocar as reuniões pedagógicas como único modelo possível desse tipo de atividade. Parecia haver até desespero em sua maneira de salvar as reuniões. É o poder enlouquecendo com a possibilidade de mudança. E lembremos, não é o poder na figura da direção – embora isso exista de algum modo – mas o poder que ora passa e é expresso pela direção, ora passa por outros corpos e se efetiva de outras maneiras. Temos aí o controle se afobando em correr atrás do que está em vias de escapar, de mudar. A justificativa dada para tal vontade de mesmice era sempre a de prejudicar a organização da escola. Assim, vemos ignorarem-se os afectos e dar-se maior importância à manutenção do estado de coisas já cristalizado. Ainda que não funcionem para a qualidade de vida dentro da escola e para o próprio objetivo a qual se propõem, as reuniões deviam ser mantidas – estatização dos encontros e das relações na escola. Império dos planos pré-concebidos sobre os afectos surgidos no processo.

E então, os corpos das professoras, sufocados de um sentimento de vigilância, acabam vergando toda vivência coletiva para dentro, em direção a uma interiorização – ou privatização – das sensações. Daí que, o resultado final disso tudo parece ser o crescimento das biometrias. Corpos implodindo, corpos caindo, sucumbindo. Então, as sensações surgidas entre as professoras são preenchidas pelos direcionamentos do poder e transformadas em fluxos de informações, inscrições nos registros de afastamento por doença. Todo o desconforto institucional sendo limitado a uma corrente de informação que será usada contra as professoras. Toda a complexidade dos problemas institucionais transformados numa notícia midiática de que as professoras não agüentam mais e estão “burning out”¹⁶⁵ – queimando, estourando seus corpos – para a qual a solução que se dá é apenas administrativa – controlar os pedidos de licença – ou médica, isto é, encaminhar injeções, analgésicos, ansiolíticos, anti-inflamatórios, psiquiatras... Soluções que deliberadamente substituem a possibilidade de uma problematização complexa e compromissada das questões educacionais. No fim, apenas o controle funcionando muito bem através dos fluxos de informação e da exploração do sentimento de julgamento e vigia, interiorizados nos corpos das professoras.

Assim, existe, junto do registro estatístico das biometrias, toda uma rede conectada, que não se limita ao campo médico. O registro da medicina e as estatísticas são apenas um dos terminais

¹⁶⁵ Referência à chamada “Síndrome de Burn-out”, que nomeia o problema da falência da saúde mental e física dos professores em decorrência das condições insalubres de seu trabalho. Isto é a também chamada “Síndrome do Esgotamento Profissional”.

desta rede, apenas um dos pontos em que a rede se torna mais visível, já que precisam estar acessíveis às pessoas. Entretanto, como vimos, existe uma complexidade de linhas políticas e éticas que se conectam a este terminal e que produzem efeitos reais através de decisões autoritárias, arbitrárias e “eleitoreiras”. Uma das professoras nos contou que uma das gestões da Secretaria da Educação, ao saber dos níveis elevados de pedido de licença médica, delimitou o número possível de pedidos de licença por mês nas escolas. Pode-se dizer que escola se controla a si mesma, através do sentimento de vigia de cada professora e do controle da direção sobre os afectos partilhados e, aquilo que ainda escapa a isso tudo, ou seja, os adoecimentos, os outros poderes – Secretaria da Educação e poder médico – se encarregam de administrar com frieza e perversidade.

As relações de poder requerem que haja sempre superfícies de registros ou de saber, como os registros dos adoecimentos. Porém, são as conexões impostas ou estrategizadas sobre estes registros que determinam se a relação que se estabelece entre os corpos é de poder ou de potência. E é bom dizermos que, por relação de poder, entendemos a dinâmica relacional entre os corpos que faz com que algumas forças estejam em posição de subjugar, controlar ou coagir algumas outras, de maneira que todos os componentes da relação, sem exceção, estejam potencialmente paralisados, limitados por este estado de coisas. Já por potência entendemos a possibilidade subjugar a força de subjugação. Torna-se mais incerta a relação entre os corpos e, ainda, há a possibilidade de aumentar, em cada um dos corpos em relação, a capacidade de ação e criação de novas conexões. Poder é movimento de coação que resulta em estagnação e, a rigor, em enfraquecimento dos corpos. Potência é movimento de reinserção de movimento, que pode resultar em fortalecimento de todas as partes que compõem uma relação¹⁶⁶. Embora haja relativa oposição entre poder e potência, o que existe de fato é uma diferença de regime e diferença de efeitos finais. Uma relação dolorosa o entristecedora pode muito bem trazer potência, dependendo de como se desdobram e se investem os afectos. Igualmente, a presença da alegria numa relação não aponta diretamente para sua potência. A diferença fundamental é que, enquanto o poder separa os corpos daquilo que podem, a potência leva os corpos ao seu grau máximo de efetuação das forças que possui¹⁶⁷. *O poder é sempre um obstáculo diante da efetuação das potências. Eu diria que todo poder é triste*¹⁶⁸. Portanto, mesmo o fluxo contínuo de informações sobre os corpos das professoras poderia ser estrategizado de maneira a produzir real potência no cotidiano escolar.

Neste dia em que soubemos desta redução do número permitido de licenças, já estávamos no fim de novembro do ano de 2006 e todas as professoras pareciam muito cansadas, com olhos

¹⁶⁶ Noções com as quais tomamos contato em nossas aulas com a Profa. Dra. Marília Muylaert, durante a graduação em Psicologia.

¹⁶⁷ DELEUZE, G. *Abecedário de Gilles Deleuze*, 1994/1995 – p. 56.

¹⁶⁸ Id. – p.57.

caídos, com olheiras, queixando-se de dores de cabeça, sentando-se como se tivessem dobrado de peso. Queixaram-se, então, de todo o caminho burocrático exigido para se pedir licença médica parecer ser dificultoso propositalmente. ‘Então, não se proibem as licenças, mas dificulta-se para que as consigamos’ – concluiu uma das professoras. ‘Parece que a única valoração que há (para nós) é estarmos presentes na aula’ – disse uma das professoras. Para nós e para as professoras, parecia muito claro que se tratava de uma estratégia de redução estatística que provavelmente mais tarde seria usada como dado de campanha eleitoral. Não é preciso ser muito malicioso ou astuto para se notar tal intenção. O uso destes dados poderia se dizer, acaba sendo ideológico, já que os números, caso de fato se reduzissem, seriam usados para produzir uma espécie de mentira que, além disso, encobriria uma série de problemas e fatos da realidade escolar. No entanto, devemos ver que o caso é muito mais do que uma simples ideologia que acoberta a realidade, pois existe aí uma verdadeira produção de verdade, uma produção de realidade concreta através de circulação de forças abstratas. Pode acontecer de a redução na quantidade de licenças médicas ganhar tal efeito de verdade, que se torne capaz de representar toda a complexidade da realidade escolar – um único dado, usado estrategicamente, tornando-se a verdade sobre o estado de saúde das professoras da rede municipal de ensino. É por isso que, uma sociedade quase não se contradiz, o que acontece é que ela se estrategiza¹⁶⁹. A ideologia existe, mas somente enquanto uma das estratégias deste poder. O problema é muito mais de ordem prática e ética que ideológica. Há aí toda uma prática, todo um modo de se fazer, uma governamentalidade complexa se movendo, não apenas no sentido de disfarçar problemas, mas de se incluir uma política partidária, um modo de forçar os corpos a se transformarem em função das novas estatísticas, uma política de desvalor a uma profissão, ou seja, uma ética em que se extorque energia dos corpos – mais-valia – de forma a produzir efeitos de enfraquecimento e desprezo – desvalia. O poder é este que aumenta algumas forças úteis dos corpos, reduzindo-lhes a força de luta política¹⁷⁰.

Produz-se, com isso, uma intensificação das individualizações dos problemas e soluções. Se não existe mais o recorte espacial físico e concreto da disciplina, as políticas expansivas e transversais que sobredeterminam todos os meios - independentemente de serem meios fechados ou abertos – cuidam de produzir recortes abstratos, subjetivos, “espirituais” de maneira muito eficiente e produtora de verdades, de realidades concretas e de corporeidades reais. A culpabilização individualizada cada vez mais intensa torna, também, os limites entre os corpos cada vez mais marcados. Se na disciplina a individualização requeria o recorte concreto dos espaços físicos, na política de controle derivada do panóptico, a paranóia e o sentimento de culpa, funcionam como os

¹⁶⁹ DELEUZE, G. “Desejo e Prazer” In: *Cadernos de Subjetividades*, São Paulo, n. especial: PUC-SP, jun., 1996 – p.19.

¹⁷⁰ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*, Petrópolis: Vozes, 2003 – p. 119.

recortes reais que esquadrinham os limites individualizantes entre os corpos. Fluxos, embora invisíveis, muito reais, muito concretos, produtores de um embotamento concreto para os corpos. O medo da vigia e do julgamento substituiu muito eficientemente as fileiras e celas da disciplina. É a pele enquanto limite posto pela política da individualidade. Nesta contemporaneidade de nossas sociedades de controle, a informação é de extremo valor para as relações de poder, é uma espécie de capital de apoderamento, uma vez que fornecem elementos que funcionam como pontos conectores nas redes de exercício de força governamental sobre os corpos. Todo o sentimento de vigia e auto-governo que inicialmente se produziu com o panóptico continua sempre presente e uma estratégia como esta de uso dos dados para controle da vida das professoras é claramente uma forma de biopolítica. Recortar e informar é controlar. Assim, quanto mais se informa, mais se pode sobre os corpos, mas menos estes podem sobre si mesmos. Nas sociedades de controle, ao contrário do que se possa pensar, não existe mais espaço aberto, tudo é privado, tudo é transformado interioridade a um funcionamento controlador. O poder se exerce em meio aberto, ele se dobra para o fora, mas seu efeito último é de transformar tudo em interioridade, tudo em espaço privado, cercado – por exemplo, os impostos que pagamos pelo uso das ruas, praças e estradas.

Sempre mais uma vez a capitalização dos corpos: o buraco no desejo

Por isso insistimos em afirmar que sentimentos de culpa, de baixa auto-estima, de paranóia, de solidão são sempre produções sociais, relacionais e coletivas, exteriores a uma interioridade mental, psíquica, ou genética. Do mesmo modo, as biometrias, as sensações corporais incômodas das professoras não são nunca aparições psicossomáticas, mas fluxos sociais, históricos, mundiais, afectivos que somente se expressam nos corpos, sem a eles pertencerem na forma de essências manifestadas. Dizemos isso, não apenas como forma de nos diferenciarmos das *psicologias profundas*¹⁷¹, as quais se utilizam de princípios naturalizantes para, segundo um método interpretativo, significarem as cenas, sonhos e fenômenos subjetivos e, do alto de um lugar de poder, afirmarem sempre haver algo por trás ou mais profundo vindo de um lugar remoto do

¹⁷¹ BOSS, M. *Na Noite Passada Eu Sonhei*, São Paulo: Summus, 1979 – p.146.

interior do sujeito, que explicaria os problemas vividos. Estas psicologias, trabalhadoras de uma moral poderosa, preocupam-se muito mais em afirmar e reafirmar suas formações teóricas e seus lugares de poder que em colocar-se à disposição de seu público. Fazemos questão de levantar este alerta também porque é preciso olhar com certa desconfiança para um movimento contemporâneo de produção de explicações interiorizantes e psicologizantes, que acontecem em muitos saberes. Muitos são os médicos, apresentadores de TV, psiquiatras, místicos, geneticistas, professores e diretores de escolas, sexólogos, que levantam teses marqueteiras e publicitárias sobre como é possível explicar através da genética, da idéia de estrutura ou essência, da moral, toda sorte de problemas sanitários e interpessoais.

No mesmo dia em que falaram do controle dos pedidos de licença por parte da SMED, as professoras queixaram-se, ainda, que sentiam como se houvesse uma idéia de que fossem todas ociosas. ‘Parece até que não fazemos nada’. Diziam isso porque, na ocasião, percebendo que estavam estafadas, perguntamos como estavam se sentindo, como estava o fim do ano e as perspectivas para o ano seguinte. Contaram que, a partir do ano seguinte – 2007 –, não poderiam mais fazer períodos reduzidos de aulas nos dias em que aconteciam conselhos de classe. O tempo de horas usado para as discussões dos conselhos de classe deveria ser repostado sem que isso possa acontecer aos sábados. Desta forma, mais uma vez, se coloca o corpo sob um regime de força que os esgota, tirando-lhes a potência de luta política, afastando suas próprias potências daquilo que são capazes de produzir. Este modo poderoso de se produzir corporeidades, afetos, modos de percepção, sensação e ação é que constitui a moral. A história da produção dos corpos disciplinados, passando pelo panóptico e pelas biopolíticas é a história da fabricação da moral, corpo a corpo, ponto a ponto. As noções biunívocas de bem e mal, de verdadeiro e falso, de melhor e pior não são constituídas espiritualmente, mas materialisticamente. Os poderes sobre os corpos se tornam cada vez mais “espirituais”, subjetivos e abstratos, mas seu modo de atuação continua sendo sobre os corpos, sobre a materialidade da pele, do cérebro, dos músculos. É somente através da carne que o poder se torna capaz de mediar as relações e produzir ideais. A questão dos modos de agir, mover-se, sentir e pensar não é problema do Ser, mas do corpo investido por um desejo de poder, por uma vontade de produção e uso das suas forças. Esta moral, ao produzir aos corpos, produz uma ética e, por isso, um modo de desejo ou vontade. Por desejo aqui nos referimos não a um querer que visa um objeto supostamente exterior – um querer narcísico, humano, mental –, mas a tudo aquilo que é produzido na relação entre os corpos enquanto força que engendra, dá sentido e materialidade à realidade. A produção de desejo não é senão a produção de realidade social e coletiva, estando envolvido, neste coletivo, toda a multiplicidade do mundo – animal, mineral, industrial, econômica, humana, cultural, vegetal etc. A moral, ou a ética moralista das relações de

poder no capitalismo produzem um tipo de desejo muito específico, muito característico destas sociedades que hoje se embasam no controle abstrato e subjetivo sobre a materialidade dos corpos.

Quando as professoras dizem sentir como se houvesse grande desvalor em relação a seus trabalhos e quando sentem como se as considerassem grandes ociosas, o que encontramos aí é uma ética do desejo da falta. O desejo da falta é o que o capitalismo tomou como principal forma de coerção, produzida nas vontades dos corpos. Não falamos aqui de desejar a falta, mas de fazer presente a falta em todo o desejo, ou ainda, de tornar presente, em tudo o que se produza, uma espécie de ausência. Esta política do desejo tem como idéia básica a noção de que desejamos algo porque esse algo que desejamos nos foi tirado – em algum passado –, ou porque nunca poderemos realizar este desejo. Esta ausência, embora seja uma falta, é produtiva, é ativa na fabricação de corpos ressentidos e culpados – ressentidos por terem sido desapropriados, culpados por sentirem que têm culpa de terem perdido. Muito mais que uma elucubração teórica originada de dentro da psicanálise, o desejo da falta é um modo de produção social de éticas e corpos. Há desejo da falta em todo momento em que se entende que a realidade seja constituída somente pelo possível, o qual é claramente determinado pelas relações de poder.

Embora o conceito de desejo da falta tenha surgido a partir da psicanálise, devemos ver que não é somente no triângulo familiar – pai, mãe e filho – que se reproduz o buraco faltoso ao desejo. Dentro desta teoria, toda criança, em determinada idade, desejaria sexualmente a figura materna – objeto de desejo – e, ao ser interdita pela figura paterna, representante da lei cultural proibidora do incesto, descobre não poder realizar tudo o que deseja, descobre ser incapaz e incapacitada pelo mundo, de fazer do próprio desejo, um desejo de mundos. A psicanálise só corroborou com uma produção social que faz com que o possível ao desejo se confunda com o possível imposto pelas relações de governo e poder. Esta interdição ao desejo que, na teoria psicanalítica, seria feita pelo pai é chamada de castração, a qual é a grande máquina de homogeneização dos corpos¹⁷², pois meninos e meninas passam pelo mesmo processo de conformação, segundo a qual, a entrada na cultura depende da presentificação da ausência de potência em todo o desejo. Meninos, ao serem interditados em seu desejo, estariam sempre ameaçados de serem castrados – perder o poder representado pela perda do falo – ao mesmo tempo em que, a partir disso, passariam sempre a aspirar ao lugar de poder que o pai representa sendo dono do falo. As meninas já seriam castradas, pois não possuem falo algum e, então, desde sempre aspirariam este falo e ocupariam um lugar de faltosas. Seria isto o jogo de Édipo que nos fundaria sujeitos culpados por termos, um dia, desejado um impossível, culpados pela perda deste algo, porque o desejamos. Primeiro, vemos uma binarização limitadora da multiplicidade da sexualidade em dois grandes pólos genéricos; depois

¹⁷² DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 – p. 388.

um desdobramento em um desejo que constitui aos corpos como corpos incompletos, nunca capazes de coisa alguma, sempre destituídos de sua potência de produzir realidades, de investir o mundo como mil mundos conectáveis. A castração vivida na cultura através de Édipo é uma resignação coagida ao desejo¹⁷³, uma resignação tornada natureza de todo o homem. Uma generalização com dois pólos diferenciais, *duas faces não-simétricas*¹⁷⁴, uma para os meninos, outra para as meninas. No fim, só se tem ao falo como referente central, comum a meninos e meninas. Referência comum que resulta na ausência para ambos. O roubo de uma potência que, segundo a teoria, nunca se teve e nunca se terá. Às meninas e meninos a mesma inoculação de impotência, mas, para cada qual uma forma especializada e diferenciada de produção desta inoculação.¹⁷⁵ Num momento, se está na ameaça de perder, noutro, já se perdeu e, num tempo intermediário, se está perdendo eternamente para o poder da lei. Um tempo sem existência real, supostamente inconsciente – intrapsíquico – mas sempre presente e atuante, concreto em seus efeitos.

A despeito de todo o credo psicanalítico envolvido na explicação familialista do desejo da falta, o que gostaríamos de destacar é que este conformismo pessimista e produtor de impotência aos corpos é produzido em quase todas as relações sociais, não sendo exclusividade da família a responsabilidade pela reprodução deste modo de desejar. A interdição que inicialmente estaria na figura pessoalizada do pai é, na verdade, a interdição ao desejo que toda forma de relação de poder injeta. Assim como o panóptico é uma máquina abstrata de produção de um olhar que nunca é visto, aplicável em qualquer relação, o desejo da falta é uma máquina abstrata que invade as relações entre os corpos e os faz sentir como que eternos devedores, ou faltantes, um tempo que nunca existe, mas sempre exerce força sobre os corpos. E é necessário esclarecer, não se trata de mera repressão. A interdição é uma operação ativa que cria toda uma realidade, um desejo, uma ética, um corpo, uma vontade. Produz-se uma política de desejo, uma forma de o corpo investir o mundo. Algumas professoras, por exemplo, ao longo dos encontros grupais, passaram a ver como absurdas as inúmeras demandas que atualmente recaem sobre seu trabalho – dar conta do aluno agressivo, do aluno com dificuldade de aprendizagem, dar conta de incluir o deficiente mental, de cumprir o planejamento de aulas, de participar de cursos de formação continuada, de ser coerente nas falas, de não contaminar com personalidades o trabalho em sala de aula, de resistir ao calor, ao cansaço, de negligenciar o medo dos tiroteios. São demandas vindas de todas as partes, que colocam as professoras num lugar centralizado – lugar que elas muitas vezes tratam de ocupar, posto que é um lugar de relação de poder – e reinjetam em seus corpos um funcionamento que naturaliza a culpa,

¹⁷³ Id. – p.81.

¹⁷⁴ Id. – p.89.

¹⁷⁵ Id. – p.81.

destacando em seu trabalho, tão somente aquilo que as torna incompletas, insuficientes, faltosas, falhas.

Além disso, a colocação de empecilhos aos pedidos de licença são justamente estratégias de controle e de recolocação dos corpos no lugar de dívida com um dever de serem corpos cheios, absolutos em seu saber e em seu agir. Isto se torna claro na própria queixa das professoras em que sentem-se tratadas como ociosas. O desejo da falta é uma política das sociedades de controle. O corpo cheio, ou o corpo total, completo, que é decalcado sobre o corpo das professoras é um tipo de corpo ideal, celestial, que não existe em lugar algum e, ao mesmo tempo, existe enquanto mediador e atravessador de todas as relações entre os corpos. Ninguém é corpo cheio. Este é um lugar vazio, sempre desocupado e, ao mesmo tempo, real. Este corpo cheio não se limita a ser um ideal de corpo – embora o seja em algum nível – pois ele não tem forma específica, não tem aparência material, possui uma mobilidade e uma transparência típica das relações de poder, ou seja, ele atua enquanto máquina produtiva de desejo e de corpo, ele possui um funcionamento e não uma forma, é um tipo de relação de forças e não uma estrutura. É uma espécie de significador flutuante, ou seja, sem forma fixa, é capaz de infiltrar-se em qualquer relação, como uma espécie de espírito perdido, que não aceitou sua morte e passa a interferir negativamente no cotidiano de uma pessoa¹⁷⁶. Este tipo de corpo se move em função das forças e matérias que encontra, isto é, ele invade os encontros entre os corpos e, a partir das condições existentes, força estes encontros para um dentro do poder, um dentro de um modo de sensação, percepção e ação. Um corpo cheio é o corpo sempre reterritorializado sobre a falta, sobre a sensação e o movimento de endividamento. É um tipo de corpo que se pretende sempre completo, sem espaço vazio, sem nada a construir, sem abertura para novidade alguma. O corpo é *referido a uma totalidade que só pode aparecer como aquilo que falta a eles*¹⁷⁷.

Em nossos grupos, em um dos encontros, as professoras trouxeram o tema das avaliações que o Ministério da Educação aplicou sobre os alunos das escolas de todo o Brasil. Segundo elas, os alunos fizeram as provas e não foram bem. As professoras disseram que, ao saberem do resultado, ficaram bastante tristes e decepcionadas. Nas palavras delas, havia uma vontade de que, mesmo sabendo que não priorizavam conteúdos curriculares em suas aulas, os alunos fossem capazes de dar conta da prova somente com as habilidades de pensamento e reflexão que o ensino desta escola procurava proporcionar. Em contrapartida, algumas professoras do grupo alertaram para o fato de os exames terem sido realizados em condições muito adversas, pelas quais seus alunos não

¹⁷⁶ Na crença da religião Espírita, quando pessoas morrem e não sabem, ou não aceitam isso, seu espírito passa a vagar perdido pelo mundo, invadindo a vida de outras pessoas. Apenas uma comparação ilustrativa e explicativa para esta noção de significador flutuante.

¹⁷⁷ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*, Rio de Janeiro: Imago, 1976 - p. 388.

passavam e com as quais não estavam acostumados – primeiro, muito calor, depois, a proibição de se ir ao banheiro sem pedido e autorização e, ainda, o fato de cada aluno ter de fazer a prova sozinho, a duração das provas, que era bastante longa, e o preenchimento das grades de respostas. Eram todas condições e regras do exame que os alunos desta escola não haviam aprendido porque em seu dia-a-dia foram criadas formas de todos poderem, por exemplo, irem ao banheiro sem pedir autorização, ficando a chave do banheiro pendurada na parede da sala de aula, à disposição de todos. Nesta escola, muitas professoras, junto com seus alunos, conseguiram produzir pequenas autonomias cotidianas, que não cabiam mais dentro das regras de realização de uma avaliação geral feita por um ministério federal. Como o trabalho em dupla é bastante usado nesta escola, os alunos estranharam bastante a solidão em que foram obrigados a fazer a prova. Com isto, os professores sentiram que seu trabalho era também posto em cheque. Porém, de nossa parte, procuramos chamar mais a atenção à relevância destes fatos que prejudicaram a escola e só fizeram diminuir ainda mais o valor do ensino e da ética produzida por estas professoras, que fogem em muito dos valores e formas tradicionais de educação. Dissemos do quanto precisavam atentar-se para o fato de a avaliação do MEC não contemplar a maneira de ensinar desta escola. Além disso, falamos muito no sentido de valorizarem as conquistas de seus modos de atuar, que proporcionava, entre outras coisas, a coletivização das vivências, uma noção de alteridade e um mínimo de autonomia nos alunos, algo que não se vê em quase nenhuma escola. As professoras disseram que os alunos sentiam-se muito valorizados nesta escola, mas que a avaliação do MEC havia sido muito ruim para eles e para si mesmas, pois, com o desejo de também testarem seu modo de ensino e de, além disso, querer contemplar com ele todos os conteúdos curriculares formais, acabaram não conseguindo desfazer, junto com os alunos, a sensação de fracasso e desvalor que todos sentiram. ‘Lá no fundo a gente sentia vontade que eles fossem capazes de ir bem só com os princípios de raciocínio e as habilidades que a gente ensina. A gente queria que eles dessem conta dos conteúdos. Queríamos também saber se nosso ensino funciona, mas com isso, ficamos frustradas com os resultados e também não conseguimos fazer os alunos não se sentirem mal’ Com as professoras, chamamos a atenção para o fato de estarem querendo testar seu trabalho, primeiramente, sem verem, nas próprias relações vividas com seus alunos, os bons resultados. Mais que isso, apontamos para o fato de desejarem elas mesmas uma avaliação galgada em princípios completamente discrepantes com a ética educacional e relacional que haviam produzido com os alunos, buscando resultados em referências externas às construídas na relação com seus alunos.

São forças de produção da falta, as quais produzem nos alunos, nas professoras e em toda a escola a sensação de estarem sendo incompletas, de estarem em dívida com o absoluto, falhas com a totalidade. Assim, despreza-se a multiplicidade repleta – e não completa – que a forma de ensino

destas professoras já é. A falta é uma operação prática sobre o desejo e sobre os corpos, que rebate os mil fluxos e cortes produtivos destes corpos sobre o lugar mítico de Édipo¹⁷⁸, que é o lugar da impossibilidade de potência. *Desde que se reintroduz a falta no desejo, esmaga-se toda a produção desejante...*¹⁷⁹ A falta no desejo é um holograma que cola sobre todo o encontro entre corpos e, como o panóptico, produz efeitos físicos concretos a partir de uma força invisível e abstrata, julgando e reduzindo a potência criativa dos corpos a sonhos suspirantes. O desejo é reduzido a um almejar. Édipo e a falta ao desejo são idéias tornadas matérias, ou ainda, ao contrário, materialidades relacionais estranguladas no gargalo do ideal transcendente de uma meta que se coloque ao desejo. Sempre que ao desejo se impõe uma meta, há traição da imanência, ou seja, há traição da relação produtiva que se cria entre os corpos. A meta aos encontros é a captura das relações de potência pelas relações de poder. Enquanto a potência consiste em aumentar a capacidade de ação e criação dos corpos, o poder trata de *cafetinar*¹⁸⁰ estas relações em proveito de um ganho de valor externo universalizante – capital – e em função de uma meta.

Assim, nesta concepção, o desejo só existiria porque é privado de sua potência e submetido pela dualidade possível-impossível, em que o impossível torna-se regra a todo desejo. Aparece um axioma de que não existe desejo sem lei¹⁸¹. A falta ao desejo ou a coação produzida pela interferência do corpo cheio ao corpo desejante são mitos tornados essências e ficções tornados fatos à priori. Não é que haja absoluta irracionalidade nesta *crença* na força da falta ao desejo, pois elas são *demasiado razoáveis e conformes à ordem estabelecida*¹⁸². Cada vez que as professoras se vêm seduzidas a reocupar um lugar de poder e de corpo cheio, se vêm também submetidas, por suas próprias ações, a terem seu valor julgado em função das ausências em suas produções e não mais pela originalidade delas. Sempre que uma produção se vê rebatida sobre uma meta, ela passa a valer somente a partir de sua ausência, ela passa a valer como falta dentro do espaço do cheio absoluto¹⁸³. Assim, não falamos de negligenciar atenção ao que foi deficiente nos resultados, mas de compreender o modo de educação destas professoras como parciais repletas, elas mesmas já preenchidas por potencialidades e diferenças suficientemente capazes de produzir realidades inteiras. Só a partir do instante que se toma estas diferenças conquistadas no modo de ensino destas professoras como multiplicidades substantivas é que se é possível reinserir nelas a capacidade de transformação e mutação que lhes é necessária para darem conta dos problemas que apareceram nas avaliações do MEC.

¹⁷⁸ Id. – p. 83.

¹⁷⁹ Id. – p.145.

¹⁸⁰ ROLNIK, S. “O ocaso da vítima para além da cafetinação da criação e de sua separação da resistência” In: LINS, D & PELBART, P.P. (orgs.) *Nietzsche e Deleuze – Bárbaros Civilizados*, São Paulo: Annablume, 2004 - p.229.

¹⁸¹ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*, Rio de Janeiro: Imago, 1976 – p.145.

¹⁸² Id. – p. 84.

¹⁸³ Id. – p.388.

Este funcionamento que produz falta em toda produção de desejo e encontros entre os corpos é uma tecnologia de poder muito típica do capitalismo. A destituição de uma terra em nome da privatização desta mesma terra, ou da destituição das potências do corpo são exatamente tecnologias de desterritorialização do corpo. São tecnologias que apartam corpo, desejo e pensamento, ou o desejo e sua potência de produzir um corpo, uma realidade. O controle a céu aberto das sociedades de controle são propriamente forças do capitalismo, que trata de, segundo um paradoxo poderoso, fragmentar toda territorialidade produzida e rebatê-las sobre as ruínas de valores, princípios, estruturas desgastadas. O capitalismo não pára de se reconstruir a partir de um fluxo desterritorializado. Ele vive da desterritorialização e de uma feroz e rápida reterritorialização. Não se oferece um fora para o corpo no capitalismo, *somos todos pequenas colônias*¹⁸⁴ e é a falta ao desejo que nos coloniza e nos traz um limite exterior às relações para nossa potência e, ao mesmo tempo, um limite cada vez mais interiorizado, transformado sempre mais e mais o interior dos corpos, dos sujeitos. Os corpos são submetidos, no capitalismo, a um intenso desfazimento de tudo que é produzido e a uma imediata reestruturação sobre antiguidades subjetivas. É que o capitalismo descobre o capital como valor abstrato flutuante, destituído de sua moeda concreta e, também assim ele procede com a energia de trabalho e com a força desejante. Tudo no capitalismo tende a se tornar subjetivo e abstrato e, deste modo, também o desejo se torna: *o desejo subjetivo abstrato é inseparável de um movimento de desterritorialização*¹⁸⁵. O problema é que esta desterritorialização produzida pelo capitalismo se intensifica de forma vertiginosa, sem que haja tempo para a construção de territórios singulares. A captura dos corpos pelo capitalismo é tanto mais desterritorializante quanto mais é feita a partir de reterritorializações.

Através da recolocação das vidas dentro das territorialidades transcendentais produzidas pelos saberes poderosos – psicologia, medicina, psiquiatria, pedagogia – e do envenenamento pelo desejo da falta é que o capitalismo desterritorializa todas as originalidades construídas na relação entre os corpos. A própria colocação, portanto, de superfícies de registro e controle são elas mesmas forças de desterritorialização. A intensa mediação das potências de produção dos corpos pelas ciências, pelos saberes, pelas relações de poder são formas de produção de uma espécie de esquizofrenização das forças. Fragmentar, destituir, desterritorializar, embaralhar arbitrariamente reorganizar segundo uma moral são as axiomáticas do capitalismo. O capitalismo, *produz uma formidável carga esquizofrênica (...) mas que não cessa de repetir-se como limite do processo*¹⁸⁶. A falta é estratégia de destituição e de reterritorialização e, este processo, ao invés de cobrir todo o campo social como um todo, vai criando homogeneizações diferenciais, ou seja, para cada territorialidade, para cada

¹⁸⁴ Id. - p. 337.

¹⁸⁵ Id. - p.380.

¹⁸⁶ Id. - p.52.

singularidade, o capitalismo trata de se flexibilizar criando uma moral específica, a qual, por sua vez, não deixa nunca de estar, paradoxalmente, incluindo a todos na interioridade de um mesmo e único sistema de valores, que é o capital enquanto terra abstrata a partir da qual tudo e todos são valorados. *A decodificação dos fluxos e a desterritorialização do socius formam assim a tendência mais essencial do capitalismo*¹⁸⁷. Quanto maior é a desterritorialização, maior é também a velocidade de recolocação de terras rotas como a família, a idéia de saúde perfeita, a noção de bem e mal, de civilizado e não-civilizado etc.

Assim, os fluxos de desejo vão sendo codificados somente a partir de sua decodificação e estes códigos são justamente as próprias decodificações – os recortes anatômicos da disciplina impostos aos corpos, os quadriculamentos do espaço, as políticas sanitárias e médicas da biopolítica, são todas formas de fragmentação e reorganização condicionada dos fluxos que compõem os corpos. Dentro deste processo é que toda corporeidade é capitalizada, ou seja, é incluída nos modos de funcionamento do capitalismo. Os corpos passam a funcionar desta maneira também. As aulas das professoras desta escola, que eram mais conectadas às possibilidades que iam se descobrindo junto com os alunos, vão sendo desarticuladas pelas formações de poder - pelos exames federais – e vão sendo julgadas pelos valores e morais apontadas pelas formações de saberes à priori – a medicina que as julga doentes, a pedagogia que as julga insuficientes – ambas as forças não só provenientes dos aparelhos estatais, mas também constituintes dos corpos das professoras. Este é processo segundo o qual os corpos são capitalizados – passando por todas as minúcias ainda presentes da disciplina, pelas expansões da biopolítica e pelo controle abstratificado ao infinito das sociedades de controle, os corpos são sempre novamente trazidos de volta às referências de valor inculcadas pelo capitalismo. Então, conforme se capitaliza os corpos, mais resta para cada um somente campos de possível habitados pobremente pelas angústias e imagens absolutas e ensimesmadas que se tem de si mesmo. Quer dizer que, na produção de desvalia e de extração de mais-valia – desterritorialização e reterritorialização – que o capitalismo impõe aos corpos, a única territorialidade restante para se refugiar parece ser a identidade, ou a solidão culpada, a imagem de si mesmo perdido na repetição de si mesmo enquanto reprodutor aflito desta desvalia.

Deste modo, em nosso grupo, já por volta de outubro, as professoras disseram do quanto se sentiam cansadas nessa época. Uma das professoras falou inclusive de ter percebido que passou a sentir esse esgotamento extremo apenas depois de ter ido trabalhar em escolas. Antes, quando trabalhava em empresas, disse que não sentia o fim do ano pesar da mesma maneira. As professoras disseram também que é um período do ano em que começam a se dar conta do que foi feito durante

¹⁸⁷ Id. – p.52.

os meses anteriores, comparando-se com o que gostariam de ter feito. Muitas professoras disseram sentirem-se frustradas por verem que conseguiram cumprir pouco de tudo o que haviam planejado para o ano. Por isso dizemos que a falta ao desejo é um tipo de corpo, é uma moral que polui toda ética e todo encontro entre corpos. Nossas sociedades de controle fazem corpos serem produtivos somente na medida em que fazem funcionar segundo o desejo da falta, quer dizer, a produção é tornada meta e esta se torna, ao mesmo tempo, o lugar **a partir do qual o desejo deve** se mover e o fim de todo o desejo, **para onde ele deve ir**, de modo que sempre se crie um vazio a ser preenchido infinitamente. A meta é o vetor de controle da contemporaneidade. Quanto mais metas se produz para o ano, mais parecerá que se cumpriu pouco delas. É que, por um lado, não se estará vendo tudo o que se pode produzir para além do que ditavam os planejamentos. Por outro lado, a projeção de uma meta para todo o ano, feita anteriormente aos encontros diários com os alunos só faz piorar a sensação de que tudo o que fuja dela seja menos importante, seja descartável, improdutivo, inútil. Quanto mais metas há, maior parece ser a confusão do cotidiano, pior parece ser suportar a contingência a que está submetido o processo da vida no dia-a-dia. Paralelamente, dizem as professoras, que vêem em seus alunos um grande medo do fracasso, um grande medo de errar nas tarefas a serem feitas durante as aulas. Só que, o interessante é que, neste mesmo dia em que isso foi dito, as professoras diziam das expectativas que tinham de ver seus alunos crescerem na vida, arrumarem um emprego, terem dinheiro. Ainda mais uma vez: sempre que o desejo é remetido a uma finalidade, então é seu início que já está comprometido.

O mais intrigante, entretanto, é vermos professoras e alunos estarem sob a mesma axiomática, sob o mesmo regime desejante, sendo submetidos à mesma dor e reproduzindo uns sobre os outros aquilo que justamente dói em cada um. Por isso é que se diz que no capitalismo atual não há classes, nem poderes superiores, estão todos vivendo sob a mesma axiomática, que é a da falta. Há nessa axiomática um grande paradoxo: o capitalismo vive de incluir metas que levariam o desejo a produzir, a ir além; porém, ao mesmo tempo o capitalismo trata de fazer da meta a própria condição para que todo desejo falhe. Primeiro a meta à produção do desejo nas relações e, ainda assim, antes disso, a falha, a quebra da produção como raiz de onde nasce a impotência dos corpos. No capitalismo as falhas são organizadas como sendo sua própria condição de funcionamento.¹⁸⁸ Porém, que fique claro: não fazemos uma apologia do espontaneísmo, do não planejamento das aulas. Apenas dizemos da possibilidade de experimentação, de saída dos impasses não através de um apoio nos planos pré-traçados, mas a partir dos possíveis que as próprias relações já produzem em seus encontros. Falamos aqui é do problema das metas estarem muitas vezes nublando as possibilidades de construção que aparecem, sobrepondo-se à potência dos eventos fortuitos. Por

¹⁸⁸ Id. – p.321.

exemplo, as professoras se queixavam de que os alunos não têm clareza do que aprendem. Contou uma das professoras que ouviu dos alunos: ‘com os ciclos a gente não repete de ano, não dá em nada, a gente não precisa aprender’. Só que, por outro lado, quando a professora de geografia de nosso grupo se propõe a levar um mapa da região em que está a escola para seus alunos verem e estes reclamam por perceberem que suas sub-regiões não estão representadas, há então muito sendo ensinado, muito a poder ser ensinado – a luta política, a noção de espacialidade, a indignação, a noção de escala etc. É o repleto já presente na multiplicidade que se cria a partir dos encontros como possibilidade primeira de intervenção educacional. Se se toma o plano prévio como referência, de fato não há nada acontecendo. Mas, se tanto as professoras quanto os alunos puderem perceber a produtividade que existe já na contingência do cotidiano, já estarão, de forma sensível, rompendo com esta lógica terrível e sufocante do capitalismo.

Já relacionada à desterritorialização, que é, ao mesmo tempo, princípio e limite último do capitalismo, podemos destacar a questão da inclusão escolar. As professoras nos contaram da dificuldade que têm com a diversidade de problemas que encontram nos alunos. ‘Tem aluno que a gente acha que tem alguma coisa’ (algum distúrbio mental, ou problema neurológico). Uma outra professora, por sua vez, nos disse que estava fazendo um curso sobre as várias formas de deficiências que deveriam ser incluídas na escola. Falaram as professoras das inúmeras demandas que fazem parte de uma política de inclusão, diante da qual se sentem muito confusas. Tanto que um professor disse se perguntar: ‘A escola tem limites?’ Por isso as professoras comentaram da necessidade que sentiam de poderem encaminhar alguns alunos para profissionais especializados, como fonoaudiólogos e psicólogos. ‘As mantenedoras¹⁸⁹ da SMED não oferecem assessoria nenhuma, só cobram relatórios’. – reclamavam as professoras. Isso tudo com relação à percepção de que alguns alunos poderiam apresentar algum problema específico que estivesse causando dificuldades de aprendizagem. Também todas as demandas sociais que entram na escola, como a pobreza e a violência entram nesta gama de problemas de ordens diversas com as quais as professoras sentem muita dificuldade. Foi dito, por exemplo, do fato de os líderes locais do tráfico de drogas estarem aproveitando para puxarem os alunos adolescentes, menores, para serem seus funcionários e poderem trabalhar sem o risco de serem presos. ‘Usam o fato dos guris serem menores e estudantes como álibi’ – disse uma das professoras. Muitos ex-alunos estariam sendo puxados para trabalhar junto ao tráfico de drogas, já que não teriam outras perspectivas de fonte de renda. Daí, se entra num território que, por mais que não queiramos pré-julgar embasados na moral, é evidentemente bastante arriscado, delicado e acompanhado de violência. Por exemplo, como

¹⁸⁹ As mantenedoras são funcionárias da SMED que trabalhariam um pouco como ouvidoras da escola e um pouco como agentes que recolheriam informações a respeito do andamento do ensino em cada escola.

contou uma das professoras, aconteceu de um dos alunos estar muito agitado num dia porque lhe fora dito que seria morto na semana seguinte, pois o pai de outro menino prometera a morte de mais seis guris como vingança à morte de seu filho de 15 anos de idade¹⁹⁰. Então, o que vai se dizer da bagunça dos alunos de escola pública? Que são incivilizados, desordeiros bárbaros, que a juventude atual perdeu o senso de respeito pelo professor, ou o senso moral?

Diante dessas situações, falamos com as professoras de questionarem também consigo mesmas, sobre o papel social que se incumbem, sobre toda a responsabilidade que pretendem ter. Dissemos de nossa sensação de que parecia ser demasiadamente rigoroso e sobrecarregado o lugar de educador. Novamente, não falamos isso no sentido de as tornarem descompromissadas. A questão era a de podermos ser, naquele momento, um contraponto afectivo, cuja tarefa era a de trazer uma outra sensação possível diante de toda a já naturalizada e arraigada sensação de responsabilidade por toda sorte de problemas sociais e também biológicos, neurológicos, genéticos – no caso da inclusão das deficiências. Falamos da possibilidade de não comprarem de imediato tantas demandas e, assim, poderem investir de outra forma no trabalho de educadora. Isso porque, da maneira que já estavam configuradas as coisas, estava evidente o quanto a potência de ação já se apresentava restrita. Ora, isso porque o que vemos é a escola funcionar como grande depositário de tudo o que produz uma absurda sensação de desterritorialização. Toda a desterritorialização do campo social parece se voltar para a educação, tomando-se esta como lugar de recuperação do controle. Portanto, talvez, havendo uma espécie de negação ou não-aceitação deste lugar por parte das professoras, pudesse também existir, pelo menos, uma abertura para se pensar ações menos determinadas. Negação do lugar como resistência, possibilidade de tecer outras ações como linha de fuga, linha de criação que passe por **entre** a violência e a exigência das demandas.

No caso, o que chamamos de linha de fuga é a possibilidade das professoras visitarem as sensações que passam por seus corpos, desta vez, com outra sensibilidade, outra percepção: a percepção dobrada para fora da naturalização das demandas, a sensibilidade que legitima o cansaço e a sensação de excesso de exigência, de desterritorialização. Falamos não de uma permissividade, pois a questão não é de permitir ou não permitir, autorizar ou não autorizar. O problema é sim o de legitimar, dar força, acolhimento e cuidado às sensações, ao ponto em que elas possam ser produtivas, criativas. Não pensamos em uma solução salvadora dos alunos, mas em uma linha de possibilidade, ou potência, que dê força às professoras para conseguirem dar conta de seu trabalho sem o sentirem somente como tarefas sempre incompletas, sempre faltosas. A violência entra na escola, mas sua solução não pode ser aceita pertencente à escola. Por isso, falamos com as

¹⁹⁰ Este menino de 15 anos foi aquele a que nos referimos como vítima também da comemoração de alguns professores pela “morte de um bandido”.

professoras de “botarem a boca no mundo”, ou seja, de não aceitarem tais demandas, de poderem lutar fora da escola para que estes problemas sejam movidos utilizando-se de outras instâncias políticas, por exemplo. Portanto, não falamos de se desincumbir do problema, mas de levá-lo para fora, para o mundo, conectando-o com mais linhas de intervenção. Por outro lado, é preciso contrapor que, outras linhas de intervenção não se limitam simplesmente à busca de intervenção de outras disciplinas, como a Neurologia, a Psiquiatria, a Assistência Social, a Fisioterapia, ou até as psicologias profundas, como disseram as professoras. Estes podem ser possíveis parceiros, certamente, mas é provável que sair dos impasses não se trate somente de recorrer a eles. A certeza é apenas de que as professoras e a escola não precisam e nem são obrigadas a dar conta sozinhas destas situações terríveis. A questão é que os afectos precisam ser politizados, levados para fora das individualidades e lançados no campo social.

O fato é que, dentro do modo de produção de subjetividade capitalista, ou capitalística, inundar as escolas de demandas e problemas são em parte estratégias de desterritorialização e, concomitantemente, estratégias de reterritorialização. É que o capitalismo só se torna cada vez mais possível, ali onde ele é desmobilizado e/ou sofre ameaça de se desfazer. O capitalismo vive de relações e modos de vida exteriores a ele. Vidas pré-capitalistas, ou trans-capitalistas como provavelmente são as produzidas nas comunidades em que ficam as escolas, são justamente lugares bordejantes, nos quais se produz exterioridades inesperadas ao capitalismo. Em outros termos, justamente por serem produto final de um sistema de exclusão social, produz-se ali, uma real exterioridade a este sistema, cujo problema talvez seja a de ser, por outro lado, uma exterioridade que beira a perversidade, por muitas vezes se sustentar somente sobre afectos de violência. Aliás, se não fosse produção de exclusão social talvez não fosse tão violenta esta exterioridade, ou ainda, talvez nem fosse uma exterioridade. É que, de algum modo, tornar a vida possível na situação de pobreza e limitação que existe nestas comunidades depende muito de se recorrer a meios não pré-configurados no sistema, de se poder inventar jeitos impensados e aí, facilmente corre-se o risco de se cair em soluções problemáticas, como a violência que de fato acontece. Como dizíamos, é desta exterioridade produzida num lugar como estas comunidades que depende o capitalismo, pois os modos de vida produzidos por estas pessoas, por serem muitas vezes invenções nascidas da extrema necessidade e privação, acabam sendo a própria desterritorialização dos fluxos. O capitalismo, historicamente, nasce da decodificação – desmontagem, embaralhamento – dos códigos anteriormente existentes no Estado despótico¹⁹¹. Isso significa que o capitalismo vive tanto de fluxos sociais que o desterritorializam – como as vidas produzidas nas comunidades – quanto de seu próprio fluxo desterritorializante, como a produção de comunidades paupérrimas, resultado de

¹⁹¹ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*, Rio de Janeiro: Imago, 1976 – p.284.

desapropriações seculares, ou mesmo a produção de inúmeras demandas na vida profissional das professoras – inclusão social, violência, alunos deficientes – cujo resultado final é uma sensação de caos, fragmentação, desapropriação, desmontagem, agitação, angústia, ou até incompetência, insustentabilidade das relações, falha. Assim, este capitalismo só faz produzir desterritorialização através da inclusão da falta nas vidas, ou melhor, a subjetividade capitalista produz o tempo todo uma desmontagem afectiva, territorial, relacional, técnica, como formas de garantir uma reterritorialização através de reinclusão da própria lei da falta ao desejo e de códigos de conduta rígidos, exigências e responsabilizações. Todo este movimento acaba criando uma materialidade, uma corporeidade, um tipo de modo de relacionamento entre os corpos.

Cria-se um corpo de professor muito específico, ora insensível, ora obrigado a sensibilizar-se pelas sensações extremas e pelo adoecimento. Com uma mão, o capitalismo desterritorializa, com outra, reterritorializa antes que seja possível criar modos de vida alegres e potentes. E esta desterritorialização é precisa, cirúrgica: para o território escolar, inclui novas demandas, novos problemas e responsabilidades, para os moradores da comunidade, promove exclusão social. Daí, a reterritorialização é tanto mais intensa, quanto mais sensação de angústia, desorientação e atordoamento produz. Aliás, a angústia é só sintoma final de todo o atordoamento que a desterritorialização dos fluxos produz. Pois que, no capitalismo, intensifica-se cada vez mais a desmontagem das relações e das vidas sem que, entretanto, haja tempo e possibilidade em pé de igualdade, de produções de singularidades e modos novos de viver¹⁹². Deste modo, a própria inclusão de novos códigos para a escola – reterritorializações – são elas mesmas desterritorializações, posto que desmobilizam e fragmentam as forças já em construção para instaurar nelas novas ausências, novas faltas. O caos da desterritorialização como organismo de poder do capitalismo. A rigidez da reterritorialização, por sua vez, como braço do controle herdado do Estado despótico. É por isso que o capitalismo não se despoja do Estado, mas o desterritorializa e o reterritorializa em tempo de ser útil, como controlador que impede os fluxos de fugirem em demasia¹⁹³. Os fluxos só devem escapar dentro do limite de sua valência para o capital. *O Estado capitalista é o regulador dos fluxos decodificados com tais, enquanto presos na axiomática do capital*¹⁹⁴. Ou seja, o papel do Estado, ou a estatização das relações é não permitir que se produzam corpos demasiadamente exteriores ao capital, ou melhor, é fazer com que todos os corpos estejam aferroados à axiomática capitalista. Logo, estatizar as relações entre os corpos é reinserí-los na axiomática capitalista, de modo que o Estado, antes transcendente, passa a ser imanente ao tecido

¹⁹² LOPES, P.C. *Pragmática do Desejo – Aproximações a uma teoria da clínica em Félix Guattari e Gilles Deleuze*, Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC-SP, 1996 – p.87.

¹⁹³ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*, Rio de Janeiro: Imago, 1976 – p.320.

¹⁹⁴ Id.

social. O Estado seria uma enorme máquina de anti-produção – já que impede a liberação de fluxos de singularidade e potência – mas inserida no próprio interior da produção capitalista¹⁹⁵. Por isso, reafirmamos, o Estado é um modo de relação entre os corpos e não uma instância social.

A esta constante desterritorialização dos fluxos, se dá o nome de *mais-valia de fluxo*¹⁹⁶. *O que ele* (o capitalismo) *decodifica com uma das mãos, axiomatiza com outra*¹⁹⁷. Sempre colocar um novo axioma a um sistema antes saturado¹⁹⁸, tal é a política de produção de falta a todo desejo, a todo encontro entre corpos. Mais uma vez afirmamos, desejo não se refere a nenhuma instância intrapsíquica, pertencente ao sujeito, à interioridade da mente de um indivíduo. Desejo sequer é coisa da mente, embora passe por ela em alguns momentos. Desejo só existe enquanto força social e coletiva, produzida na imanência do encontro entre os corpos, produzida sempre como diferente de si mesmo. Assim, quando dizemos de uma axiomatização do desejo, dizemos da axiomatização das forças que são produzidas nos encontros entre corpos, do controle destas forças para que sejam iguais a si mesmas, identitárias - invasão do capitalismo às forças de afirmação da vida. A mais-valia de fluxo só existe, portanto, enquanto modo de extração de força dos corpos, mas esta extração, ao invés de ser definida somente como exploração, como nas teorias marxistas, é definida de duas maneiras mais. Primeiramente, a extorsão de força não é só extorsão de força de trabalho, senão de qualquer tipo de força que produza potência. Isso quer dizer que se opera uma *conjunção*¹⁹⁹, ou *integração do desejo*²⁰⁰, ou seja, toda multiplicidade e singularidade de forças existente nos variados encontros entre os corpos é remetida a um único – uno – regime desejante, o regime da falta. Todos os fluxos sociais, desejantes, corporais e de encontro são ligados ao capital e o efeito dessa conjunção é o controle cada vez mais profundo da produtividade do desejo pelo capital.²⁰¹ Em segundo lugar, a mais-valia de fluxo se define também pela inclusão de um *equivalente geral*²⁰², de valor abstrato não quantificável, nem definível, como aquilo que valora e dá sentido a toda produção desejante dispersa no encontro dos corpos. Falando de outra maneira, o capitalismo se define pela inscrição de um *valor particular qualquer*²⁰³ em qualquer produção de força. Este equivalente geral se chama Capital, na forma de um valor abstrato, referência desmontável, que assume a forma de qualquer particularidade, ou se faz valer por qualquer diferença, operando, então, desta vez, além da conjunção, uma disjunção à produção desejante.

¹⁹⁵ Id. – p.299.

¹⁹⁶ Id. – p.301.

¹⁹⁷ Id. – p.312.

¹⁹⁸ Id. – p.303.

¹⁹⁹ Id. – p.284.

²⁰⁰ Id. – p.304.

²⁰¹ Id. – p.286.

²⁰² Id. – p.287.

²⁰³ Id.

Pretende-se que, com o equivalente geral-Capital seja possível substituir ou esgotar a multiplicidade e a complexidade das relações desejantes dentro de um valor geral. Por isso, em nossas sociedades de controle capitalistas, o aspecto que drena a potência desejante dos corpos é a mais-valia. Esta, de outro modo, poderia muito bem ser chamada também menos-valia, ou ainda uno-valia... posto que, de um ponto, faz homogenizar e unificar toda diferença desejante através de uma conjunção dos fluxos dispersos no campo social e, de outro ponto, faz desagregar mais ainda estes fluxos já desagregados, de modo a disjuntá-los, registrando-os e controlando-os sob o signo do Capital. Paradoxalmente, porém, notamos que, na disjunção ou desterritorialização dos fluxos do campo social, opera-se ainda mais intensa e sutil unificação. A capitalização das relações e dos corpos é a conexão com o dinheiro como força que pode valer por toda singularidade. Portanto, ao mesmo tempo em que se realiza uma desvalorização do desejo (menos-valia), também se faz uma unificação generalizada (uno-valia). E quando se diz mais-valia de fluxo, por fim, se fala de um excedente de fluxos desterritorializantes que estariam colocando toda relação entre corpos num movimento frenético de desmontagem e desarticulação. Se no despotismo o autoritarismo forçava a paralisação das forças, disparando todo um desejo coletivo de recolocação em movimento, no capitalismo, o cinismo faz o reclame por um movimento de ir além, ir ao extremo, ir em demasia. É como se se dissesse: “querem movimento, então movam-se e nunca mais parem, percam-se no movimento infinito, frenético, à velocidade sempre máxima!!” Daí, o que fica mesmo é que o capitalismo funciona levando a produção de desejo como meta primeira e última, a produção da produção da produção da produção... como resultado de lançar fluxos em excesso e em demasia sobre os corpos no campo social. “Querem desejar, que desejem sempre e infinitamente, desenfreadamente!!” Assim, resumindo, temos à falta como operação de inclusão da mais-valia de fluxo (excedente de fluxo), ou como política de desterritorialização; e o capital-dinheiro como disjunção reterritorializante.

E isto tudo aparece em nossos grupos de uma maneira muito complicada. Em um de nossos encontros grupais, por volta das onze e meia da manhã, quando discutíamos a possibilidade de pensar a violência da comunidade sob outro olhar que não o da moral, ouvimos, repentinamente, dois estampidos muito altos e assustadores. Um dos professores avisou: ‘Olha lá, são tiros!’ Não houve alvoroço, mas ficaram todos de olhos arregalados, olhando-se uns para os outros. Algumas professoras começaram a chorar. Alguns minutos depois, um professor bate na porta da sala e avisa que um carro – Palio - de cor cinza, estacionado na frente da escola, havia sido atingido pelas balas, os vidros tinham estourado. O professor perguntou de quem era o carro e imediatamente saímos da sala de aula, pois era o nosso carro. Ficamos muito assustados, amedrontados, pensando que a bala poderia ter se perdido para outros lados, para alguém na escola, para um de nós psicólogos, para

uma das crianças ou uma das professoras. A bala arreventou o pára-brisa traseiro, ricocheteou na tampa do porta-malas e ficou alojada na coluna da janela do passageiro de trás. Entristecemos-nos muito e também uma vontade de chorar nos veio, junto com uma absoluta sensação de confusão e impasse. Justamente no dia em que tentávamos tecer com as professoras a possibilidade de não recorrer a endurecimentos morais quanto à violência dos alunos, encontrávamos-nos com uma contingência daquelas! Tragédia no seu sentido mais nietzscheano... Tivemos de passar boa parte da tarde na região da escola, para fazermos boletim de ocorrência e esperarmos os policiais. Depois ficamos sabendo que o tiroteio aconteceu por causa da tal vingança que o pai de um aluno havia prometido. Este pai, armado, estava perseguindo um menino pela rua e atirou para tentar matá-lo. Nosso carro estava, por azar, no caminho da bala. Ficamos sabendo que o menino foi mesmo morto e teve seu corpo exposto na rua, pendurado, numa rua um pouco acima da escola, para que todos da comunidade vissem. Ora, antes não era o Estado que procedia execuções e exposições dos cadáveres dos condenados em praça pública? Então, ao entrarmos de volta na escola, na sala dos professores, muitos chegaram nos dizendo: ‘É bom que isso tenha acontecido, porque agora vocês vêem onde trabalhamos’. Esta fala nos partiu o peito. Sentimos muita raiva e vontade de chorar. Ficamos bastante atordoados. Parecia não bastar o susto, nem o fato de haver testemunhado a violência presente na comunidade. Era preciso, ainda, sermos testados pelos professores, sermos submetidos a um cinismo ressentido e ao mesmo tempo violento - quase parecia haver sorrisos em seus rostos.

Evidentemente que, no encontro seguinte, discutimos muito o ocorrido, principalmente no que tocava à violência silenciosa e perversa de que os professores lançaram mão como forma de nos colocar num lugar de desvalor, como forma de deslegitimarem nossas colocações e questionamentos no grupo. O que nos chateava profundamente era o fato de sempre termos sido bastante cuidadosos e delicados em nossas colocações. É que, todo o desvalor, ou a mais-valia de fluxo a que são submetidos os professores resulta, no fim, em um intenso ressentimento e lugar de poder que se coloca na posição de aguardar pacientemente sua vingança. Mais-valia de fluxo que, como vimos, aparece na forma de um excedente de demandas sociais, afectivas, políticas, administrativas, cujo resultado final, no corpo das professoras, é uma constante sensação de incompetência, insustentabilidade e impotência, ou seja, a falta no desejo. Neste dia, muitas professoras diziam ‘Ah! Eu não tenho medo!’, de peito estufado e com um ar de imponência. Outras, por outro lado, diziam se sentir desprotegidas, mas pareciam sentir-se também inferiores frente àquelas que se diziam corajosas. Uma das professoras disse que uma das formas de poderem se proteger era tentarem se manter informadas com os alunos sobre o que se passava na comunidade. Já outra professora dizia se sentir num impasse, pois pensava que não deveria saber de

antemão quem dos guris estava envolvido com o tráfico de drogas para não rotular o aluno, mas que, por outro lado, precisava saber destas coisas para poder se proteger, ou até mesmo considerar como mais um problema e tentar uma aproximação com o aluno. Nós, entretanto, tentamos discutir com as professoras sobre a sensação de violência que sentimos vinda da parte delas, ao dizerem do quanto o incidente dos tiros havia sido importante para que nós víssemos onde estavam trabalhando. Falamos de uma violência que elas mesmas reproduziam sobre nós e sobre as colegas, já que encaravam que deveríamos suportar aquilo tudo, calados e incólumes. Dissemos de uma insensibilidade que sentíamos da parte delas, inclusive com as colegas que choraram e se sentiram frágeis diante do ocorrido. Falamos da insensibilidade conosco, que procurávamos ser parceiros de suas sensações e falamos de um terrível lugar de professor mártir, herói que pretendiam sustentar a todo custo, por mais insalubre que fosse a situação de trabalho que viviam. Estávamos nós sendo colocados no lugar de mais-valia, ou seja, de falta, de desvalor e de excedente de fluxo a partir de um evento desterritorializante. Se, neste trabalho, desde o começo enfrentamos uma incômoda desconfiança por parte das professoras por sermos jovens, naquele momento esta desconfiança parecia ter encontrado o evento certo, a coincidência perfeita, para nos desvalorar e desautorizar a palavra. Sentíamos, naqueles momentos, em nosso próprio corpo, todo o desvalor que provavelmente as professoras sentiam nos seus, mas também toda a reprodução deste desvalor por parte delas mesmas. Comentamos que, fazer-se de forte e inabalável diante daqueles acontecimentos era também um grande problema, pois impedia o questionamento e transformação da realidade que viviam. Suportar aquilo tudo era apenas uma solução conformada e submissa ao estado de coisas instituído e cristalizado. Falamos que, talvez, tal insensibilidade e reprodução da própria violência que sofriam fossem também outras formas de adoecimento de seus corpos.

Ora, no desejo, são injetados três grandes venenos – além do desejo da falta na forma da inclusão da incompletude de todo agenciamento, tem-se ainda o ideal feito impossibilidade e o prazer como meta ao desejo²⁰⁴. O prazer é uma armadilha ao desejo e ao corpo²⁰⁵ porque, é o primeiro a ser capturado pelos poderes de padre e porque não se pode dizer que o fim de toda conexão que o corpo produza com o mundo seja o prazer. O desejo só tem é vontade de mundos, de forças que se espalham e se expandem para todos os lados, de modo que não se pode restringir a força do desejo à conquista do prazer. O desejo tem vontade é de potência e potência não se define nem se limita ao prazer – há potência na dor, na tristeza, no incômodo, na doença. E também há impotência na alegria, no gozo, na festa, no riso. As conexões que o corpo faz transpassado pelo

²⁰⁴ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 - p.15.

²⁰⁵ Embora saibamos que Foucault dê uma outra função potente ao prazer, na parte de sua obra que trata da História da Sexualidade.

desejo não têm como fim o prazer, mas a passagem, a trama de superfícies. Não importa se dói, ou se há sofrimento, não se tem nada a ver com uma tal de pulsão de morte ou vontade de auto-punição. O prazer como meta ao desejo torna o desejo uma simples vontade de fim, de descarga, catarse e não vontade como linha processual múltipla, construção imanente dos encontros. O desejo mirado no prazer se torna almejar e não agenciar, restando somente vontade de posse sobre um objeto, poder de engolfamento, não de apropriação ou alimentação. O desejo não tem vontade de fim, mas de conexão, de acoplamento, pois *desejar é da ordem do querer, não do almejar*²⁰⁶. A colocação do prazer como meta ao desejo o transforma em alívio-catarse, algo que não passa de uma forma de fazer calar e silenciar o desejo, tornando-o submisso. O corpo é levado pela potência e só há potência quando se encontra passagem para a um fluxo do desejo. O prazer é só um outro possível lugar de passagem entre outros. Estes três venenos do desejo são, um só, *a transcendência*²⁰⁷, ou *o idealismo*²⁰⁸. Na figura de um suposto especialista da subjetividade, o psicólogo de psicologias profundas, estes venenos encontrariam eco em princípios como morte e realidade, além do já esclarecido prazer. Este princípio de morte seria este que julga todo encontro que passe por intensidades de dor como vontade de morte, vontade de punição ou de mutilação. Já o princípio de realidade é o que funda o desejo da falta, dizendo que estar conectado à realidade implica na aceitação do impossível ao desejo. Há nisso uma noção de realidade bastante composta pela lei, pelo poder, pela naturalização do poder. O desejo real seria o desejo que aceitou a realidade como lei. A lei seria capaz de limitar a potência de expansão do desejo, submetendo-o. Em outros termos, o princípio de realidade seria tão somente a colocação do ideal no desejo, sendo este ideal a impossibilidade do desejo tornada verdade e concretude. Estas três maldições são chamadas também *três erros sobre o desejo*²⁰⁹, dos quais um deles, nomeado de outra forma, é o significante, que pode ser também conceituado como princípio de interpretação de todo desejo. O significante é uma substância que se dá ao desejo, ou seja, uma partícula de redução do desejo ou de definição prévia do sentido deste. O significante é o sentido pronto, pré-fabricado, utilizado pelos poderes-saberes de diversas espécies, como forma de sobrepor uma verdade à priorística a toda a multiplicidade dos encontros, chapando os encontros em um significado limitante, empobrecedor.

Trazemos estes conceitos para falarmos da significação que se estabelece ao lugar de professor como este professor herói, mártir dramático. Trata-se do desejo rebatido sobre um ideal que o significa e o valora. Produz-se, com isso, o papel de professoras obrigatoriamente inabaláveis, robustas, sem medo, sem fraqueza. Aquela que não produza um corpo destes não tem valor, não é

²⁰⁶ LINS, D. *Antonin Artaud – O Artesão do Corpo sem Órgãos*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999 - p.48.

²⁰⁷ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 – p. 15 – 16.

²⁰⁸ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 – p.145.

²⁰⁹ Id.

digno de ser ouvido ou respeitado na escola. É esta transcendência que foi colocada sobre nós também, mas que é, o tempo todo, recolocada sobre os afectos e corpos das professoras, através delas mesmas muitas vezes. Trata-se de um significante que unifica a multiplicidade do desejo num ideal, impossibilitando mais agenciamentos que fujam deste ideal – princípio de realidade e idealismo funcionando juntos. Daí, o que vemos, apesar de se pensar que as professoras não são unidas, é sim uma profunda e problemática união entre elas, todas sob o equivalente geral, o significante do ideal de professor mártir. Porém, como bem se percebe, trata-se de um ideal unificador que isola cada corpo em seu próprio invólucro. Cada professora se afectando sozinha e se responsabilizando individualmente pela violência que todas vivem. Unificação paradoxal que desterritorializa, valora, significa os encontros entre os corpos e os mobiliza em direção à reterritorialização sobre uma política individualista, violenta e insensível.

Os diversos problemas que as professoras dizem ter com respeito aos conselhos de classe, por exemplo, são outra consequência desta unificação dos corpos pela força de insensibilização e individualização. As professoras nos contaram do quanto muitas vezes não gostam da prática do conselho de classe como forma de discutir os problemas de aprendizagem dos alunos. ‘Detesto conselho de classe’ – dizia uma professora. Outra professora queixou-se – ‘As pessoas sempre têm posturas muito radicais no conselho de classe’. Por esta razão, as professoras diziam sentir que o conselho de classe se tornava muito improdutivo e desconfortável. ‘É muito burocrático, improdutivo’. ‘Entra-se muito em embate, cada um com sua opinião’. Por conta disso, outras professoras disseram ter decidido calar-se durante as reuniões de conselho de classe. Nas palavras destas professoras, o conselho de classe ‘parece um teatrinho’, na qual as pessoas se preocupam mais em afirmar opiniões individuais do que em poder discutir e trocar saberes. Ora, por um lado, é absolutamente normal e aceitável que qualquer reunião com um grupo tão heterogêneo de profissionais gere muita intriga, discussão e desentendimentos – não há produtividade sem um mínimo de embate. Porém, também é problemático quando se nota que a fragmentação que ocorre nestas reuniões não é a da multiplicidade, mas a das individualidades embotadas, frágeis em suas territorialidades desmoronadas, gritando “Eu! Eu! Eu!”, como última voz de um último grito que pede por valor e potência. Daí, o que se tem é uma reunião unificada pela democracia dos axiomas capitalistas, cuja produção é de conjunções sob o signo da falta e disjunções pela inclusão de significantes gerais. O problema é se pretender que estas discussões sejam feitas sempre em grande grupo, numa suposta democracia, a qual não passa de uma política de generalização e aplainamento das diferenças. Todos unidos, porém unidos pela individualização, pela miséria afectiva. De fato, nada mais improdutivo, nada mais insuportável. Por tal motivo é que as professoras chamavam o conselho de classe de teatrinho. Sentiam que a preocupação maior era a de encarnar um papel de

educadoras competentes, compromissadas em pensar a melhoria do ensino, cumprindo o calendário administrativo e pedagógico. Mas, como disseram as professoras, o tempo todo se vê as professoras se defendendo ou se escondendo. Defendem-se por sentirem que as colegas colocam umas às outras num lugar de incompetência, escondem-se como forma de escapar às críticas agressivas. As professoras diziam sentir sempre estarem se justificando umas às outras durante os conselhos de classe. ‘Aqui, nós professores, diante da primeira coisa que se diz, nem se ouve, se põe a justificar, se põe a explicar’. Daí, quando questionado com a diretoria da necessidade de se manter este modelo de discussão, se apela para a tal necessidade de democratizar, de compartilhar, ou pior, se diz que é preciso cumprir os planos agendados para o ano, os planos já instituídos à priori. No fim, isso tudo não passa realmente de democracia, cuja força é de horizontalizar os corpos, nivelá-los por baixo, pela impotência, pelo sentimento de insuficiência e fragilidade. Esta forma de democracia só existe enquanto imposição de uma generalidade insensível às diferenças, despotismo de uma igualdade impostora, fraudulenta, verdadeira em seus efeitos homogenizantes, mas desleal em sua força de despotencialização dos corpos.

Então, quando se pensou numa outra solução, se pensou no formato de um conselho de classe participativo, na qual se contava com a presença dos alunos em questão. Contudo, como contou uma das professoras, nestes conselhos participativos, os alunos não conseguiam falar, porque os professores ocupavam todo o espaço, sem parar de discutir e, quando se tentava incluir a voz do aluno, estes só faziam responder aquilo que as professoras queriam ouvir. Por isso também a denominação de ‘teatrinho’ para o conselho de classe. Apenas uma aparente consideração pela voz do aluno, limitada à sua presença física ou à sua fala sobredeterminada. Diante disso tudo, a solução que algumas professoras encontraram foi a de se dirigir mais diretamente a um aluno específico, ou de conversarem com a turma na sala de aula, algo que pareceu funcionar melhor para o compromisso educacional do conselho de classe e para o enriquecimento da sensibilidade na relação entre educadoras e alunos. É que, como disseram as professoras que recorreram a esta estratégia, ‘na sala de aula, como o professor é só um, os alunos se sentem mais à vontade para falar e são mais sinceros’ Estas soluções foram pensadas justamente por aquelas professoras que haviam decidido se calar durante as grandes reuniões de conselho de classe.

Por isso é que falamos de que não existe o tal grande perigo de descomprometimento das professoras. Claro que devem existir mesmo pessoas descompromissadas com o trabalho, mas o que é problemático é se julgar que o silêncio de algumas reflita diretamente uma suposta displicência com a educação e que, de outra maneira, o falatório desenfreado de outras signifique um envolvimento com o espaço de discussão. Ou, ainda pior, é apenas julgar moralmente, através do olhar do senso comum, o não envolvimento com o trabalho de alguns profissionais, sem se pensar

que esta suposta não vontade de se implicar tem diversas razões, sociais, infra-estruturais, biológicas, sem se considerar que somente no campo dos modos específicos de relações produzidas na educação e nesta escola é que se chega a sentir uma tal desimplicação. Em contrapartida, as saídas criadas pelas professoras, se pensarmos num ideal de educação cidadã, parece ser infinitamente mais produtiva e sensibilizadora, tanto para os alunos quanto para as próprias professoras, se comparada à mera exigência do cumprimento pré-programado dos conselhos de classe. São soluções baseadas na experimentação, na possibilidade real de criação de novos encontros, novas formas de relação, cujo ponto de partida não deixa de ser a própria relação já existente com os alunos. Imanência possível ao desejo produzido na escola, confiança na relação já produzida com os alunos. Ora, trata-se de saídas não mais baseadas no cumprimento enfadonho e fingido dos planos educacionais e, talvez justamente por isso, até mais produtivas e realmente educativas. São saídas desinstitucionalizadas, criadas na imanência, sobre afectos de potência e invenção, que se desviam da burocratização do ensino. Portanto, não é a simples implantação de um ensino ciclado ou de um conselho de classe participativo que promove uma verdadeira mudança na educação, mas antes possibilidade de experimentação imanente, tecida no cotidiano mais micropolítico das relações entre os corpos. Com estas iniciativas, o que vemos se produzir é uma prática educativa que se desvia sensivelmente da reprodução do desejo da falta nos corpos, das repetições viciadas dos pressupostos morais e endurecidos. Enfim, quando se está imerso nos problemas cotidianos relacionados ao trabalho de educadora, *resolver* (estes problemas) *é sempre dar origem às descontinuidades sobre fundo de uma continuidade funcionando como Idéia*²¹⁰. Quer dizer, solucionar os problemas que tomam os corpos e o cotidiano das relações educacionais implica necessariamente em sair dos planos ideais, sair das pré-fabricações e permitir a impiedosa contingência que se produz no encontro dos corpos. Daí que, a questão para a educação passa a ser da sensibilidade, mais do que o da técnica, da teoria pedagógica e da estruturação curricular. Isto porque somente através da abertura e aguçamento da sensibilidade é que se pode pensar²¹¹, ou seja, produzir diferenças intensas ao pensamento – não mais circularidades fechadas.

²¹⁰ DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*, Lisboa: Relógio D'água, 2000 – p.274.

²¹¹ Id. – p.248.

A psiquiatria infantilizadora: a falta no desejo é uma velha história

Mas há ainda algo de muito interessante a se destacar quanto à concepção de desejo da falta, da qual ora tentamos nos diferenciar: antes mesmo de a psicanálise do século XIX e XX forjar o conceito de desejo da falta, a psiquiatria já o inventara de algum modo. Desde o século XVII, num processo lento e cheio de descontinuidades, a psiquiatria vem constituindo o desejo enquanto desejo falho. Embora o capitalismo tenha se apropriado de forma bastante eficiente da economia edipiana, é possível afirmar que esta formação de desejo começou a ser instaurada juntamente com o capitalismo. É que, a partir do século XVII – nascimento das sociedades capitalistas, a questão da sexualidade passou a ser um problema a ser controlado²¹². Ao falarmos do controle da sexualidade aqui, estamos falando sobretudo do controle sobre o corpo e sobre o desejo. Este controle sobre a sexualidade é convertido num controle direto sobre o corpo, sobre seus gestos e sua materialidade

²¹² FOUCAULT, M. *Os Anormais*, São Paulo: Martins Fontes, 2001 – p.214.

precisamente entre os séculos XVI e XVII. Isso porque, foi no século XVI que se criou o confessional com instrumento da Igreja²¹³. A prática da confissão, como se sabe, servia para a manutenção da pureza de espírito, tomando-se como referência os sete pecados capitais. Neste período, assiste-se uma intensa produtividade e transformação no modo como se realizava o exercício da confissão, para o qual a Igreja elaborou técnicas muito sofisticadas. Havendo especial controle sobre o pecado da luxúria, inicialmente se colocava sob o julgo do clérigo confessor o modo de relação pecaminoso que houvesse sido cometido. O penitente deveria dizer se havia cometido adultério, se havia atacado uma virgem com seu consentimento, se conhecido um parente consanguíneo intimamente etc. O olhar do poder controlador recaía basicamente para o tipo de relação sexualizada feita pelo penitente. Mais, adiante, porém, acontece uma sensível transformação nesta técnica: a confissão, que antes se concentrava sobre a relação tida com outrem, agora se volta com absoluta minúcia sobre o próprio corpo do penitente. A partir daí, o penitente deveria expor não apenas se cometeu sodomia, adultério ou fornicação, mas o que havia pensado, sentido, falado ao parceiro(a) sexual, que sensações e vontades havia tido²¹⁴. Não é mais a relação, mas o próprio corpo do penitente que entra em foco. *O antigo exame era, no fundo, o inventário das relações proibidas e permitidas. O novo exame vai ser um percurso meticuloso do corpo, uma espécie de anatomia da volúpia*²¹⁵. O pecado da carne será então efetivamente ligado ao corpo, à sua materialidade. Se antes a carne era uma questão de controle do espírito²¹⁶, agora a carne se instala sobre os movimentos, sensações e prazeres do corpo. *É o corpo e seus prazeres que se torna, de certo modo, o código do carnal...*²¹⁷ Assim, passa a se considerar que é a partir de certa emoção do corpo que acontece o pecado da luxúria. Parece haver, então, uma inversão: o pecado da carne, que começava na alma, agora parte do corpo, da matéria enquanto um misto de vontades cegas²¹⁸. Esta inversão, tem em sua base a noção de que as sensações do corpo são a origem dos pecados e de que é a partir das sensações que o pecado se desenvolve e corre o risco de ser realizado de fato.

Daí, a questão que surge não é mais a da lei que se cumpre ou se deixa de cumprir. O controle do poder se torna muito menos dicotômico e se transforma numa tecnologia extremamente hábil e complexa. O problema passa a não estar mais, como acontecia antes, em iniciar o pecado no pensamento. A partir dessa inversão, a questão passa a ser do desejo e do prazer, da vontade e da sensação que ela quer obter²¹⁹. A vontade ou o desejo passa a estar colocado no corpo, no seu

²¹³ Id. – p. 229.

²¹⁴ Id. – p. 236.

²¹⁵ Id.

²¹⁶ Id. – p.224.

²¹⁷ Id. – p.236.

²¹⁸ Id. – p.240.

²¹⁹ Id. – p.241.

interior. Cria-se uma interiorização do desejo. *Agora o pecado da carne mora no interior do corpo*²²⁰. Toda uma *fisiologia moral da carne*²²¹ é inventada como tecnologia do controle do desejo e do prazer. Acontece, então, uma primeira captura do desejo, uma primeira forma de controle e sobredeterminação dele e isto tudo só acontece na medida em que se forja um desejo interiorizado ao corpo. Não mais um desejo que acontece na relação – pecaminosa – e sim um desejo tornado movimento interior do corpo. Matéria-corpo tornada dentro ao desejo. ... *uma encarnação do corpo e uma incorporação da carne*²²² Acontece que, a rigor, esta manobra que transporta o desejo para o corpo é também uma primeira individualização do desejo, cuja conseqüência é ainda o fechamento do desejo no indivíduo. O corpo conectável da relação se torna um corpo isolado, voltado para a vigia de seu desejo interior sempre, deste o começo, pecaminoso.

Mais adiante, este controle sobre o corpo que passa a encarnar o pecado sexual e o desejo, vai ainda se concentrar sobre outro aspecto, a convulsão. Este é um momento importante da história do corpo e de sua ligação com o desejo. No século XVIII, o problema dos ataques convulsivos era completamente ligado às possessões demoníacas. Frisamos, não estamos explorando estas passagens genealógicas para abordar a questão da sexualidade, mas a do desejo e do corpo. Pois bem, as convulsões serão expressões físicas e visíveis do corpo de uma mulher possuída pelo demônio – sempre eram as mulheres a terem seu corpo controlado pela Igreja. Os tremores, a rigidez dos membros, os gritos e palavras obscenas eram a estética de um corpo de mulher em plena luta com o demônio que se apossava de seu corpo, sua vontade. ... *a carne que a prática espiritual do século XVI-XVII faz surgir, essa carne, levada até certo ponto, se torna carne convulsiva*²²³. O pecado da carne, transformado desejo do corpo se transforma mais uma vez. Desta vez, no século XVIII, o corpo tomado dos movimentos do desejo que poderiam se efetivar em atos pecaminosos, se transformará num corpo tomado pelo próprio demônio, pelo mal em sua absoluta entidade. Assim, esta possessão acontecerá sempre num campo de batalha entre o demônio e o corpo em ferrenha luta com este para que não seja de fato possuído. De todo modo, ainda se trata do problema do corpo e da carne enquanto desejo pecaminoso materializado. *Em suma, é o distúrbio carnal*²²⁴. A importância desse acontecimento da história é passagem do controle sobre o corpo e o desejo do campo de poder da religião para o da medicina, mais especificamente, da psiquiatria. Mas, veremos que, ao invés de se tratar da perda do controle sobre o corpo por parte de um poder (Igreja) e respectiva passagem deste controle para outro poder, o que vai acontecer é uma real conexão ou ampliação deste funcionamento poderoso que pretende controlar corpos. Ainda que haja relativo ou

²²⁰ Id. – p.238.

²²¹ Id. – p.239.

²²² Id. – p.243.

²²³ Id. – p.270.

²²⁴ Id. – p.272.

bastante atrito e disputa entre estas duas maquinarias poderosas, ao fim, ainda se estará diante de uma espécie de formação de cartel de controle sobre o corpo.

Isso porque, a questão da possessão, para a Igreja, passou a ser um problema. É que, da maneira como era constituída enquanto lugar de investimento do poder da Igreja sobre os corpos, a convulsão representava um contrasenso e uma terrível ameaça a esse mesmo poder: se o confessor era a arma suprema de fortificação da consciência contra a carne materializada no corpo, como era possível que existisse tal intensa luta entre o corpo e a consciência em que esta última se mostrava tão fragilmente passível de sucumbir, ser derrotada e tomada? Diante disso não haveria no próprio mecanismo de poder da Igreja, força capaz de dominar plenamente o mal... O corpo em convulsão, portanto, era tanto expressão de um corpo necessitado de intervenção divina religiosa, quanto evidência de um corpo que era absolutamente capaz de resistir com igual força a essa intervenção e controle. A possessão era o ponto em que a Igreja encontrava, ao mesmo tempo, seu início, seu limite e sua possível inversão, ou falência²²⁵. O problema era poder possuir a direção do corpo sem que este mostrasse tal força de resistência e levante a este poder²²⁶. Deste modo é que, para sair do impasse, uma das soluções da Igreja foi trazer para junto de si a medicina psiquiátrica. *É preciso fazer o convulsivo (...) passar para um novo registro de discurso (...) para outro mecanismo de controle*²²⁷. Diante da necessidade da Igreja expulsar de seu território o ameaçador fenômeno da convulsão e da resistência do corpo ao controle divino, no século XVIII, aquele corpo constituído religiosamente como carne, ou desejo, passará a ser objeto médico, será inscrito na medicina. Mesmo com certo temor de perda de domínio, a Igreja demandará esta passagem, como forma de preservar-se.

Esta passagem voluntária das convulsões, do campo eclesiástico para o terreno médico será definitiva para que este último possa tomar o controle final sobre o desejo e o corpo. O problema das convulsões sai do campo religioso para habitar também os convulsionários. É que antes, as convulsões eram questões tratadas apenas dentro dos conventos e mosteiros... O que começou a se chamar, no século XVIII, de “sistema nervoso”, para designar os movimentos, variações e trepidações do corpo e do desejo, é simplesmente a carne pecaminosa ora investida pela medicina e agora recortada por linhas bio-fisiológicas e científicas. *O sistema nervoso, a análise do sistema nervoso, (...) é uma maneira de codificar em termos médicos esse domínio de objetos que a prática da penitência, desde o século XVI, havia isolado e constituído*²²⁸. Deste modo é que, passando o controle do desejo e do corpo para as mãos da medicina, se passa evidentemente também o controle

²²⁵ Id. – p.273.

²²⁶ Id. – p.275.

²²⁷ Id. – p.279-280.

²²⁸ Id. – p.282.

da sexualidade, e vice-versa, passando-se a sexualidade da Igreja para a medicina, se passa também o domínio sobre o corpo e sobre o desejo.

Pois bem, deste corpo constituído carne herdado da Igreja, a medicina vai se apropriar através da noção de doenças mentais. O problema do desejo e da sexualidade, ou seja, do corpo, será abordado a partir de casos, agora, não de dentro das instituições eclesiásticas, mas das vilas, das aldeias e cidades. Cidadãos comuns serão alvos deste poder sobre o corpo. O que veremos será uma medicina que, como demonstramos anteriormente, forma toda uma rede microfísica de controle dos corpos penetrando no cotidiano da população, cuja seqüela última será a biometrização dos corpos das professoras. Mas, além disso, veremos também uma medicina que instaura uma política de desejo, constitui um funcionamento desejante. E aqui, finalmente, veremos como, historicamente, se forjou dentro da psiquiatria médica o conceito de desejo da falta, tão caro à psicanálise. Talvez, não exatamente o mesmo conceito, mas certamente já um precursor do conceito de desejo da falta. No século XIX, a partir de casos surgidos na população comum, a medicina se apropriará das questões relativas à sexualidade, dando a ela a idéia de que sejam problemas relativos ao desejo de cada indivíduo. Até aqui, aparentemente, nenhuma novidade em relação à carne vinda da Igreja. Num momento inicial, a medicina psiquiátrica toma atos como assassinatos, estupros ou abusos sexuais de adolescentes e crianças como acontecimentos de caráter repentino, descontínuo, estranho ao conjunto da personalidade da pessoa que os cometeu. Os atos, tidos como crimes, são tomados como sintomas de uma espécie de distúrbio que invadira de súbito a personalidade da pessoa. Porém, a partir de certo momento, a psiquiatria passa a tentar encontrar nos criminosos destes atos uma certa constância ou eternidade do estado alterado na pessoa. Enquanto antes se considerava um evento como decorrente de um processo patológico localizado, agora se passará a tentar encontrar em toda a vida da pessoa, traços e marcas que indiquem a pré-existência do estado que levou a pessoa a cometer o ato condenável. Assim, se entenderá que o que leva uma pessoa a cometer um ato como um estupro ou assassinato é a existência de uma insuficiência, uma falta, uma ausência de desenvolvimento de alguma instância do instinto²²⁹. Vai se entender que o princípio do ato não é um exagero, um excesso do instinto, mas uma ausência ou inibição neste instinto. Antes, a psiquiatria tomava a história de vida de um criminoso e a sua infância como forma de demonstrar o caráter doentio do ato contrastando-o com a inexistência anterior de algum problema. Comprovava-se que havia uma doença que havia se instalado no meio do processo através da comparação com a infância. Agora, entretanto, se tomará a infância como forma de evidenciar a presença precoce do problema. Além disso, o refinamento desta modelização será a de tornar o próprio instinto um instinto infantilizado, parado no seu desenvolvimento, embotado pela ausência de desenvolvimento.

²²⁹ Id. – p.381.

Daí que, a partir daí, a infância passa a ser central na maquinaria médica, pois todos os problemas serão vistos em função dela. Essa forma de *imobilização da vida em torno da infância*²³⁰ será uma primeira forma de inserir o desejo dentro de um regime da falta. Encontra-se, assim, uma maneira de se desresponsabilizar o criminoso, para colocá-lo, por outro lado, sob o controle de uma medicina psiquiátrica, que o infantiliza, o incute falta e ausência, ou seja, o faz necessitado de tutela. A infância passa a ser instrumento da psiquiatria e ainda forma eficaz de apropriação do adulto²³¹. Com essa nova tecnologia, a psiquiatrização se torna permanente, quer dizer, captura o adulto de agora quando o infantiliza e enreda o futuro adulto, quando se ocupa da criança e toma a infância como centro de seu olhar e intervenção. Portanto, de algum modo, podemos dizer que se passou a considerar que a presença de algum vestígio de infantilidade seria sinônimo de problema psiquiátrico. E, ao mesmo tempo, infantilizar o instinto seria eminentemente fazê-lo incompleto, faltoso.

Ora, todo este detalhamento histórico um pouco cansativo que traçamos até aqui foi para mostrarmos como antes mesmo de a psicanálise inventar o mistificismo do desejo castrado e faltoso, já na primeira metade do século XIX, aparecia a noção de instinto incompleto, infantilizado, como herdeira ou dobragem diferencial da política de controle dos corpos e do desejo realizada pela Igreja com o conceito de carne. Vimos, portanto, os domínios do corpo e do desejo passarem das mãos de clérigos para as dos médicos psiquiatras e, a partir destes, ganhar seus primeiros contornos de desejo da falta, característicos de nossas sociedades capitalistas de controle. Os movimentos do corpo são transformados desejo da carne e este, por sua vez, vira desejo incompleto e infantil quando entra na tecnologia médica. Pois bem, em nossas vivências com os grupos de professoras, foi levantada com certa renitência a questão de se colocar sempre alguém tomando conta dos alunos durante os horários de intervalo. Dizia-se muito da necessidade de algum professor estar sempre acompanhando à sua turma durante o período de recreio. Também se dizia do absurdo que era quando alguma professora deixava de acompanhar seus alunos neste período. Vemos, então, a partir da noção de desejo da falta e de infantilização deste desejo, aparecer em ato, em nossa realidade contemporânea, uma noção de crianças infantilizadas. Quer dizer, faz-se das crianças seres à priori ameaçadores, ameaçados entre si, já que não desenvolvidos, já que infantis. As crianças são infantilizadas, *as crianças sofrem uma infantilização que não é delas*²³², ou seja, se as toma como ausentes de certas potências e capacidades de auto-cuidado, auto-entendimento, ou como portadoras de uma força de agressão mútua iminente, que decorreria também de uma ausência de certas

²³⁰ Id. – p.384.

²³¹ Id. – p.386.

²³² DELEUZE, G. & FOUCAULT, M. “Os Intelectuais e o Poder” In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 2000 – p.73.

habilidades de contenção de seus instintos. Desejo da falta e infantilização do desejo como faces de um mesmo monumento. Que não se confunda o que estamos dizendo com uma educação permissiva, pois não se trata de permitir ou não permitir e sim de ser possível, ou se ter sempre um possível a mais. Falamos com as professoras, dessa forma, de poderem tomar estes princípios como não naturais. Dissemos do quanto tomavam tal regra de vigiar as crianças como fatalidade que, inclusive nas palavras das professoras, era tarefa difícil, já que requeria que se controlasse o tempo inteiro a correria dos alunos, a sua dispersão, a sua agitação. Não falamos de não haver a presença de alguns professores na hora do intervalo, mas de justamente esta presença ser uma companhia e não uma vigilância. Estar perto, disponível, é muito diferente de estar vigiando, como dissemos às professoras, ocupando este lugar de olho, que a tudo pretende ver e controlar – corpo feito um único órgão de observação e controle.

Então, em um dos dias em que se discutia sobre esta questão da vigilância no intervalo, nos deparamos com um grande impasse. Uma das professoras, integrante da equipe diretiva da escola, passou um de nossos encontros quase o tempo todo calada e introspectiva. Estranhamos um pouco vê-la daquela maneira, pois sempre tinha uma participação muito ativa. Então, um pouco subitamente, no fim do encontro, quando estavam quase todos se despedindo, esta professora começou a falar misturando choro e aflição. Contou que havia acontecido um caso de abuso sexual entre os alunos. Um menino pequeno havia sido abusado por alguns colegas um pouco mais velhos no banheiro da escola. Algumas outras professoras se aproximaram para consolá-la e também nós nos pusemos próximos. A professora se dizia bastante confusa, pois sentia que deveria ter havido atenção maior com os alunos, que esse tipo de acontecimento era resultado desta permissividade e displicência presente na postura das professoras durante a hora do intervalo. A professora dizia se sentir responsável pelo que tinha acontecido. Então, no meio de tantos sentimentos intensos, dizia estar confusa porque também militava por uma educação menos controladora e autoritária, mas, nestes momentos tinha a sensação de que aparecia seu lado mais tradicionalista, o qual desejava o recrudescimento e a reinstalação das regras rígidas de controle. Sentimos que, de nosso lugar de acompanhantes e parceiros diferenciais do grupo, nossa tarefa era a de tanto oferecer acolhimento àquele choro, quanto o de acompanhar uma possível linha de transformação que se apresentava para os esquemas de valores, conduta, ética e afectos de que aquela professora lançava mão em seu cotidiano. Para nós o choro era absolutamente sincero, acompanhado de uma tristeza real pelo ocorrido com o aluno. Mesmo assim, também acreditamos que fosse um choro aflito, de uma sensação de estar perdida sobre um fio de navalha, num impasse ético-político, o qual colocava o corpo desta professora num lugar cheio de fluxos e passagens em pleno fervor. Dizemos isso a partir desta colocação da professora a seu próprio respeito: sentir-se oscilando entre recrudescer a

moral e liberar-se do controle. Por isso, dissemos à professora do quanto era importante que ela se sensibilizasse sim com o menino e do quanto não havia responsabilidade sua alguma no acontecido, já que, ao acompanharmos seu trabalho e seu engajamento através dos encontros no grupo, sabíamos e estava claro todo o compromisso que tinha com o trabalho. Porém, dissemos também da importância maior, para ela enquanto professora, de estar se questionando a respeito de como olhava para o que sentia naquele momento, de como pensava as soluções para acontecimentos como aquele, de como se percebia a si mesma tentando sair de um impasse fundamental para o trabalho na educação. Procuramos falar com a professora da impossibilidade de se controlar tudo e de, diante disso, não se entender diretamente que a solução fosse sobrecarregar ainda mais as professoras e a si mesma de responsabilidades.

Em momentos como esse, quando uma professora parece expressar toda a sensação de caos provocada pela necessidade de pensar numa saída para um impasse ético, é que nos encontramos com os desdobramentos deste regime desejante da falta e da infantilização do desejo. Ora, a rigor, desejo faltoso, ou desejo castrado quer dizer desejo privado de sua potência. Precisamente, não é o falo que se arranca dos corpos, mas a sua potência é que é roubada, confundida com o falo, restrita à noção de falo. Tornar as crianças castradas, inculcá-las a falta ao desejo é tomá-las impotentes de antemão. Ao mesmo tempo, fazê-las desejo destituído de sua potência é infantilizá-las transformá-las seres dependentes, tuteláveis. Além disso, ainda, infantilizar a criança é também tornar impotente o adulto, tanto aquele que esta criança será, quanto aquele que, no lugar de educador, será responsável por tutelá-la. Isso porque fica o adulto restrito a uma tarefa irrealizável, qual seja, a de controlar os mil fluxos que povoam os encontros entre as crianças. As professoras, estando incumbidas de uma tarefa irrealizável, acabam ficando também engolfadas por uma sensação de impotência e culpa. Frente a isso, só o que parece restar é o choro aflito, a impotência de se ver demasiadamente envenenada pela falta, pela infantilização - de si mesma e do outro - enquanto corpo desprovido da sua potência. Um choro paralisado, que quase não resiste à força que deseja recair na solução moral. Mas são estes os momentos que se apresentam também como grandes possibilidades de tencionar o pensamento, tencionar a moral e o controle. A impotência só é parte de todo o caldo de forças e fluxos pululantes que passa pela professora e expressa este momento em que ela se vê cara a cara com a necessidade de desviar-se, passar por entre a volta da velha resposta e a ida a uma solução ainda mais perversa, que seria a pura permissividade. Foi justamente sobre isso que falamos com esta professora, pois víamos ali, naquele momento, com ela, também a potência de estar se questionando a si mesma e de estar se esboçando a saída de uma dicotomia. Não mais somente a impotência, não somente o choro de paralisia e super-responsabilização, mas também o choro de se ver dentro da necessária confusão que antecede a produção de uma linha de

fuga, a qual poderia ser, por exemplo, a de se construir uma educação menos tutelar, mais processual. Quer dizer, talvez seja necessário que se produzam, junto com os alunos, numa relação de parceria e processualidade, condições para a autonomia. Talvez seja preciso que se deixem alguns pequenos acidentes acontecerem, **discernindo-os de eventos mais graves**, para que se permita aos alunos experimentar, experimentar os desdobramentos das forças e das relações que eles mesmos produzem entre si. Afinal, a rigor, não é nem um pouco fatal nem traumatizante quando crianças se mordem, ou caem e se machucam, ou quando erram a força com que jogam a bola em cima do outro, causando um acidente. Possibilidades de experimentar e descobrir o tamanho, a potência, os graus das próprias forças. Isso, inclusive porque, mesmo sob o mais restritivo controle, acidentes e situações inesperadas um pouco mais sérias sempre acontecerão. Era sobre isso que falávamos às professoras durante o encontro do grupo. Falávamos que, quanto mais se procurava simplesmente vigiar e controlar, menos se ensinava de fato algo importante aos alunos, que é poderem se cuidar, se gerirem a si mesmos. E foi por isso que a professora dizia sentir tão confusa, na linha de impasse surgida entre o ato de controlar mais, como sempre se fez na educação, ou de buscar o auto-cuidado e autonomia na micro-relação com os alunos.

Além disso, eventos como este específico do abuso sexual podem ter conexão direta com a cultura local da comunidade, com a relação que estas crianças estabeleceram com a sexualidade e com o corpo. Daí, a questão não é apenas dizermos do maior ou menor nível de gravidade do acontecido. Pode ser que isso tenha pouca importância. O problema pode ser mais múltiplo. A agilidade da moral que nos constitui é tamanha que de imediato nos arrepiamos com o acontecido, sem pensarmos em como isso se relaciona com os modos de produção do corpo e do desejo nos quais estas crianças foram subjetivadas. Além disso, e talvez pior, seja o fato de rapidamente se cair na resolução mais fácil e limitadora das relações: vigiar mais, controlar mais. É a nossa força de psiquiatrização e medicalização da infância que nos lança a fazer isso. Algo que não resolve nada, pois o problema para a psiquiatria é menos o de evitar incidentes como este e mais de ter controle e poder sobre os corpos. A questão mais importante talvez seja pudermos saber como as crianças se afectaram com o ocorrido. É que a coisa se complexificou quando soubemos que o menino não havia sido forçado a nada pelas outras crianças... Para nós, o grande problema é o de vermos o caso ser abordado a partir do alarme que se acende em nossa constituição cultural, sem que se tenha a preocupação de se saber como estão as crianças. Não parece nunca haver a preocupação de saber como as crianças viveram a situação. A solução parece funcionar simplesmente em função de reinstaurar o controle ou de se recolocar o valor dominante em relação à sexualidade. Não negamos em absoluto a delicadeza e a importância do acontecido. Apenas dizemos que não se pode usar incidentes assim como justificativa para limitar e sufocar a relação dos alunos entre si e das

professoras com eles, principalmente quando se fala do horário de intervalo, sempre tão esperado pelas crianças para poderem brincar e se sentirem minimamente livres dentro da escola. Para nós, se trata apenas de se construir outra postura e conduta diante desta delicadeza. Na verdade, se trata de construir, em relação a problemas como este, uma delicadeza e doçura ainda maiores. É necessário que, em situações assim, as crianças sejam ouvidas, os professores sejam ouvidos, se saiba como aconteceu tudo, se saiba de pelo menos parte da multiplicidade de forças que compôs o evento. Em outras palavras, é necessário que as pessoas sejam priorizadas em detrimento das instituições morais e que seja possível a delicadeza de um olhar imanente e sensível à complexidade específica de cada caso.

Corporeizar: a possibilidade de um devir-corpo passar pelo corpo orgânico

O poder hoje atua por um hiper-estímulo, um estímulo da ordem nano, do infinitamente micro, um poder de *causar a vida*²³³. O grande paradoxo tem sido este, o de corpo impelido por um poder cada vez mais frenético e estimulante e, então, estranhamente menos repressivo ou prescritivo. Atualmente, não se constrange mais o corpo pecaminoso para se salvar a alma, mas se faz dele *uma mercadoria de rápida liquidez*²³⁴ que, por isso mesmo, é supervalorizada, superestimada. Axioma capitalista da mais-valia de fluxo ou da desterritorialização infinita. Algo que se confunde com uma vida ativa, como se a quantidade de movimento apontasse para alguma forma de vida saudável. A exigência do poder sobre o corpo é, agora, a de um corpo sempre passível de novas atualizações, sempre à espera de um novo modo mais moderno, saudável e brilhante de viver. Tanto mais potente seria quanto mais musculoso, alisado, transformado carne

²³³ FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I – A Vontade de Saber*, Rio de Janeiro: Graal, 1985 – p.130.

²³⁴ SANT'ANNA, D. B. "Transformações do Corpo" In: VEIGA-NETO, A., ORLANDI, L. B. L. & RAGO, M. *Imagens de Foucault e Deleuze – Ressonâncias Nietzscheanas*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002 – p.102.

sem imperfeições e sem vazios. Quanto mais cheio melhor, quanto mais parafernalias existenciais, mais atualizado. O que existe, portanto, é *uma incitação para tornar o corpo um lugar radioso*²³⁵, uma forma de *controle-estimulação*²³⁶. Poder frenético dos body systems de academias, do “seja um grande líder” e do “super mulher, que é mãe, atleta, empresária, magra-peituda, orgásmica, praticante de yoga, se alimenta de legumes e frango grelhado, usa acessórios cult-chique, investe na bolsa, leitora de bons livros e apreciadora de boa música, ótima esposa, capaz de bordar e fazer mesinhas de mosaico para a decoração da casa, alto astral-sorridente e futura velhinha pára-quedista”. Este controle pela estimulação constante é uma forma de transformação do corpo num campo de performance²³⁷, que produz uma nova imagem poderosa de axiomatização dos corpos, agora, galgada nas vontades de saúde perfeita, completude e felicidade total. Corpos acelerados, polivalentes e turbinados²³⁸ sempre impelido a ter, não só prazer, mas diversos prazeres de diferentes tipos²³⁹. Corpo conectado tanto à aceleração tecnológica e industrial, quanto ao discurso incessante da saúde, diante dos quais, corre-se o constante risco de se tornar um corpo obsoleto²⁴⁰. Terrível aceleração, sofisticação contemporânea do desejo da falta, pois correr o risco de tornar-se obsoleto é já sê-lo desde sempre, num nível abstrato, sutil e, mesmo assim, real. Ser potencialmente faltoso é ser realmente faltante, só que neste nível que dissemos ser infinitamente micro, no nível do afecto. O corpo é produzido enquanto materialidade remetida a um abstrato real, significativo vivo que controla através de um imperativo concreto de superprodução, saúde e velocidade. *Ser veloz e saudável era aqui conjugado com a necessidade de ser produtivo, descontraído e sexualmente feliz*²⁴¹. Afinal, *vivemos num mundo de banda larga*²⁴². Não temos mais, sobre nós, um poder que nos tolhe, mas que nos libera o tempo todo, faz da liberação uma forma de controle. A coação agora é para que se libere cada vez mais energia, pois quanto mais se libera, mais é possível extorquir.

Dizemos, deste modo, que as relações de poder produzem um, ou alguns tipos de corpo: o corpo cheio, ou o corpo do desejo da falta e o corpo orgânico, ou o corpo esquadrinhado pelo poder. O corpo orgânico é este em que os órgãos recebem as funções dadas pelo poder-saber médico, é também o corpo todo recortado e lapidado pela disciplina, o corpo sobreinvestido e cercado pela biopolítica e o corpo controlado subjetivamente pelo capital. Dentro do corpo orgânico, não cabem

²³⁵ Id.

²³⁶ Id. – p.99.

²³⁷ SANT’ANNA, D. B. “Descobrir o Corpo: uma história sem fim” In: *Educação e Realidade* V. 25 n. 2 – *Produção do Corpo*, Porto Alegre: UFRGS-PPGEdu, Jul/Dez 2000 - p.55.

²³⁸ Id.

²³⁹ Id. – p.54.

²⁴⁰ Id. – p.53.

²⁴¹ Id. – p. 55.

²⁴² Como bem definiu Miele, um grande Mestre de Hapkido (arte marcial de origem nipo-coreana), em uma aula em que falava da dificuldade de ensinar técnicas básicas para pessoas que atualmente estão acostumadas a aprender tudo à velocidade de um impulso elétrico.

disfunções, os órgãos são silenciados e tornados interioridades. O corpo orgânico é o ideal de organização, ou melhor, é a organização sobrepondo a contingência dos corpos. Pode-se dizer, ainda, que o corpo orgânico seja a reterritorialização que recai sobre os corpos diante da frenética mais-valia desterritorializante que os turbinava. A desterritorialização do controle-estímulo, pela qual o capitalismo contemporaneamente investe os corpos, é garantida, enquanto sofisticação de um poder, somente na medida em que esta produção infinita de novas vidas seja reterritorializada por uma força igualmente robusta de organização e homogenização. O corpo orgânico é a reterritorialização que acontece concomitantemente à desterritorialização axiomática pelo corpo da performance. *Quanto mais a máquina capitalista desterritorializa, decodificando e axiomatizando os fluxos para extrair mais-valia, mais seus aparelhos anexos, burocráticos e policiais, reterritorializam com toda força...*²⁴³ Para a ética do corpo orgânico, a saúde estaria no silêncio dos órgãos e este silenciamento dos órgãos é uma produção de dentro do capitalismo, no qual há uma *privatização dos órgãos*²⁴⁴, uma forma de colocação do corpo longe das conexões imanentes com os fluxos do campo social. O corpo acaba desprovido do mundo. Assim, a interioridade produzida no corpo é uma invenção histórica, ligada às relações de poder. *O interior é somente um exterior selecionado, ...*²⁴⁵ Dá para dizer que o corpo orgânico é somente o interior de um avesso: acoplamento de uma desterritorialização infinita pela produção de corpos super-saudáveis e tecnologizados – força vinda de um fora – com uma reterritorialização da organização do corpo, inscrevendo-o numa fisiologia rígida e homogenizada – força de interiorização. Neste contexto de forças, a medicina e seu discurso sanitário cada vez mais englobante são o elo que permite conectar o desfazimento dos corpos com o recolhimento em cima de territorialidades já gastas.

Foi durante os séculos XIV e XV que se começa a constituir a anatomia científica do corpo humano²⁴⁶. Nesse período, as práticas médicas estavam fortemente contaminadas por crenças e, principalmente, por ordens de caráter religioso e místico. Muitos princípios eram imposições da igreja e penetravam na medicina. As aulas de anatomia eram realizadas através da leitura de textos acompanhadas pelas demonstrações de um auxiliar, que ia mostrando os órgãos aos estudantes. Dissecar cadáveres sem razões médico-legais era proibido, pois se compreendia que os mortos ainda guardavam vida – os mortos eram enterrados com seus pertences, seus utensílios, seus ornamentos. Qualquer busca experimental da anatomia era impedida. Porém, nesse período a medicina pôde aproveitar-se de dois outros saberes que se constituíram na mesma época: a invenção da imprensa e a técnica da perspectiva no desenho dentro da arte.²⁴⁷ Com a perspectiva, a natureza

²⁴³ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 – p.53.

²⁴⁴ Id. – p.181.

²⁴⁵ DELEUZE, G. *Espinosa – Filosofia Prática*, São Paulo: Escuta, 2002 – p.130.

²⁴⁶ GIL, J. *Metamorfoses do Corpo*, Lisboa: Relógio D'água, 1997 – p.136.

²⁴⁷ Id. - p.137.

podia ser dessacralizada, já que o desenho pôde passar a ilustrar vários planos, permitindo analisar-se o espaço, separando os corpos. Com a adoção pela medicina da perspectiva nos desenhos de corpos dissecados houve uma nova conquista de território. Os desenhos de órgãos passariam a ser mais do que anexos de um texto e auxiliares de um saber forçado a embasar-se quase que somente na memória que se tinha dos órgãos mostrados em aula. A partir da perspectiva, os desenhos passam a fornecer uma visão insubstituível e exata do trabalho anatômico. A criação da imprensa teve, então, função fundamental na multiplicação dos desenhos do corpo humano - as figuras poderiam ser impressas e reproduzidas quantas vezes necessário. Desta maneira, os desenhos solucionam um grande problema presente na ciência anatômica de então – a questão religiosa de se ter o cadáver com um ser ainda vivo. O desenho abre campo para a representação e, assim, desliga-se os órgãos e músculos do cadáver real. Se o cadáver, envolto em tradições mágico-religiosas, era sacralizado, com a possibilidade de representação através de um desenho cheio de textura, profundidade e exatidão, podia-se desligar o corpo morto da vida que ainda continha. A vida passa para o papel e o corpo morto torna-se um cadáver de fato. Embora se dissesse que os desenhos fossem prazerosos de serem olhados pelos alunos, a real importância deles estava na cisão que se permitia fazer entre o corpo e a suposta vida ainda presente no cadáver. Ocorria, então, a transferência dessa vida para a ilustração, para a imagem da vida²⁴⁸. A ciência cria a *representação de um cadáver neutro*²⁴⁹, sem relação alguma com as energias intocáveis da morte. É que um detalhe importante nos desenhos era a vida que eles pareciam apresentar – corpos sem pele em posturas vigorosas dotadas de movimento, esqueletos fazendo gestos de choro. Os desenhos intermediavam a polêmica prática de dissecação e os textos teóricos.

Então, a medicina não habitaria mais o campo sagrado da morte - feita viva pela mística cristã - e estaria livre para explorar as entranhas do corpo sem temer cometer heresias e sacrilégios²⁵⁰. Os cadáveres é que agora estavam destituídos de vida, a morte não era mais parte da vida. Os desenhos anatômicos criam uma representação da vida que se pensava haver nos cadáveres. Com os desenhos, os cadáveres poderiam continuar sendo vivos, porém, vivos no papel. Ao mesmo tempo, construía-se outra relação com os corpos vivos de fato – conforme a anatomia e os estudos dos órgãos se desenvolviam, os corpos vivos reais iam também gradativamente sendo desconectados da natureza e adquirindo rostos físico-químicos. O corpo, a partir do desenho, da imprensa e da anatomia, ganha vida orgânica, uma vida representada na descrição dos processos biológicos e fisiológicos. Os órgãos, suas funções, suas localizações e suas divisões são inventados e criados como um plano independente – o orgânico - que funciona como imagem substituta-equivalente do

²⁴⁸ Id. – p.141.

²⁴⁹ Id. – p.140.

²⁵⁰ Id. – p.139.

corpo. Representação abstrata do corpo. A mesma representação que tirava a vida dos cadáveres, ou melhor, a mesma representação que transformava a vida dos cadáveres numa imagem. Por isso, é falso dizer que o objeto da medicina é o cadáver, pois, ao invés disso, aquilo sobre o qual o olhar e o poder da medicina recaem é uma representação do corpo humano, que se elabora pela separação da morte e do corpo que, ele sim, se animará de uma vida independente – a vida orgânica, o organismo. O saber anatômico se instaura pela *transferência das forças do corpo real para o “corpo” da ciência*.²⁵¹ As forças vivas da morte estavam, então, sob o domínio de um outro plano, o do saber científico e o cadáver poderia, assim, ser tocado, a sua vida estaria já salva na representação dos desenhos de esqueletos ajoelhados chorando. As dissecações poderão ser finalmente feitas, pois os corpos são já inertes, não há neles mais energia vital alguma.

Todavia, foi somente no fim do século XVIII, que a medicina determinou para si sua data de nascimento.²⁵² A medicina fixa este período como época de seu nascimento porque é neste momento que ela é tomada pela vontade de ser científica e ser científico significava voltar-se exclusivamente o olhar para o visível, para o concreto identificável²⁵³. Assim, quando iniciou sua científicização, a medicina já havia se apropriado dos cadáveres havia muito tempo. Clandestinamente, já se fazia muitas escavações nos corpos, mesmo antes desta liberação oficializada pela constituição de uma representação do corpo e da vida²⁵⁴. O período em que a anatomia começa a se constituir é muito anterior ao do início de científicização da medicina. É que, na verdade, foi justamente para que fosse possível constituir uma representação final da vida que a medicina criou para si a história de que tinha ficado muito tempo sem acessar cadáveres. A vontade de um poder, justificado por uma cientificidade é que fez com que a medicina forjasse para si mesma uma história modificada, segundo a qual, a necessidade de abrir os corpos e esquadrinhá-los precederia a possibilidade de entender cientificamente as qualidades das doenças, da vida e da morte.²⁵⁵ Como forma de realizar sua vontade de científicização, a medicina precisou voltar-se aos cadáveres, aproximando-se da morte, já que a vida era por demais instável para se conseguir determinar o caráter de cada doença e a sua relação com as partes do corpo.

Ou seja, *o equilíbrio da experiência desejava que o olhar colocado sobre o indivíduo e a linguagem da descrição repousassem no fundo estável, visível e legível da morte*²⁵⁶. Assim, é a partir do conhecimento da *branca visibilidade dos mortos*²⁵⁷ que a medicina conseguiu dominar a

²⁵¹ Id. – p.141.

²⁵² FOUCAULT, M. *O Nascimento da Clínica*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 – p.VIII.

²⁵³ Id.

²⁵⁴ Id. – p.138.

²⁵⁵ Id. – p.138.

²⁵⁶ Id. – p.216.

²⁵⁷ Id. – p.139.

instabilidade da vida manifesta na doença, de forma a constituir, a partir disso, um saber que lhe possibilitava, ao mesmo tempo, satisfazer sua vontade de poder sobre os corpos e justificar este poder sobre uma nascente cientificidade. Quando a medicina se volta para os mortos e para a experiência de abertura dos cadáveres, inicia-se aí toda a possibilidade de representar a vida do corpo em uma fisiologia determinada, em uma organicidade bem definida e previsível: dominar a doença requeria conhecer o funcionamento das partes que a doença acometia. Conforme se montava um mapa das partes do corpo atacadas pela doença, se montava também um saber-poder consolidado na determinação do organismo enquanto imagem do corpo vivo. Quanto mais se aproximava a dinâmica corporal da experiência da morte mais se fazia do corpo um organismo bem quadriculado, bem previsível em sua fisiologia. Na medida em que se trazia para a superfície do palpável e do visível a profundidade obscura e agitada dos corpos, se produzia também uma dupla justaposição: a doença passa a estar justaposta a partes determinadas do corpo e, então, o corpo, a partir deste olhar quadriculante, vai sendo justaposto ou definido tão somente por sua organicidade. *... o sólido, o obscuro, a densidade das coisas encerradas em si próprio têm poderes que não provém da luz, mas da lentidão do olhar que as percorre, contorna e, pouco a pouco, os penetra..*²⁵⁸. Nasce, com isso, o organismo, o corpo orgânico. Nasce um organismo, para o corpo, a partir da abertura de corpos mortos e da justaposição concreta e visível, que então se consegue, da doença com as partes do corpo. A medicina parte dos afectos de morte para afectar a vida dos corpos com estes afectos, estáveis, determinados. O fato da morte torna os corpos um fato organizado, um fato-organismo. *A vida, a doença e a morte constituem agora uma trindade técnica e conceitual.(...) É do alto da morte que se podem ver e analisar as dependências orgânicas...*²⁵⁹ Para a medicina, é a morte que permite falar dos movimentos incertos da vida, é a doença que permite imobilizar as partes móveis do corpo e funcionalizar as funções difusas dos órgãos. O corpo orgânico se torna uma fatalidade que se generaliza sobre todos os corpos, tendo como princípio a representação que se cria do corpo, a imagem significativa que se extrai da abertura das entranhas dos corpos. Individualiza-se o corpo, organiza-se a doença e a fisiologia, apodera-se da potência dos corpos, medicaliza-se sua vida, capturam-se seus fluxos, seus líquidos e tecidos. É da morte que o poder médico se apodera primeiro para que lhe seja possível se constituir como ciência do indivíduo²⁶⁰.

Portanto, vemos a passagem de uma medicina mística, completamente invadida pela igreja e por forças invisíveis da natureza, por humores e demônios, para uma medicina com vontade de poder e de força científica, cujo trunfo final é ter estabelecido, como seu objeto, um corpo

²⁵⁸ Id. – p.X.

²⁵⁹ Id. – p.159.

²⁶⁰ Id. – p.217.

representado, uma imagem extraída da exploração da profundidade dos corpos mortos e possibilitada pelo desenvolvimento das técnicas artísticas de desenho e pintura. A perspectiva se conecta a um olhar que faz do corpo um organismo generalizável, leva-se a imagem à profundidade dos corpos, assim como se traz a profundidade dos corpos a uma superfície imagética representativa. Conexão fortuita de saberes e expansão voluntária de um poder – médico – pelas superfícies do corpo. Nascimento do corpo orgânico enquanto significante do corpo. É a representação capturando as potências corporais. Organismo e significância como nomes do que limitam a vida difusa do corpo a um objeto do poder médico, do fluxo de mais-valia embasado no imperativo da saúde perfeita e do corpo polivalente. A medicina, por isso, como polícia dos corpos, a qual garante, pela representação de um corpo organizado, o controle e a axiomatização desterritorializante do capital. Em outras palavras, a medicina é o Estado para o corpo, assim como a desterritorialização através do desejo da falta é o axioma de liberação de mais-valia.

O corpo orgânico é o corpo capturado pelo poder, que o significa enquanto um agregado de órgãos úteis pertencentes a um sujeito ou indivíduo. Deste modo, o corpo orgânico seria um tipo de corpo, um corpo-imagem, que confere três grandes cortes ou segmentarizações simultâneas às forças do corpo – *o organismo, o significante e a subjetivação*²⁶¹ – um corte produzindo órgãos bem recortados e organizados, outro corte doando sentido de utilidade a estes órgãos e às forças que os compõem – sentido consonante com os poderes disciplinares –, que é o mesmo que projetar uma meta aos órgãos; um terceiro corte limitando as forças do corpo enquanto propriedade de um ser ou sujeito.²⁶² Corpo feito pertença ou propriedade cercada de um sujeito. O corpo orgânico, portanto, é uma espécie de imagem que pretende representar em si todas as potências expansivas do corpo. Este trio organismo-significante-subjetivação que captura os corpos é equivalente conceitual do trio falta-ideal-prazer, que captura o desejo. E, na verdade, se trata da mesma coisa, a captura das potências desejanças dos corpos. Os afectos do corpo transformados em fatos do organismo. No entanto, é preciso lembrar, o corpo é fluxo e, como tal, **apenas passa** pelo organismo, assim como passa pelo social e pela cultura. É bom esclarecer, não é precisamente contra o orgânico que o corpo devém, mas contra o organismo, ou ainda, contra um organicismo que nos constitui enquanto sujeitos imersos em relações de poder e que a todo instante entrevem como um juiz celestial dos encontros. O organismo é **apenas um** lugar de passagem do corpo. A verdadeira potência do orgânico está, na verdade, em ser capaz de produzir em si mesmo dobras infinitas, para dentro ou

²⁶¹ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 – p.22.

²⁶² Id.

para fora, espontaneamente²⁶³. O orgânico é o que tem capacidade intrínseca de multiplicação. Logo, o corpo orgânico se constitui no limite da captura das forças de produção do corpo.

Desta forma, nem sempre um corpo produtivo é o corpo constituído pelo poder, organizado, turbinado, representado. Nem sempre... e já é bastante ser nem sempre. *O poder é uma afecção do desejo*²⁶⁴. Isto é, o poder é apenas um dos modos do desejo se efetivar. O poder é apenas parte do desejo, parte do corpo em conexão com o mundo. O corpo é todo desejo, mas só parte dele é poder. A produção não é necessariamente induzida pelo poder ou constituída por ele, pois se o desejo não é uma instância natural, o poder tampouco o é. O poder não ser natural indica que ele seja sempre “posterior” ao desejo. Existe uma espécie de *primazia do desejo sobre o poder*²⁶⁵, ou seja, o desejo produz, cria mundos e conecta mundos os mais diversos. Estas criações têm origem somente no interior daquilo que é insuspeito no encontro entre os corpos. Os encontros estão sempre às voltas com as relações de poder, mas estas últimas não dizem do que seja toda a multiplicidade do desejo produzido nos encontros entre os corpos. Em outros termos, a produção de desejo é inocente e sua constituição poderosa só acontece na medida em que, a partir de algum momento, as forças comecem a entrar num desequilíbrio hierárquico e não num desequilíbrio de potencial afectivo. A capacidade de afectar e ser afectado se distribui desigualmente em termos de intensidade de força, porém, esta capacidade também se distribui igualmente entre os corpos em termos de potencialidade de força. Por um lado, existe um desequilíbrio que faz com que alguns corpos dominem, por outro lado, todos os corpos compõem em igual importância a produção da relação, seja pela ausência ou pela presença de força, de forma que potencialmente todos possuem a mesma força. Cada corpo com uma força diferente, porém com mesma potência, mesma importância, ainda que a importância se restrinja a permanecer abaixo, num estado relativo de dominação. É esta diferença de potenciais que chamamos transversalidade, como forma de ultrapassar a dicotomia horizontalidade x verticalidade.

Assim, o desejo é a força imanente de produção de real e uma força só ganha contornos de real, porque estabelece com o mundo uma relação de potência. O desejo é somente produção de novo e de novidades combinatórias, de potências sendo descobertas. Quase nunca um novo absoluto, mas um *bricolage – somos todos bricoleurs*²⁶⁶ - quer dizer, somos todos produtores de um *heteróclito limitado*²⁶⁷, mas múltiplo, híbrido e aberto, formado de elementos de origens díspares e com conexões amarradas o suficiente para que produzam sentido. Uma bricolage é sempre uma

²⁶³ DELEUZE, G. *A Dobra – Leibniz e o Barroco*, Campinas: Papyrus, 1991 – p. 21.

²⁶⁴ DELEUZE, G. “Desejo e Prazer” In: *Cadernos de Subjetividades*, São Paulo, n. especial: PUC-SP, jun., 1996 – p. 19.

²⁶⁵ Id. - p. 20.

²⁶⁶ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 – p. 22.

²⁶⁷ Id.

composição ou uma recombinação e, como tal, é também sempre uma invenção. Recombinar é inventar. Dentro disso, o poder é sempre uma segunda força, uma força de segunda mão, pois ele age como um molusco, ou um verme – o poder é uma criatura mais irritável que afectável, ou seja, se debate e se contrai só na medida em que é tocado. Somente quando é cutucado o poder se move. Ele em si não tem capacidade de afectar espontaneamente, a não ser que seja tirado de seu lugar. Sua superfície de percepção é lenta e bastante grosseira. Embora ele se aproprie de toda a diferença, ele faz da diferença um todo impróprio, ele só é capaz de registrar em função das identidades, das igualdades fabricadas em séries: ou algo se iguala a ele ou, se difere, é uma diferença em vias de ser aplainada. Há aqui uma grande questão porque, se por um lado, tudo é trazido para dentro do poder e tudo é capitalizado, por outro, o poder só é capaz de fabricar grandes generalidades, círculos, oposições e retas lineares que só funcionam por generalizações grosseiras das diferenças mais sutis. E esta aí a grande imprecisão do poder, seu grande limite.

Mesmo sendo capaz de invadir a maior parte das relações entre os corpos, o poder no capitalismo não se derrama uniformemente sobre o campo social²⁶⁸ porque é disso que ele depende para viver. A grande vida miserável do poder está nisso, ele depende da diferença, depende que primeiro haja um fora sobre o qual possa agir – o fora das instituições escolares e penais sobre o qual vai se derramar, o fora do Estado por onde vai estatizar as relações, o fora da lei da sanidade que vai criminalizar ou medicalizar, o fora da família, o fora do corpo. Deste modo, o poder atua mendigando afectos, apoderando-se da potência de um outro que ele interpretou como grande outro genérico, que pode ser qualquer coisa viva que não se assemelhe a ele mesmo. Não é à toa que aqueles de quem o poder trata de roubar a potência são os que mais acabam, no fim, se assemelhando a ele. Em nossa sociedade, não é pobreza que causa a marginalidade. Pelo contrário, é a marginalidade que resulta em pobreza, pois o poder estende suas cabeças para ali onde os devires acontecem, nas bordas. É pelas margens que as diferenças crescem e dali afectam tanto o centro quanto as bordas de suas próprias bordas²⁶⁹.

Acontece que, quando o poder se dá conta disso, ele faz com que estes devires continuem cada vez mais marginalizados, afastando-os cada vez mais de suas territorialidades próprias, levando ao pé da letra o artifício, como se dissesse “Se as diferenças querem margear, então que se tornem cada vez mais marginais. Se me parecem distantes de meu modo de ser, então os farei cada vez mais distantes, darei o que querem, terras afastadas, isoladas e solitárias.” Paradoxalmente, quanto mais o poder insere a tudo em seu funcionamento, mais ele afasta as diferenças de suas terras “originais”, singulares, mais ele destitui os devires de suas potências. Dentro do capitalismo, o movimento de

²⁶⁸ Id. – p.51.

²⁶⁹ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 4*, São Paulo: Editora 34, 1997 - p. 27.

axiomatização das diferenças faz com que elas sejam reduzidas a uma cópia mal acabada²⁷⁰, substituídas por um equivalente geral variável. Isto é, o capital enquanto equivalente geral é um significante sem forma definida, perfeitamente maleável, que se modifica a si mesmo conforme as necessidades. A diferença é apropriada pelo capitalismo e transformada numa deformidade que guarda algo da potência original, mas, desta vez, aparece completamente formada para a possibilidade de extração de mais-valia e capital. Tanto mais marginal, quanto mais interior ao poder. Daí a produção de miséria e pobreza. Por outro lado ainda, quanto mais exterior ao poder, tanto mais passível de liberdade, ou seja, este mesmo paradoxo é a própria contra-efetivação do poder, pois quanto mais ele afasta os devires, mais livres estes podem se ver de qualquer sobredeterminação.

O problema, portanto, não é que o poder esteja em toda relação. Não, o problema é de outra ordem; é da ordem do desejo no corpo. A questão está em não se ver capaz de viver sem o poder, este é um problema. O problema do corpo que se quer corpo de poder. Por isso não se fala **do** poder, mas de **relações** de poder – o poder tem mais risco de perder o controle do que aquele de quem ele se apodera tem vontade de ver-se livre do desejo de controlar. Mais precisamente, é do poderoso em nós que precisamos cuidar, pois o poder não é **o** outro, mas **um** outro em nós – e diríamos, **apenas um** outro em nós – para o qual precisamos nos atentar. Se, de uma parte, o poder é que faz de nós todos um grande outro generalizado passível de ser moralizado e incluído numa mesma maquinaria, de nossa parte temos de ser nós mesmos **um** outro para o poder, temos nós mesmos de exercer tensões diferenciais ao poder em nós. Desejar poder é também desejo, mas desejo é mais do que desejar poder, é desejar potência. É o poder que depende das diferenças e não estas que dependem dele. A diferença de que falamos aqui não é diferença para a norma, mas uma diferença para si mesma. Não falamos dos diferentes de que falam os grandes textos sobre inclusão social – deficiente mental, deficiente físico, negro, pobre, louco, velho, gay, travesti – mas das diferenças ainda muito menos macroscópicas, muito mais delicadas, mais velozes e transparentes.

É que os devires que nos transpassam não se limitam aos atravessamentos do poder e a potência do corpo está em justamente ser ativo transmissor destes devires. Os devires não são vir-a-ser – mesmo que o sejam em algum momento – não são projetos futuros, não estão ligados ao ser. Os devires não pertencem a ninguém, não habitam desde sempre corpo algum, não têm relação de posse – do tipo, tenho um devir-negro, ou um devir-mulher em mim – porque só existe devir na medida em que os corpos relacionam-se na imanência dos encontros, isto é, os devires são produções imediadas, geridas tão somente a partir de um encontro. Portanto, todo devir é primeiro,

²⁷⁰ GUATTARI, F. *O Inconsciente Maquínico – Ensaios de Esquizo-análise*, Campinas: Papiurus, 1988 - p. 48.

dever-insuspeito ou dever-invisível, dever-serendipity²⁷¹. Devires não são vieses já habitantes de um ser, do tipo “meu dever-animal” = meu lado macaco, ou meu lado cachorro; ou “meu dever-mineral” = meu lado cristal, meu lado água. Nada disso. Os devires não são uma relação de correspondência, semelhança, identificação ou imitação²⁷² – não se aproxima de um dever-mineral apenas ficando imóvel como uma pedra, nem se tem um dever-mulher afeminando os gestos e a voz. Devires também não são individuações num certo sentido em que se é mais original quanto mais se aproximasse de uma suposta essência. A originalidade ou singularidade de um dever está justamente em seu caráter impessoal, informal – tanto no sentido de que não é preso às formas, quanto de que não está dentro das formalidades de uma lei, de um ritual institucional, ou de uma categoria social - gay, deficiente, louco. Devires são, assim, necessariamente transversais, transpassam e transbordam tanto os limites dos corpos e das formas – estado, território, instituições – quanto os limites do poder – os estados de saber, os campos de possível, as coerções e predições. Esta é a condição para que se possa driblar o poder, interrompê-lo, da mesma maneira que se causa um curto circuito em toda uma rede elétrica através da intervenção dispersa em apenas alguns pontos. O importante é que se produzam pequenos interruptores no poder, assim como são os interruptores de lâmpadas elétricas. Deste modo, não é que haja exterioridade absoluta ao poder, nem que o poder seja externo às relações entre os corpos. De fato, o poder é imanente aos corpos porque são sempre relações de poder. Mas também é importante salientar que a mobilidade de que são capazes as relações de poder são ainda lentas em relação àquelas operadas pelas relações de potência, de dever. É que, mesmo não sendo exterior às relações e mesmo sendo absolutamente móvel, o poder é, de algum modo, sempre exterior **aos encontros**, pois ele pretende sempre dobrar o lado de fora para o seu dentro específico. Como o poder exerce sempre força de controle, sua ação tem certo caráter preditivo, ou seja, ele sempre busca anular os efeitos dos devires e do acaso, de modo que a relação de exterioridade ou anterioridade aos encontros imanentes dos corpos fica clara. Em outras palavras, é a imanência que engole os poderes. A imanência ainda é relativamente primeira em relação ao poder. É na imanência que os poderes se fazem, mas os poderes só fazem instalar transcendências nesta imanência. Portanto, a realidade ser constituída pelas relações de poder não significa que o seja somente pelo poder.

Do mesmo modo, se os corpos são constituídos na cultura, não quer dizer que seja só a cultura a compor os corpos e, muito menos ainda, que a cultura necessariamente se restrinja às relações de poder-saber. A cultura só existe enquanto micro-cultura, ela é produzida de forma comezinha, no interior das relações moleculares entre os corpos. Não existe cultura, mas apenas culturas

²⁷¹ “Serendipity” é a palavra usada por alguns povos antigos, que denomina a arte de se fazer descobertas fortuitas, ou de ser surpreendido pelos acontecimentos.

²⁷² DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 4*, São Paulo: Editora 34, 1997 – p.18.

minoritárias, estas sempre apropriações de forças que fluem por **entre** e **através** das culturas molares. Então, não existe devir-professor, devir-homem, devir-norte americano, porque os devires são sempre partículas minoritárias, aculturais, incorporais, trans-institucionais. Nenhum devir o é se já for hegemônico como o masculino, o professor, o norte-americano²⁷³; e ao mesmo tempo, ninguém é este hegemônico, nem que seja por causa de uma pinta estranha sobre a pele, nem que seja porque tosse diferente... o lugar de corpo cheio é um lugar vazio. Por isso, o poder só pode agir sobre corpos livres²⁷⁴, quer dizer, até historicamente não faz sentido falar em relações de poder que se realize sobre corpos já escravizados ou aprisionados. A liberdade dos corpos é condição para que as pinças do poder se movam, a “exterioridade” dos corpos ao poder é a condição para que o poder os alcance.

É que a realidade é efetivada por atualizações. O real é um cruzamento muito peculiar entre o possível, o impossível e o virtual. Enquanto o possível e o impossível têm sua efetivação determinada, em grande parte, pelas relações de poder, ou pelos estratos de saber, o virtual – que constituiria uma *realteridade*²⁷⁵, um outro imanente do real – tem sua atualização dependente das dobras que os devires fazem. O virtual seria um insuspeito absoluto do real. Possível e impossível são apenas virtualidades que os devires tencionaram sobre as relações de poder e que, por isso, puderam ser atualizadas. Já as virtualidades, que compõem justamente uma espécie de dobra de um fora-imanente da realidade, são forças vivas sem forma alguma, sem rosto e sem nome, são completos desconhecimentos do real e, nem por isso, menos reais. As virtualidades são os próprios devires e só podemos conhecê-las por seus efeitos, ou pela pressão que sua força faz sobre a superfície do real, pelos movimentos que causam no real e nas relações de poder. Os sinais de que há devires borbulhando são as movimentações desesperadas das relações de poder. Os devires tencionam e friccionam as relações de poder que, por sua vez, enlouquecidas tratam de remexer-se para alcançarem os devires e retomarem o controle. Assim, devires são forças de desterritorialização do poder, das formas.²⁷⁶ E é preciso lembrar, são forças impessoais, pré-subjetivas, quer dizer, não se passam na psique ou na interioridade corpórea de um indivíduo ou sujeito. Devires simplesmente passam, formando uma malha sem forma definível de singularidades, ou diferenças radicais.

Se o corpo há muito está penetrado pelo poder, muito antes foi o corpo que esteve torcendo este poder, fazendo-o mover-se. Inclusive porque a noção de corpo só aparece com o poder, isto é, é somente o poder que faz aparecer uma noção repartida, definida e bem recortada chamada “corpo”.

²⁷³ Id. – p.89.

²⁷⁴ FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos V – Ética, Sexualidade, Política*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 - p. 276.

²⁷⁵ Conceitos de virtual e real aprendidos principalmente em aulas ministradas pelo Prof. Dr. Gregório Baremlitt.

²⁷⁶ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 4*, São Paulo: Editora 34, 1997 – p.60.

O corpo só vive ainda porque se move, mas ao mesmo tempo não cansa de parar, de esquivar pela astúcia, de esvaziar-se e congelar-se. O corpo investido pelo poder, ao mesmo tempo em que é movido por ele, faz com que ele se mova. Uma rede poderosa, não impede que se criem interruptores, botõezinhos de corte disjuntivo. Paradoxo do lutador que, parado, se move rápido demais. Um paradoxo não solucionável, que encontra sua potência exatamente em seu caráter de aparentemente absurdo. Quanto mais se enrijecem e se apertam as forças de controle e poder, mais se evidenciam as linhas de escape ou, inversamente, quanto mais se escapa, mais se mostra falha a invisibilidade e discrição do poder. Então, o corpo é justamente este operador do real. É o corpo que realiza, por exemplo, o homem feudal e as novas relações com a terra e com os animais, ou o agenciamento social da estepe, que produzem homem-cavalo-arco e, também, a maquinação da indústria capitalista, movendo homens e máquinas técnicas²⁷⁷. *Esse corpo é tanto biológico quanto coletivo e político; é sobre ele que os agenciamentos se fazem e se desfazem*²⁷⁸. *O corpo agencia o desejo através de seus órgãos, mas estes podem resultar de uma conexão dos órgãos corporais com outros elementos...*²⁷⁹

O corpo e seus órgãos são, portanto, um fluxo material, que passa por diversos universos, ao mesmo tempo em que é transpassado por eles. Estes fluxos de que é feito o corpo são também lugares de conexão, são aberturas a experimentações. *O corpo é tão somente um conjunto de válvulas, represas, comportas, taças ou vasos comunicantes...*²⁸⁰ A experimentação implica uma espécie de esvaziamento do corpo e o investimento num tipo de força que lance o corpo para os acontecimentos, de modo que se torne capaz de transpassar as imposições postas pelos poderes. A experimentação é um exercício ativo que requer que se esvaziem os órgãos de suas inscrições culturais, poderosas, científicas, encontrando no corpo uma linha de fora, uma linha virtual. É que, como dissemos no início deste trabalho, só há pensamento quando há o corpo pensando em ato, ou seja, quando o corpo possibilita a atualização dos virtuais produzidos na imanência dos encontros. Assim, só há corpo quando há imanência, ou melhor, sempre que há imanência, é porque existe aí um corpo sendo fabricado. E temos, então, o corpo como um *Fora* para o qual o pensamento se estende, em direção à qual o pensamento se desdobra e, ao mesmo tempo, de onde o pensamento parte. Não um fora como uma exterioridade relativa a uma interioridade, mas um fora de qualquer biunivocização. O corpo seria um fora ao pensamento muito *mais longínquo que qualquer exterior e muito mais profundo que qualquer interioridade*²⁸¹. É que a condição para que o pensamento

²⁷⁷ DELEUZE, G. "Desejo e Prazer" In: *Cadernos de Subjetividades*, São Paulo, n. especial: PUC-SP, jun., 1996 – p.22.

²⁷⁸ Id.

²⁷⁹ GIL, J. *Metamorfoses do Corpo*, Lisboa: Relógio D'água, 1997 – p.184.

²⁸⁰ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 – p.13.

²⁸¹ DELEUZE, G. *Foucault*, São Paulo: Brasiliense, 2005 – p.104.

aconteça é que ele esteja em conexão, ou seja, em contato com a diferença, com um estranho para si mesmo. *Fazer do pensamento e da arte uma experiência do Fora, pressupõe o contato com uma violência que nos tira do campo da reconhecimento e nos lança diante do acaso, onde nada é previsível*²⁸². Uma linha de experimentação para o corpo é uma linha de exposição a este fora, a esta zona de *involução*²⁸³, onde as formas, os limites, os recortes molares de poder não param de ser dissolvidos e devolvidos a um plano de liberação de velocidades, lentidões e repousos diferenciais e variáveis. Ser um fora ao pensamento não quer dizer estar fora do pensamento, e sim dentro das condições que permitem que o pensamento aconteça, isto é, em contato com a diferença ou com a exterioridade a uma transcendência, a um ideal, a uma identidade sobre a qual se cola como referência de analogia e comparação. Este espaço do fora, se constitui como uma superfície lisa, sem formas recortadas, povoada somente de intensidades, velocidades e fluxos diferenciais.

Aos olhos organizados do poder, o fora se assemelha a uma besta, ou a um caos aterrorizante. É que o fora é uma espécie de vazio-cheio, em que se sente repleto de devires, mas ausente de destinos e significantes à priori. Neste espaço, tudo é recomeço, porque nada é circunscrito pelo que se toma como possível. O fora é um tipo de superfície desértica - *o som de uma palma de uma mão só, a face que temos antes mesmo de nossos ancestrais terem nascido*²⁸⁴-, na qual só existe a imanência e as conexões potenciais. Este fora, *nos coloca novamente diante do mundo e não em outro mundo*²⁸⁵. Portanto, esta superfície do fora não é um outro plano, externo ao mundo, mas um plano outro, externo ao esperado e ao formal. Nele, tudo é somente alteridade, não há um outro como oposto a um eu, mas somente *outrem*²⁸⁶, como todo um mundo ainda em vias de ser investido e inventado. Em lugar do trio desejo da falta-ideal-poder, migramos para virtual-devir-fora. Se o primeiro forma o corpo da transcendência, o segundo forma os mil corpos inventivos da imanência desejante. É somente a partir desse espaço do fora que o pensamento - enquanto aquilo que é forçado a se mover para construir territórios que permitem passagem aos devires - tem como produzir. O corpo é, assim, o principal parceiro do pensamento e, ser um fora ao pensamento significa que o corpo é um devir ao pensamento, um outrem ao pensamento sendo este outrem a *expressão de um mundo possível num campo perceptível*²⁸⁷. Este devir-corpo, que conecta o real enclausurado entre o possível e o impossível com os virtuais provindos do fora, nada mais é do que uma força de paralisação e congelamento temporário da organização do real. Um devir-corpo é este que açoita o funcionamento ordenado do organismo e do corpo organizado. Quando o corpo dá

²⁸² LEVY, T. S. *a Experiência do Fora – Blanchot, Foucault e Deleuze*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003 - p.92.

²⁸³ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 4*, São Paulo: Editora 34, 1997 – p.56.

²⁸⁴ Expressões paradoxais do Zen, muito usadas pelos mestres para produzir a interrupção do pensamento lógico-analítico de seus discípulos e o despertar do pensamento “conectivo-intuitivo”.

²⁸⁵ LEVY, T. S. *a Experiência do Fora – Blanchot, Foucault e Deleuze*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003 – p.96.

²⁸⁶ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 – p.30.

²⁸⁷ Id.

passagem às intensidades do fora, formam-se nele pequenas ilhotas de caos no cosmos organizado, o que se chama *caosmos*²⁸⁸. A partir destas pequenas ilhotas de caos, de vazio, de desorganização, o corpo começa a tecer um outro corpo, desta vez, escorregadio ao organismo, um corpo que não é inorgânico, nem orgânico, mas transorgânico, ou anorgânico. Este corpo é uma materialidade paradoxal, ou seja, produzindo na realidade pequenas interrupções à organização exercida pelo controle e pelo poder, ele recoloca o corpo em conexão imanente com o mundo. É paradoxal porque não deixa de ser um corte no desejo, só que não um corte de sobredeterminação e sim um corte de desarticulação criativa. Este corte é chamado *corte disjuntivo*, ou *síntese disjuntiva de registro*²⁸⁹, cuja tarefa é de promover reaberturas nos corpos a partir da desterritorialização das conexões já existentes, já firmadas. O corte disjuntivo produz *uma pausa incompreensível*²⁹⁰ nas conexões entre os órgãos e entre os corpos. As conexões de desejo produzidas pelo corpo são novamente abertas através do corte disjuntivo, o qual distribui pontos de quebra²⁹¹, de desarranjo dos corpos, a partir dos quais se efetivarão novas possibilidades de conexão. Este corte se processa no próprio interior dos encontros entre os corpos. Não existe nenhuma entidade que o realize, é apenas um movimento que acontece nas conexões desejantes dos corpos enquanto produtores de potência e desejo.

O devir-corpo é o corte de *Shiva*, deus indiano da destruição necessária a toda transformação. Quando tudo pára é que pode começar a mover-se. O mundo, desta vez, é devolvido à sua coletividade e multiplicidade, porque, concomitantemente, devolve-se o corpo ao mundo, ou o mundo ao corpo. Contrariamente aos cortes de poder, que criam para desarticular, os imperativos de um devir-corpo desarticulam para criar. Por isso, não se trata de imperativos poderosos, mandados por uma regra extrínseca. São imperativos internos à complexidade dos encontros entre os corpos, exigências impelidas tão somente pelo desejo e pela vontade de potência. *Acontece que existe uma alegria imanente ao desejo, como se ele se preenchesse de si mesmo e de suas contemplanções...*²⁹² Se o poder muda para voltar ao mesmo lugar, os devires-corpo voltam sempre ao fora, para migrar. Assim, isso que definimos como devir-corpo é todo o tipo de fluxo que força o pensamento em direção ao fora, levando-o a nomadizar, produzindo curto-circuitos, arrastando-o em direção ao acaso, injetando em todo corpo-forma, um corpo-fluxo. *Por isso, o nomadismo e a relação com o exterior não são exclusivas do esquizo, mas características do próprio pensamento*²⁹³. O devir-corpo é este que produz linhas no corpo concebido como materialidade-fluxo e desfaz um mundo

²⁸⁸ Conceitos também lembrados das anotações das aulas do Prof. Dr. Gregório Barenblitt.

²⁸⁹ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 – p.28.

²⁹⁰ Id. – p.22.

²⁹¹ Id. – p.27.

²⁹² DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 – p.16.

²⁹³ PELBART, P. P. “Literatura e Loucura” In: VEIGA-NETO, A., ORLANDI, L. B. L. & RAGO, M. *Imagens de Foucault e Deleuze – Ressonâncias Nietzscheanas*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002 – p.294.

em que o corpo é tomado como idéia capitalizável. O corpo se torna um devir a todo pensar idealizado, reflexivo, representativo, comparativo, galgado no uno, na abstração infinita, na mediação, na medicalização e no organismo. Devir-corpo para toda mentalidade platônico-cartesiana com vontade recognitiva. É que toda materialidade que entra em conexão com o corpo, no capitalismo, parece ser levada a transformar-se em idéia abstrata de onde se retira infinitamente valor de capital. Diante disso o devir-corpo é uma via de desterritorialização deste investimento no corpo enquanto matéria passível de ser explorada como fonte inesgotável de energia e de valor abstrato rebatido sobre o significante homogeneizante do capital. O devir-corpo traz a materialidade como intensidade fluida que desterritorializa todo o racionalismo mentalista e o idealismo reflexivo, modos do pensamento úteis ao capitalismo. Assim, este devir-corpo, possui todas as propriedades da matéria enquanto tal, possui todas as propriedades do corpo material – concretude, consistência, espessura, realidade – sem, contudo, ser de fato concreto, extensivo. Falando em termos ópticos, o devir-corpo é, tanto quanto qualquer matéria, tanto quanto o próprio corpo, passível de ser afectado pela luz, porém pela transparência, quer dizer, ele faz da luz, não sua fonte de visibilidade, mas de sua transversalidade. Quanto mais deixa que a luz flua como fluxo, sem refleti-la, tanto mais transparente é e, portanto, tanto mais bem definido em sua claridade, mais lúcido. E esta transparência do devir-corpo compõe com sua massa e espessura, uma nitidez paradoxal, ou seja, transparente quer dizer também, franco, explícito, aquilo que se faz presente por força própria e não se deixa representar, não permite terceirizar sua força. Portanto, paradoxalmente, o devir-corpo tem peso e materialidade, mas é invisível pelo fato de ser uma pura ou infinita translucidez, infinita transparência. É um canto de mulher que não se escuta, mas se pode apalpar; uma cor de um desenho de criança que só se percebe ouvindo ou sentindo vibrar na pele.

Neste sentido, o devir-corpo, aproxima-se do *mushin*²⁹⁴, a não-mente, ou o vazio-cheio, na qual a única ausência é a da mediação e da transcendência. Corpo ausente, mas ausente da transcendência, do ideal. Quando ao corpo acontece um devir-corpo é porque ele foi esvaziado de qualquer mediação aos encontros e, então, mesmo a relação com um instrumento é imediata, não havendo nenhuma forma de entreposição entre o desejo, o corpo e o ato, ou entre mundo e corpo. Desta forma, os devires-corpo são os que possibilitam que à realidade caibam novos agenciamentos, novas movimentações, é este o devir que possibilita a atualização de virtualidades. Por isso, denominamos **corporeizar** o movimento segundo a qual os devires-corpo vão fazendo com que os virtuais habitantes do tecido do fora ganhem território de passagem concreta na realidade atualizada. Corporeizar é povoar o real de singularidades muito pontuais, possibilitadas através de acontecimentos operados no e através do corpo, como acontece com as dores, sensações de cansaço,

²⁹⁴ Conceito Zen, que se aproxima de imanência.

rouquidões que as professoras da escola onde trabalhamos relatam. Estas corporeizações são um outrem que acontece à escola, à instituição educacional, através do corpo. Corporeização é a ação do corpo sobre a realidade, a passagem das virtualidades para a materialidade. Reinclusão das intensidades nas estruturas duras, do processo nas metas acabadas. Se há algo do corpo que acontece às professoras, então, é um outro corpo que açoita os corpos das professoras. E é porque há algo passando pelo corpo que é possível haver algo passando na realidade da escola. Corporeizar é, assim, percorrer um mapa, *não o mapa de um outro mundo, mas a cartografia do outro de um mundo*²⁹⁵, a partir do qual se experimenta vigores novos, forças desconhecidas e fluxos que fazem dos órgãos usinas de produção de conexões inusitadas. Percorrem-se não os túneis de poder, mas as pequenas matérias imanentes que conectam o desejo à sua potência de ação, ou o corpo de sua potência de produção. Quando se corporeiza o real, se conecta um fluxo de virtual a um campo de possível, ou ainda, uma força a uma materialidade concreta no mundo. Produz-se um corpo real, concreto – em oposição à abstração capitalista – mas *um corpo sem imagem*²⁹⁶, sem forma absoluta. Um corpo que não cabe em uma representação. Corporeizar é conectar o desejo à sua potência concreta de produção de realidade social.

Deste modo, em um dos encontros de nossos grupos com as professoras, como em muitos, se falava da dificuldade de se lidar com a agitação dos alunos, com a bagunça, com o estresse de se pretender controlá-los. Uma delas nos contou: ‘Não agüento três períodos com os alunos, é meu limite. Então, deixo que haja jogos em uma parte da aula’. Esta professora dizia do quanto sentia-se cansada com o fato de ter que conseguir dar aulas se encontrando tanto com a agitação das crianças. Por isso, disse que tinha resolvido dar atenção àquilo que sentia e por isso havia decidido incluir jogos. Ora, para nós, o que fica claro aqui é que nenhum corpo bem disciplinado ou disciplinador como é o corpo de educador – desígnio-produto do poder – é de fato inteiriço, maciço, totalizante. Há sempre sensações capazes de colocar em xeque um corpo de professora organizado pelos tempos de aula pré-determinados. Se no planejamento disciplinar da escola toda professora teria de ser capaz de estar toda a manhã ou toda a tarde em plena atividade com os alunos ou com qualquer coisa relativa ao trabalho, em contrapartida, na imanência dos encontros de sala de aula, as forças que permeiam os corpos de alunos e professora são outras, são muitas mais. O ideal é **apenas uma** força. É a força do poder e, como tal, certamente muito densa, mas não a única e, tampouco, a mais potente e importante. Ao invés de, por simples impulso moral, julgarmos como tempo de aula jogado fora esta pequena solução da professora para lidar com seu estresse durante o trabalho, podemos ver aqui uma potente micropolítica do corpo. São as sensações de que não se agüenta mais

²⁹⁵ PELBART, P. P. “Literatura e Loucura” In: VEIGA-NETO, A., ORLANDI, L. B. L. & RAGO, M. (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze – Ressonâncias Nietzscheanas*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002 – p.298.

²⁹⁶ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 – p.23.

ganhando mais terreno do que as ordenações orgânicas do corpo disciplinador e disciplinarizado de professora. Puro ato do corpo, sensação do corpo tornada expressão através não só de linguagem, mas de agenciamento concreto, colocação em movimento de possibilidades inesperadas, habitantes outrora do terreno do impossível à aula. Corporeização das sensações que invadem e saqueiam o corpo orgânico de professora, devir-corpo que acontece ao corpo, acontece à escola, ao espaço de aula, ao corpo biometrizable, ao encontro com os alunos. A decisão de permitir a passagem e legitimação das sensações de tensão são momentos políticos e éticos em que se produz corporeização, pois acontece de uma multiplicidade de forças e ondas passarem pelo corpo e, através deste, providenciar uma nova articulação do vivido no campo social, afectivo, ético, relacional. O que vemos é a possibilitação de algumas potências na forma de puro ato, o qual não é movimento individual, pois o que parece acontecer é muito mais a liberação da passagem de inúmeras sensações incômodas que tomam o corpo da professora e a concomitante movimentação de valores, princípios, pensamentos, teorias, técnicas, linguagens e gestos para que esta liberação ganhe a realidade, ganhe consistência, materialidade e concretude. É que não parece ter sido possível uma decisão como esta da professora de oferecer jogos sem que ela mesma tenha se havido com o que concebe para si própria como bom ato educacional, bom princípio pedagógico, assim como com os valores, pensamentos, gestos e expressões que lhe compõem enquanto corpo de educadora. Também, não se tem como atualizar a passagem das sensações do corpo em devir sem que tenha havido, em ato concreto, uma negociação com os alunos, a construção de um vínculo de confiança e sensibilização, uma movimentação de querereres mútuos, ou seja, toda uma agitação coletiva, uma circulação impessoal, não-individual, não-orgânica dos afectos que compõem os corpos ali, na sala de aula. Toda uma socialização e politização dos afectos da professora.

Tanto que, quando falávamos disso tudo, sempre questionávamos às professoras quando é que uma aula não tinha sido bagunçada. Tencionávamos seus limites éticos no sentido de se aperceberem da grande força que despendiam ao tentarem fazer do tempo de aula, um tempo homogêneo, estanque, aplainado. E as professoras, neste dia, chegaram a concluir ‘Parece que queremos uniformizar os alunos, muitas vezes queremos que eles tenham a mesma reação que nós temos’. Por isso, as professoras contaram que antes do nosso trabalho junto com elas, entendiam que negociar com os alunos era uma forma de extorsão. ‘Negociar era negativo, com se fosse comprar e vender’. Disseram que, a partir das conversas no grupo, passaram a compreender a importância de se poder negociar. Assim, este corporeizar o real, ou seja, estas colocações de novidades insuspeitadas dentro da superfície que constitui a escola, a partir de ações concretas articuladas no e através do corpo, não podem ser vistos como movimento de uma psique, do interior da mente de uma professora, de um sujeito. Ao contrário, o que ocorre é toda uma agitação coletiva,

de uma multiplicidade de coisas: alunos, professores, suas células, seus valores, seus quereres, seus saberes. Corporeizar, portanto, é movimentar éticas, fazendo-as diferenciar a partir tão somente dos encontros entre os corpos, da coletivização. Nada de individualidade. Nunca, nada a ver com psicossomática, nem com representação, mas com compartilhamento, potencialização, liberação. Corporeizar, como quando a professora resolve incluir jogos em suas aulas para possibilitar que os afectos de seu corpo caibam sem julgamento, não deixa de ser uma potente intervenção sobre o campo social – intervenção micropolítica – a partir das sensações que passam pelo corpo e suas respectivas efetivação e transformação. Ato que vale primeiro para a professora. Porém, vale também para os alunos, vale para a educação e para a escola. Toda uma física dos devires dos corpos.

Trata-se, então, de uma física da fluidez dos corpos. Além disso, só se corporeiza o real quando se abrem fissuras de linhas de fuga, escapes temporários ao poder. Quando se conecta uma *indeterminação original* – em que *as coisas e os seres não são ainda*²⁹⁷ – com o espaço extenso, concreto, se está corporeizando, pois o corpo é este operador do real, produtor de mundos possíveis. Assim, não se trata de um movimento do interior dos corpos, relativos a uma psique enclausurada no sujeito. Ao contrário, corporeizar é uma linha relativa ao corpo e, ainda assim, não referente a ele, não limitada a ele, pois só acontece enquanto exterioridade a qualquer forma, ou instituição, ou categoria. Corporeizar só acontece no espaço inter-formas, na superfície tecida nos encontros entre os corpos, no social. Só existe movimento de corporeização no campo social, tomando-se, aqui, o social não como massa homogênea de sujeitos e pessoas e sim como coletividade diferencial de intensidades, linhas de força e produção. Então, a partir deste corporeizar o real, o espaço de dentro do poder vai sendo primeiramente congelado, interrompido, paralisado, para ser em seguida povoado de dobras, nas quais o corpo se faz via de passagem de virtualidades, de linhas de fuga. *Não é o corpo que realiza, mas é no corpo que algo se realiza, com o que o próprio corpo se torna real...*²⁹⁸ No movimento de corporeização, o próprio corpo se torna outra realidade, outra materialidade, alter-materialidade.

Ao longo dos encontros de nossos grupos de professoras, algumas falas foram noticiando transformações importantes no modo como os corpos das professoras sentiam seu trabalho. Consideramos que sejam conquistas nossas enquanto profissionais, mas também conquistas de todo o grupo de professoras, conquistas de um encontro potente. Uma das professoras disse, num dia em que nos propusemos a avaliar o andamento e o desenvolvimento dos encontros, que não se sentia mais uma pecadora. Contou que comentou com uma colega que se sentia leve como se possuísse

²⁹⁷ LEVY, T. S. *a Experiência do Fora – Blanchot, Foucault e Deleuze*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003 – p.33.

²⁹⁸ DELEUZE, G. *A Dobra – Leibniz e o Barroco*, Campinas: Papyrus, 1991 – p.175.

asas, tal qual um anjo. Dizia ‘não sou mais uma pecadora, agora sou um anjo’, enquanto abria os braços. Embora pareça algo bastante romântico de se dizer, o que nos salta aos olhos e ouvidos é a presença da palavra ‘pecadora’. Chegamos a nos assustar um pouco com esta palavra, que nos pareceu muito pesada, muito criminalizante. Nos demos conta de quão culpadas, responsáveis e pesadas as professoras se sentiam na maior parte do tempo. Há nesta descrição de sensações que tomavam o corpo da professora, ao mesmo tempo, a denúncia de tudo que viviam e sentiam no cotidiano da escola e a transformação desta sensação em algo novo. Novo porque, no começo dos encontros, todas estas sensações de responsabilidade existiam enquanto naturalidades, como se fossem as únicas formas possíveis de se compor a realidade. E esta mudança pode ser chamada uma *transformação incorpórea*²⁹⁹, uma vez que não se trata de uma mudança no corpo de fato, mas uma mudança que implica o corpo, passa por ele, sem que necessariamente haja reconfiguração física. O corpo muda, mas não se muda de corpo.

Além disso, a transformação é incorpórea porque se, por um lado, “escolhe” ao corpo desta professora para expressar-se, por outro, não passa de um movimento que se espalha para uma coletividade, não deixando de ser ressonante nos corpos também de outras professoras. Talvez até, esta coletivização do afecto de desculpabilização estivesse se produzindo também a partir da expressão da fala daquela professora, o que seria a proliferação destas transformações incorpóreas. É a palavra tornada fábrica, lançada ao âmbito da produção, pois a *palavra torna-se possível quando os sons conseguem se libertar dos corpos, quando deixam de se confundir*³⁰⁰ e ganham o mundo como habitat aonde vai se proliferar. É que, se não há devir-professor, como este que faz coalizão numa relação de poder com um aluno pedagogizado, então, talvez haja um devir-mestre que faz aliança de parceria com um devir-aprendiz. Dispor-se a questionar-se sobre o lugar ocupado enquanto professora, revisitar com olhos de estrangeira as sensações que tomam o próprio corpo no dia-a-dia da escola (com tempo sempre tão estrangulado) é uma forma de maestria, pois é uma forma de involução, de desprendimento e esvaziamento do corpo dos pontos fixados no lugar institucional, tão investidos de poder. É o esvaziamento do orgânico escolar. Desfaz-se dos órgãos institucionalizados de professora, para fazer-se corpo em devir. Além disso, este movimento de abertura ao questionamento é a condição para que haja uma parceria entre mestre e aprendiz. Mas aqui, nos referimos muito menos à fala do que ao expresso por ela. Nada a ver com significante e significado, conteúdo e continente de expressão... nada a ver com uma linguagem do corpo que quer dizer alguma coisa oculta.

²⁹⁹ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 2*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995 – p. 20.

³⁰⁰ LINS, D. *Antonin Artaud – O Artesão do Corpo sem Órgãos*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999 – p.60.

Mais do que uma analítica lingüística, nos parece importante destacar que a expressão de uma fala como essa é apenas o movimento terminal de uma rede de transformações provavelmente já ocorridas sobre toda uma multiplicidade de planos, os quais talvez nem tenhamos idéia de quais sejam. É possível que planos mais pessoais, relativos à família, à sexualidade, aos sentidos de estética tenham também sido afectados e minimamente transformados no corpo desta professora. Os corpos se tornam planos nômades de corporeização da realidade, das éticas, dos valores. O corpo sofre uma corporeização, pois devires de toda espécie puderam encontrar nele espaço de passagem, território de acolhimento à diferença – não a diferença **do** outro, mas de **um** outro de si próprio. *Aquilo em que alguém se transforma, muda tanto quanto este que se transformou*³⁰¹. O movimento de corporeização recoloca o corpo correndo sobre um fluxo contínuo de heterogeneidades, um contínuo de dobras, em que as dobras se ex-plicam, ou seja, dobram sempre em direção ao seu fora ... *toda dobra vem de uma dobra, plica ex plica*³⁰². Corporeizar é o movimento de criação de uma materialidade, de um outro corpo para as singularidades inesperadas que percorrem o corpo. Fica mais claro por que dissemos, no início deste trabalho, que temos um corpo por termos uma zona privilegiada de expressão. *O que expresse claramente é o que sucede ao meu corpo.*³⁰³ Enquanto os devires-corpo são forças de desterritorialização da realidade material estabelecida, o corporeizar é o ato vivo destas forças. Se a professora chega a sentir-se leve e com asas e, além disso, livre de culpa, é porque houve aí um mínimo de mudanças, tanto na forma como esta professora sente o mundo, quanto no mundo que seu corpo se torna capaz de produzir. Se corporeizar significa deixar passar fluxos e ser afectado por eles, então, também quer dizer liberar fluxos, alimentando mais ainda a capacidade de afectação do corpo. Liberação de fluxos incorporais, mas afectação sobre os corpos. Esta professora foi capaz de permitir que seu corpo se abrisse de modo a possibilitar a conexão direta com uma multiplicidade invisível de valores até então inconcebíveis para sua realidade. É toda uma conexão entre campos virtuais e campos atuais que se opera, sendo o corpo um dos grandes possibilitadores desta conexão e um dos lugares através do qual se pode ter notícias vivas deste processo de transformação – as sensações de leveza e inocência são estas ondas de novos afectos que compõem estes corpos. De fato, talvez seja impossível citarmos cada coisa que provavelmente mudou para esta professora, mas a própria radicalidade presente na passagem de um corpo culpado para um corpo, desta vez, arejado, nos aponta para a multiplicidade que precisou ser mobilizada. Sim, é preciso diferenciar o radical do tirano, é preciso desobstruir a radicalidade que cada diferença porta enquanto diferença. A tirania

³⁰¹ DELEUZE, G. - frase que lembramos ter lido em alguma obra do autor, mas não conseguimos encontrar em que livro foi. Talvez tenha sido em *Diálogos*.

³⁰² DELEUZE, G. *A Dobra – Leibniz e o Barroco*, Campinas: Papirus, 1991 – p.26.

³⁰³ Id. – p.166.

nada tem a ver com a radicalidade, esta última é na verdade somente a pura intensidade de uma diferença levada ao seu limite, enquanto aquela outra, a tirania, não passa de vontade de fazer do outro um seguidor, um igualável. Quando uma professora diz ter asas há nisso uma intensa radicalidade, sem que haja tirania alguma. O radical é a sensação da diferença enquanto dona de seu próprio calor.

Assim o corpo é uma superfície que tem como seu lugar primeiro, o fora, ou o espaço de exposição aos açoitamentos dos devires. Existe uma espécie de dor ou de sofrimento a que o corpo está sempre exposto. A dor destes açoitamentos pontuais dos devires, as chagas de se estar voltado ao espaço de transvalorização e de saída do organismo. Um sofrimento que não se confunde com as chagas de um Cristo que suporta seu fardo, e sim um sofrimento por ser lançado sempre de volta à dissonância móvel de que é feita a imanência dos encontros entre os corpos. Este sofrimento do corpo é, na realidade, a sua condição primeira. *Um corpo sofre de sua exposição à novidade do fora, ou seja, ele sofre de ser afetado*³⁰⁴. Diante desta exposição é que cabe a força de decisão ou a resignação da escolha. Se, por um lado, pode-se decidir por implicar-se nas relações, colocando o corpo a experimentar as matérias-fluxo dos encontros e desafiando-o a inventar soluções aos problemas postos na imanência, por outro, pode-se refugiar-se nas escolhas de técnicas ou princípios de conduta institucionalizados. Isso porque, um dos efeitos mais sutis, silenciosos e eficientes das relações galgadas em poder é a inclusão da certeza da insuportabilidade diante das ondas que os encontros podem trazer ao corpo. É como se houvesse, sempre, de antemão, uma impossibilidade posta de que se é incapaz de alimentar-se dos fluxos produzidos nos encontros. O poder faz os corpos crerem numa fragilidade que não lhes pertence, os faz sentirem como se não fossem capazes de suportar nada. Daí faz-se do corpo uma matéria quebradiça, amedrontada e assustada, desprovida da confiança de encontrar saídas aos impasses a partir das forças presentes no próprio encontro. Com isso anestesia-se este sofrimento do corpo exposto ao fora e, um a um, os vínculos entre os devires e a realidade vão sendo tapados, aplainados. O corpo silencia, ou ilude-se silenciar.

Em um dos encontros, uma professora contou uma situação em que se sentia extremamente confusa e impotente, sem capacidade de agir. Um de seus alunos era demasiadamente agressivo, de uma maneira que desafiava mesmo a ordem de veto à agressão que a professora sempre colocava. A professora dizia que tentava impedir o menino de agredir os colegas e de agredir-se a si mesmo – algumas vezes batendo com a própria cabeça na grade da janela. Havia vezes em que simplesmente dizer que o menino não deveria ser violento não bastava e era preciso contê-lo fisicamente. A professora assustava-se muito com o comportamento do menino e dizia sentir-se muito presa

³⁰⁴ LAPOUJADE, D. “O corpo que não agüenta mais” In: LINS, D. & GADELHA, S. (Orgs.) *Nietzsche e Deleuze – O que pode o corpo*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002 - p.86.

porque mesmo o veto mais claro que fosse colocado à agressão não bastava. Diante disso, nosso trabalho foi o de, aos poucos, pensarmos juntos o que era o movimento que de fato chegava na violência e o que ainda era agressividade. Procuramos, também, falar com as professoras do quanto, como elas mesmas já haviam sentido, a agressividade é uma das formas que permitem a sobrevivência dessas crianças numa comunidade atravessada muito fortemente pela disputa de poder no tráfico de drogas. Começamos a incluir estas linhas de afectação com a intenção de desmoralizar a agressividade e distingui-la da violência. Existe em nossa constituição a presença de uma força civilizatória que, entre outras coisas, julga possuidores de maior grau de civilização os corpos que passam pela mortificação da agressividade, pela anestesia dos sofrimentos do corpo exposto ao mundo e pelo rebaixamento do sentimento de indignação. Rebater a civilidade sobre os corpos é o mesmo que produzir um organismo nele. A interpretação de qualquer agressividade como violência é o uso da política de produção de falta nos corpos, pois se diz tudo o que alguém não é tendo a civilidade como referência de boa vontade, de desejo digno de lugar no mundo. Nosso questionamento com a professora ia no sentido de despoluir do desejo correcional – inclusive o desejo de corrigir a si mesma –, para que pudesse haver, na relação com este aluno, também lugar para as sensações – as sensações da própria professora e também as do aluno. Tentativa de esmiuçar a poderosa reprodução mútua de corpos dóceis – mútua porque é força docilização da professora tanto quanto do aluno –, procura por localizar onde havia o direito de uma possível agressividade do menino e onde esta agressividade era capturada por uma norma civilizatória que a fazia recrudescer e se tornar violência... Dizendo isso para a professora, tentávamos mapear onde em seu corpo e no corpo do menino eram feitos corpos orgânicos, sobre quais tecidos recaíam os recortes disciplinares e biopolíticos.

Falamos com a professora, não de ignorar a violência existente no comportamento do aluno, mas de esmiuçar o olhar sobre este comportamento, de maneira que se pudesse desmoralizá-lo e, assim, trazer as perguntas de volta à relação, à imanência, fazendo as possíveis soluções serem emitidas do corpo de encontro que ali se fabricasse. Por isso, mesmo quando as professoras dizem que sua tarefa educacional é ensinar, além de matemática e história, valores para a construção de alunos cidadãos, há um grande perigo de se recair, na verdade, na força de ortopedização das almas. Esta educação de valores não pode ser uma recaída em princípios morais do senso-comum. Desmoralizar o encontro educacional é possibilitar que se faça um corpo na imanência dos encontros e, a partir deste corpo, se permitir afectar e ser afectado, liberar possíveis e construir limites. Implicar-se na relação para que os limites sejam imanentes. É que, quando se retira o desejo correcional e a vontade de controlar as condutas, também se produz um refinamento da sensibilidade e do olhar, o qual permite agir na relação tão somente a partir do encontro. O que

tentávamos produzir com a professora era a possibilidade de se diferenciar sua sensação de incômodo de um desejo de corrigir. É que, por mais que a sensação de incômodo diante da agressividade do menino tenha também origem num espírito moral, o que importa é que esta sensação entre num jogo bélico, seja sugada para a imanência, por onde ela caiba na relação com o aluno a partir de uma des-hierarquização. É como se colocássemos as sensações de aluno e professora num mesmo patamar de valor, num mesmo nível, pois o desejo de corrigir desautoriza também a sensação da professora. Em outros termos, tirar a vontade de consertar a conduta do aluno é uma forma de “retardar” – involuir - a relação educacional, trazendo-a ali para o nível do encontro entre os corpos, para um tempo anterior ao do julgamento, mas atual em relação a tudo que portam e produzem a partir deste encontro. Tanto as sensações do aluno têm que poder existir desinvestidos do julgamento, quanto a sensação da professora têm que poder passar desinvestida do dever de corrigir. Isso porque as sensações de professora e aluno, ambas, em igual grau, aparecem investidas pela moral. Permitir que a professora coloque, na relação com o aluno, também suas sensações de incômodo, é permitir também que seja colocado em xeque também a origem moral deste incômodo. Faz-se, com isso, um corpo imanente de encontro, um corpo de sensações e afectos.

A este corpo de encontro, esvaziado dos à priori, da moral e do funcionamento estatal dos órgãos é que se denomina *corpo sem órgãos*³⁰⁵ O corpo sem órgãos (CsO) é um corpo micropolítico, que trata de criar tecido e matéria-fluxo de expressão às perguntas fabricadas nos encontros entre os corpos. Portanto, o corpo sem órgãos não é nem eu nem outro, mas um outro transicional tanto para um quanto para o outro corpo envolvido no encontro. Tecer um corpo sem órgãos é tecer uma multiplicidade aliada de todas as partes que compõem a relação e é também a implicação destas partes na relação, de uma maneira, então, inescapável, da qual só se é possível sair aberto para a afectação, movendo-se para a invenção. ... *o corpo é vontade em ação. Os movimentos do corpo são a encarnação da vontade contra a tirania e o despotismo arraigado no organismo...*³⁰⁶ Tratava-se de arriscar uma micropolítica do desejo, das formas de sentir, na qual importassem muito mais a mutação da relação, do que a sua correção, mais os afectos do que os fatos. *É preciso falar de afectos e não de fatos*³⁰⁷. A nossa questão não era a de dar espaço somente às diferenças molares, visíveis, como a deste aluno, que facilmente seria diferido da norma como um futuro criminoso, ou com portador de distúrbios psiquiátricos. Uma micropolítica dos afectos implica muito mais na sensibilidade com diferenças ainda menores, mais sutis, menos formadas e organizadas, ainda não recortadas organicamente, diferenças comezinhas – as pequenas sensações

³⁰⁵ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 – toda a primeira parte.

³⁰⁶ LINS, D. *Antonin Artaud – O Artesão do Corpo sem Órgãos*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999 – p.49.

³⁰⁷ Expressão muito trazida pela Prof^a Dra. Marília Muylaert, que diz do trabalho de psicólogo, de importar-se com a maneira pela qual as pessoas afectam e são afectadas nos encontros que fazem.

sem lugar da professora, as pequenas sensações sem lugar do aluno, as pequenas dúvidas da professora, as dobras especializadas que o poder faz nos corpos, as nossas próprias sensações enquanto pessoas e não apenas como psicólogos...

A partir disso, algum tempo depois, esta professora nos contou que havia conseguido, ao menos dar outro rumo a esta história com o menino. Um dia, havia chegado para ele e lhe questionado com seriedade por que motivo agredia tantos aos colegas e a si mesmo, por que fazia aquilo, pois ela mesma se sentia também agredida, confusa, sem saber o que fazer. Contou que o aluno respondeu que fazia aquilo porque lhe provocavam; ao que a professora novamente questionou ao aluno se ele percebia se havia algum motivo para lhe provocarem. Não nos preocupamos, aqui, neste momento, com o fim da história, mas com o fato da professora ter podido colocar em circulação os seus afectos, dobrando-se, então, para o encontro e não para um princípio, produzindo um corpo de pura alteridade tanto para o aluno, quanto para si mesma. Pôde-se trazer o aluno de volta a um lugar muito sofisticado de potência, em que questioná-lo – mais que repreendê-lo e julgá-lo – era um exercício de um *sistema da crueldade*³⁰⁸ contra a inércia de um modo de relação já cristalizado, baseado, talvez, na crença silenciosa e escorregadia de que o aluno fosse incapaz de afectar-se a si mesmo, questionando-se, intrigando-se consigo mesmo. Esta mesma crença talvez habitasse o corpo da professora como um espírito ladrão de força, que a fazia sentir incapaz de agir sobre aquilo que em cima de seu corpo recaía – a violência do aluno, o comportamento esperado de uma professora, a norma civilizatória que recaía sobre ambos. Assim, produz-se não uma justiça da moral que julga a vida, mas a de uma crueldade que desafia os corpos a implicarem-se na relação e voltarem a habitar este espaço da pura alteridade, do fora. A doutrina do juízo é livresca impede qualquer processo de abertura a mais liberdades, pois sua preocupação não é com os homens, mas com os princípios que representariam uma suposta boa vontade destes homens. A justiça moral só é justa para esta entidade inexistente que é o homem de bem, mas absurdamente tirânica com os corpos em relação. *Os elementos de uma doutrina do juízo supõem que os deuses concedam lotes aos homens, e que os homens, segundo seus lotes, sejam apropriados para tal ou qual forma, para tal ou qual fim orgânico*³⁰⁹. Por sua vez, a justiça da crueldade reinsere os sistemas dos afectos, ou seja, a mobilidade mutante e molecular das forças que os corpos exercem entre si. Então, corporeizar estes afectos, é dar-lhes corpo, ato e consistência para deflagrarem novos tecidos no mundo. Corporeizar é vincular desejo, matéria e ação num mesmo rio, na imanência de um mesmo plano de apreensão do mundo.

³⁰⁸ DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*, São Paulo: Editora 34, 1997 – p.145.

³⁰⁹ Id. – p.146.

Neste sentido, algumas professoras foram nos dizendo de como os encontros dos grupos estavam mudando seus regimes perceptivos e afectivos. Já nos primeiros encontros uma professora nos disse: ‘O espaço (do grupo) tem me servido para sentir que não estou sozinha em alguns sentimentos’. E mais adiante, por volta do quinto encontro, as professoras começaram a dizer ‘Aqui a gente tem conseguido se enxergar, olhar para o outro, tendo que ouvir o outro e, de algum jeito, compreender o outro’. Mesmo em outros encontros, as professoras diziam: ‘Começamos a nos enxergar mais’ ou, ‘As pessoas estão menos agressivas entre si’ ou ainda, ‘Antes, na sala dos professores, a gente sentia o clima muito tenso’. ‘Acabamos (aqui no grupo) tendo algo em comum para discutir, o que ajuda a criar um vínculo diferente entre nós’. Ora, vemos aqui a criação de um novo corpo de afecções em cada professora e nos grupos. É a produção de um CsO inédito, ou até, sem espaço de expressão. Talvez, seja mais isso. A partir da construção de um espaço grupal, de encontros e trocas, tanto se produziu um novo corpo, quanto se deu canal de expressão para uma corporeidade que já pedia, num campo virtual e afectivo, uma via de passagem, um canal de concretização. Simultaneamente, produção de um corpo coletivo, que vai além do corpo orgânico até então instituído na escola; e acontecimento de uma corporeização, já que se trata também da passagem de devires e virtualidades para o campo concreto através de agenciamentos articulados através do corpo. É que enquanto só se ouvia os devires sentidos nos corpos através de suas expressões orgânicas, atravessadas pela noção médica de corpo e pelo significante abstrato do corpo orgânico, só se podia ter sensações doloridas e afectos paranóicos, agressivos, de julgamento silencioso mútuo, de rusgas. Enquanto os afectos sentidos eram transformados interioridades de corpos orgânicos – organismo de professora pedagogizada e moralizada, organismo feito objeto psiquiátrico, organismo biologizado – a potência deste orgânico de se desdobrar para fora continuava capturada e restrita a transformar-se de acordo com o agenciamento médico-institucional. Na medida em que o caminho final dos afectos era se transformarem em rebatimentos sobre os organismos individuais de cada professora e sobre a culpabilização individual de cada uma, não se saía da produção de desejo capitalista. As afecções eram capturadas e deformadas, capitalizadas a ponto de virarem simples sentimentos hostis que se alimentava pelo outro.

Mas, a partir do instante em que se proporciona um espaço comum – comunitário - de transporte e circulação para os afectos, passa a ser possível produzir um outro tipo de corporeidade, desta vez, povoada tanto dos sentimentos agressivos, quanto dos de compartilhamento e encontro. Corpo em que o campo de possível se expande, que sai do corpo individual e se trama numa materialidade coletiva, tanto no sentido de que é do grupo, quanto de que é múltiplo. Se antes se tinha um CsO constituído como corpo coletivo de produção de solidões, culpas e agressões, agora se tem um CsO composto de uma outra variedade de afectos. Corpo que, entretanto, não exclui os

afectos de agressão, culpa e solidão. Ao contrário, enquanto CsO, é um corpo em que desconectam-se os registros dos antigos afectos para conectá-los com muitas outras sensações possíveis. É uma miríade de devires ganhando passagem através da construção de um espaço de expressão aos corpos. Um CsO comunitário em detrimento de um CsO individualizado, privatizado, feito organismo da escola, organismo do capitalismo. Ao invés de se fazer do corpo uma materialidade privatizada – órgãos cercados e cerceados de sua força conectiva –, a partir dos encontros grupais, se faz dos corpos um heteróclito aberto, capazes de traçar novas composições, já que se coletiviza os afectos, multiplica-se as percepções. Ao mesmo tempo se cria um afecto comum, um sentimento transversal que vai trançando em amarrando todos os corpos sobre uma superfície. O CsO criado vai registrando os afectos partilhados e, assim, vai compondo uma superfície que nada mais é que um contínuo de singularidades. Esta multiplicação de percepções é justamente o corte disjuntivo que congela os movimentos culpabilizantes até então dominantes e possibilita a liberação de inúmeros devires-corpo e a construção de um CsO. Estes devires, ou os cortes disjuntivos, são potências de desterritorialização das formas de relação sufocadas e pesadas que haviam sido consolidadas nesta escola.

Por isso, para cada CsO fabricado, devemos perguntar de que tipo é e o que ele tem a fazer passar, o que tem a trazer de surpresas para a realidade, quais disjunções e quebras promove nos trajetos esperados³¹⁰. Deste modo, há na construção de um CsO uma problemática ética. Um CsO que se produz aponta para todo um modo de vida que se deseja ter em um dado encontro entre corpos. Tem-se uma série de valores, vontades e sentidos sendo articulados a cada CsO. Não se pode desejar sem que se fabrique um CsO³¹¹. Pode-se fabricar um CsO poderoso, com vontade de dominação sobre outros corpos, assim como se pode produzir um CsO de potência, como o que parece ter se efetivado no decorrer dos encontros grupais. Corpos superfície de controle e coerção. O organismo não deixa de ser um CsO, mas que só deixa passar instituições, poderes e saberes naturalizados. *Finalmente, o grande livro sobre o CsO não seria a Ética?*³¹² Ora, transformar os corpos das professoras em organismo é remetê-las à abstração capitalista, cujo funcionamento é o de representar e substituir qualquer bloco de singularidades por um referente geral, generalizante. No caso das professoras, a queixa era sempre a de se sentirem julgadas e constrangidas pelos próprios colegas durante as reuniões em grupo, em virtude de uma imagem de bom profissional educador a que o tempo todo se é rebatido na escola. Tanto que disseram que nos encontros conosco ‘Começamos pisando em ovos, querendo mostrar que somos bons professores’. Dizia-se também

³¹⁰ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 – p.12.

³¹¹ Id. – p.9.

³¹² Id. – p.14.

‘Tinha muito medo de exposição’. Como explanamos, a abstração capitalista faz do capital um equivalente geral que, estranhamente, tanto melhor funciona, quanto mais variável, quanto mais flexível e desprovido de forma. Daí, toda relação intensiva real é feita abstração idealizada, ou metafísica³¹³. No caso da escola, este equivalente geral variável aparece especificado nos contornos dos ideais de competência. Movimento que tem como resultado final, a desterritorialização das matérias singulares produzidas nos encontros entre os corpos.

Esta abstração capitalista é apenas parte do movimento. O grupo de professoras é o devir-corpo para o corpo abstratificado do capital que se faz presente na escola através da culpabilização e da idealização do lugar de educadora. Um CsO funciona sempre como um limite³¹⁴ para as formas, para o organismo, para as funções institucionalizadas e cristalizadas da educação e da escola. Sendo um limite, um CsO é também sempre um recomeço, um ponto zero, o zero ao pensamento, ao corpo. Cada CsO tem um grau zero como princípio de produção³¹⁵ e justamente porque o CsO é o próprio movimento da síntese disjuntiva que reabre o corpo para o insuspeito do devir. O grau zero do CsO é, portanto, um princípio de anti-produção³¹⁶, pois faz tudo parar, interrompendo uma tendência produtiva, congelando as peças de um sistema, para jogá-las de volta à incerteza e à diferença. Ele é o que resta quando todas as formas, funções fixas, organizações e significantes foram retirados³¹⁷ - *mushin* esquizo. Em outras palavras, o CsO é o devir que vai desbastando as corporeidades mais enraizadas e estabelecidas. O CsO é uma lima que vai gastando as formas para o ponto onde encontram o limite de sua potência e, a partir daí, desdobram esta potência em uma outra multiplicidade. Daí, o que passa a acontecer é o próprio encontro entre os corpos, desta vez, livre da exigência externa das formas ideais. Um CsO é fabricado sempre que todas as forças que compõem a relação, inclusive a moral, as ordens, os julgamentos, podem ser sugados de volta à imanência, como puras intensidades não hierarquizadas. Vemos, portanto, as professoras produzirem uma corporeidade inédita a partir dos afectos vivenciados nos encontros dos grupos, não porque nosso trabalho era o de incluir novas técnicas, teorias, saberes e formas de intervenção na aula e na classe. Pelo contrário, nosso trabalho era o de despoluir os corpos e os encontros das formas pré-fixadas. Liberação dos encontros de suas metas, arejamento dos espaços para a passagem dos afectos compartilhados no cotidiano escolar. Nada a acrescentar, mas muito a retirar. Por isso dizemos que o CsO é o corpo dos encontros entre os corpos e, deste modo, é um corpo sempre coletivo e múltiplo – o CsO não é de ninguém, não se refere ao corpo delimitado de

³¹³ GUATTARI, F. *O Inconsciente Maquínico – Ensaios de Esquizo-análise*, Campinas: Papyrus, 1988 – p.49.

³¹⁴ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 – p.21.

³¹⁵ Id. – p.19.

³¹⁶ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 - p. 23.

³¹⁷ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 – p.12.

ninguém e, justamente por isso, é de todos. *Todo mundo nesta praça tem muita vontade, um turbilhão de diferença e muita inquietude. Mas ninguém diz o que pensa ou faz o que deseja com receio de que o outro veja e lhe acuse. (...) Todo mundo aqui se olha, todo mundo aqui se rende, todo mundo assim se cora e ninguém diz como se sente. (...) Tudo aqui é de todos, nada é de alguém, quem esquece que é junto, compra porque não tem. (...) Se esquece que no corpo é a mesma vergonha e se esquece que no corpo é a mesma alegria, se esquece que no corpo é tudo a mesma dor e se esquece que se vive a mesma melodia*³¹⁸.

Assim, podemos dizer que muitos problemas escolares são mais do que questões pedagógicas, mas impasses éticos relacionados à produção de vida capitalista e sua possível desconstrução. Não é somente questão técnica, solucionável através de cursos de capacitação para professores. É principalmente problema ético e afectivo, problema de um corpo a corpo afectivo, ausente na maneira atual de se pensar a educação. Um combate vivo entre os organismos e os CsO que se produzem nos encontros intensivos entre os corpos. Daí que o CsO não é só um conceito, *mas antes uma prática, um conjunto de práticas*.³¹⁹ Em um dos encontros, uma professora comentou uma situação de sala de aula bastante controversa. Alguns alunos haviam sido pegos tomando bebidas alcoólicas durante a aula. Diante disso, a professora nos contou que disse ao aluno ‘Como sua professora, sou obrigada a contar sobre isto à diretora’. Em momentos como estes é que nos deparávamos com a necessidade de praticar a produção de novos corpos afectivos, novos CsO. O relato da professora havia nos feito franzir a testa e sentir certo desgosto por sua postura. O que fizemos, foi questionar com ela a necessidade de se referir o acontecido a uma instância considerada superior, usando-se a lei moral como justificativa para isso. Novamente, se confunde educar para a cidadania com a correção moral, com ensinar o certo e o errado. Entende-se que ensinar mais do que matérias técnicas seja julgar e ortopedizar os alunos. Por isso, falamos com a professora de confiar um pouco mais na relação que possuía com o aluno. Ao invés de se apelar para a denúncia, apontando o acontecido apenas como crime cometido pelo aluno, comentamos com a professora se não era esta uma grande oportunidade de fazer da educação algo mais do que ensino de matérias. Questionamos se, mais do que denunciar à diretoria, não seria mais importante poder discutir com os alunos sobre os vínculos de confiança que se podia ter enquanto educador e educando, de modo que se pudesse construir uma nova combinação, concernente, desta vez, não às regras gerais que pairam sobre a cabeça de todos, mas aos possíveis da relação que se tinha entre aqueles alunos e a professora. Seria oportunidade, por exemplo, de se discutir sobre o lugar do álcool em nossa

³¹⁸ Trecho da música “Ágora”, de nosso parceiro de trabalho Alexandre Knorre, em que se problematiza a possibilidade de reavivar o espaço público na contemporaneidade.

³¹⁹ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 – p.9.

cultura, sobre seus usos saudáveis e arriscados. Trata-se de fazer dos impasses éticos, os próprios limites às formas bem conhecidas de conduta a que se recorre na escola. São em momentos assim que cabe surpreender também o aluno com uma postura inesperada e, certamente, mais potente e alegre no que toca à construção de relações mais afetivas e educativas dentro da escola.

Assim, a prática de uma ética da imanência para os encontros, requer que se coloque o corpo num jogo bastante incerto de encruzilhadas e questionamentos. Uma professora destacou, em um dos encontros, que não sabia como sair do problema no qual os alunos só eram capazes de se envolver com alguma atividade na medida em que eram obrigados, tiranizados, ou na medida em que condições de punição eram dadas. Neste mesmo dia, as professoras comentaram que quando iam discutir com seus alunos a respeito de cidadania se surpreendiam com o fato das crianças e adolescentes já possuírem completamente decorados os discursos veiculados pela mídia, mesmo sem saberem o que significavam ou como praticá-los. Ora, por esta razão é que dizemos que a construção de uma educação aberta à diferença não passa simplesmente por mudar técnicas, slogans de referência e conceitos pedagógicos. O problema parece ser mais o de esvaziar um pouco os encontros entre alunos e professoras dos discursos prontos, das temáticas consideradas boas de se ensinar, das metas de aprendizagem. Assim, falamos para as professoras do quanto não havia necessidade de decidirem sozinhas, de antemão, aquilo que deveriam ensinar em sala de aula. Quer dizer, trouxemos a possibilidade de também saberem dos alunos quais os seus temas de interesse para, a partir daí, se traçar um plano. Por outro lado, sabemos também que essa mudança de atitude não surtiria efeito imediato, já que não estamos falando nem de um espontaneísmo dos alunos, nem das professoras. É preciso que haja um tempo de espera – a espera pelo acontecimento, pela transformação - para que os alunos possam construir também um corpo ativo na aula, capaz de encontrar-se com intimidade com os próprios interesses, pois estão todos já muito bem constituídos como corpos objetos de uma política de docilização e silenciamento. Uma mudança de postura não deixaria de ser absolutamente desterritorializante para os alunos e seria necessário que se criasse paulatinamente uma cultura de fabricação de corpos participativos, conectados às suas potências.

Porém mais do que isso ainda, talvez importe mais para as relações entre educador e educando que as professoras se sintam capazes de lidar com a dispersão e com a bagunça dos alunos a partir de outro lugar, de outra percepção e modo de ação. Como forma de tornarmos mais palpável isso que dizemos, trazemos um comentário de uma das professoras que esteve participando dos nossos encontros grupais desde sua fase experimental, quando ainda trabalhávamos quase que voluntariamente. Esta professora nos disse que os grupos ajudaram-na a compreender que não se podia querer que ‘os alunos ficassem uns anjinhos’. Segundo ela, os grupos tinham-na ajudado, não a resolver de uma vez por todas os problemas com alunos chamados indisciplinados, mas a criar

condições de lidar com os alunos que incomodavam. A professora contou ‘Pude chegar a dizer para um aluno o quanto ele me tirava do sério e hoje ele é um amigo’. Ora, o que vemos aqui é justamente um movimento de saída dos impasses através da saída das instituições e palavras de ordem que poluem a relação educacional. Foi preciso primeiro que certos pudores e lugares pré-determinados para a professora fossem retirados da relação. Aliás, o que aconteceu foi a liberação das sensações da professora. Liberação porque, de algum modo, elas se encontravam sem possibilidade de expressão, significadas que estavam sobre o dever de ortopedizar a conduta dos alunos. Quer dizer, o problema todo parece ser o de que muitos sentimentos das professoras são expressos através de uma fôrma, ou um atravessador, cujo rosto é o de um pastor que deve coordenar seu rebanho. No momento em que este dever pressuposto de professora media as relações com os alunos é que deformam-se os afectos desta relação – capitalização dos corpos pela abstração -, pois até em primeiro lugar são os afectos das professoras que ficam degradingolados, pintados com um rosto moral, quando na verdade se trata de sensações e afectos muito intensos, só vivenciáveis com potência se estiverem em circulação e em relação. Obviamente, não estamos falando de uma completa ausência de compromisso com o foco das aulas e com os temas propostos. Na realidade falamos de levar a cabo o discurso da descentralização da aula da figura do professor. Ora, se também for permitido ao professor falar do que sente junto com o aluno, se tirará também a centralidade do objetivo das aulas da figura do aluno tomado como corpo a ser ensinado. Em outras palavras, isso seria igualmente uma maneira de centrar a aula na figura de um aluno, agora, insubmisso, ativo, implicado e participante vivo das relações que se produz em sala de aula.

Em termos de conceito, podemos dizer que se opera, entre professoras e alunos, uma pequena usina de CsO, uma vez que se possibilita sair dos afectos privados e dicotomizados para se passar a construir uma zona intensiva que ultrapassa a organização prevista para as aulas e para o corpo de cada um. Acontece também uma corporeização, afectos pertencentes ao plano das relações caóticas entre os corpos são tornados concretos e vívidos através do corpo da professora, cuja decisão de aceitar os devires lhe abre para a possibilidade de conectar-se ao aluno de outra forma, a qual inclui ser, de alguma forma, amigo. A participação desta professora nos grupos parece ter sido muito intensa para ela, pois nos primeiros encontros se dizia completamente desanimada e desiludida com o trabalho de educadora. Esta professora dizia não ver a hora de se aposentar, pois já estava desistindo de trabalhar como educadora. Contou que chegava a desestimular a própria filha, que queria estudar para ser professora também. Participava dos grupos sempre tristonha, debruçada sobre os braços cruzados em cima da mesa. Com o tempo, esta professora veio nos dizer que os grupos a tinham feito recobrar as forças e a alegria de estar em sala de aula. Passou a vir maquiada e de cabelo pintado com uma cor nova. Sua feição mudara radicalmente.

Assim, diante destes acontecimentos intensos, que se equiparam à chegada do outono ou da primavera – hecceidades – dizemos que corporeizar é colocar a potência material do corpo a serviço dos devires. Quer dizer, corporeizar é fazer do corpo um poro de passagem para os devires que o assaltam. Não um invólucro de afectos, mas um liberador de novos possíveis. Em outras palavras, o corpo desta professora nada mais fez do que continuar se afectando com os encontros produzidos dentro da escola, nos grupos. Sua tristeza e vontade de desistência não deixava de ser uma maneira de afectar-se com as sensações efetivamente desoladoras da escola. Mas, justamente por haver em seu corpo esta abertura às sensações, ou seja, exatamente porque havia ainda muita potência, é que se pôde construir outra materialidade para seu modo de estar na escola e trabalhar.

Deste modo, enfim, no capitalismo, a supervalorização atual das potências do corpo são também a extrema desvalorização deste, já que se incute sempre a saúde perfeita, a máxima eficiência e produtividade como metas a estas potências, limitando o corpo a um organismo desprovido de alegria, que só faz, quando pode alguma coisa, expressar doenças e queixas. Reavivar as potências do corpo é, diante disto, uma luta política contra a tirania dos organismos, sejam eles médicos ou disciplinares – e no fundo são todos o mesmo CsO do capitalismo. Uma militância pelos devires que o corpo é capaz de deixar passar. O conceito de CsO aponta, portanto, para *a necessidade de construir uma somatologia, uma ciência não do corpo orgânico (...), mas das inscrições inconscientes que abriga, dos mapas que elas formam no corpo real, dos circuito de forças e energias (ou fisiologia) que recebem... Uma ciência do corpo vivo e habitado.*³²⁰ Quando uma professora se faz sensível aos encontros é esta militância dos corpos de potência que ela coloca em ação e em prática. Ao se expor na relação com o aluno, é a possibilidade de nova conexão que ela abre, não apenas para sua relação específica com o menino, mas para toda a prática educacional. *É impossível arrancar uma flor do chão sem que se toque nas estrelas*³²¹, ou seja, é improvável que o funcionamento da escola continue sendo de mesma natureza, uma vez alterado o modo de funcionamento de um encontro dentro da complexidade de forças da escola. A escola, na medida em que é uma complexidade intensiva, é um rizoma, no qual tudo pode ser tocado a partir de qualquer ponto.³²² Ser um rizoma quer dizer ser uma rede complexa de forças heterogêneas, sem começo, sem fim e sem eixo gerativo ou unificador. Tivemos, inclusive, algumas notícias desta propagação contagiosa, pois algumas professoras nos contaram que outras colegas não participantes dos grupos estavam notando diferenças nos estados de humor e disposição naquelas que se reuniam conosco semanalmente.

³²⁰ GIL, J. *Metamorfoses do Corpo*, Lisboa: Relógio D'água, 1997 – p.186.

³²¹ Frase que ouvimos em uma palestra de Psicologia Transpessoal.

³²² DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 1*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995 – p.15.

Esta ambígua valorização-desvalorizante da produção de corpos orgânicos se expressa concretamente, por exemplo, nas aulas de educação física. As professoras de Educação Física, junto com as de Educação Artística, são as que mais reclamam da falta de valorização de suas aulas por parte dos alunos. São as aulas em que os alunos mais bagunçam e não ouvem as professoras. Uma professora de Educação Física nos contou que os alunos costumam dizer em sua aula ‘Não estou na aula, estou na educação física’. Por um lado, é realmente bastante entristecedor ouvir isso. Contudo, este lugar de desvalorização pode ser também ótimo lugar de torção das políticas corporais que constituem a escola. Ora, não seria um elogio que o espaço de vivências corporais, como a Educação Física não fosse uma aula de fato? É que, talvez fosse melhor mesmo escapar de vez ao formato disciplinar de uma aula. Desarranjar a constituição histórica da aula, enquanto terreno de coerção, docilização e produção de culpa sobre os corpos. A própria transformação das práticas corporais em esporte ou em espaço competitivo é justamente o que desvaloriza toda a potência intensiva do corpo. Esta deformação das artes corporais é exatamente a capitalização ou a organicização das potências do corpo. Tanto a Educação Física como a Arte são possibilidades de encontrar o pensamento ali onde ele é um ponto zero, um ponto de recomeço: o corpo, a criação de um corpo. Mas, o problema é que estas práticas corporais foram todas transformadas pedagogias, formas de controle sobre os corpos e não de potencialização destes. Formas de controle sobre o desejo, sobre a potência. Deste modo, talvez seja realmente mais produtivo dar novo sentido aos esportes e às práticas corporais, talvez seja um elogio ver que os alunos sentem o espaço de se encontrar com o corpo como um lugar no qual é possível alguma liberação e saída das regras e paredes fixas.

Não quer dizer que os alunos sejam inocentes... nada disso! Falamos é de torcer esta postura dos alunos, quer dizer, se a aula de Educação Física é considerada por eles mesmos como uma aula em que se pode mais, então que de fato possam. Que possam experimentar e que a bagunça seja entrada para que aprendam a criar, pois também sabemos que muitas bagunças são extremamente improdutivas, já que são freqüentemente meras reações ou resultados de um ressentimento diante das coerções e relações de docilização. Só que nos referimos aqui à possibilidade, ao invés de se tolher ou corrigir a bagunça, se poder justamente aproveitar esta bagunça no sentido de se potencializar as forças criativas, experimentativas dos alunos. Como disse um professor: ‘O espaço barulhento é diferente do espaço bagunçado, é preciso diferenciar estas duas coisas’. Ou seja, a vontade de controle que muitas vezes atravessa o corpo das professoras as faz generalizar qualquer movimento caótico como movimento impróprio, improdutivo, errado. Então, a partir dessa “confusão” ou indiferenciação produzido pela moral, acaba-se perdendo a oportunidade de aproveitar a potencialidade criativa do caos: tanto o corpo/pensamento dos professores, quanto o

dos alunos fica limitado e empobrecido – todo barulho é interpretado ou julgado bagunça criminosa, improdutiva. Esta nova percepção sobre o lugar de valor e desvalor pode ser importantíssima, na medida em que permite torcer as forças de captura colocadas sobre a escola. Somente a partir desta transformação nos modos de afecção é que se torna possível produzir novos corpos escolares – de professoras e alunos. Aliás, qualquer mudança no campo perceptivo é já sinal de mudança nos modos de produção de materialidades corporais, como ficou bem claro no caso daquela professora que quase desistiu de lecionar. Talvez, esta mesma transformação seja capaz também de contaminar as professoras de Educação Física e Educação Artística, de modo a “curá-las” do ressentimento de não serem consideradas disciplinas de respeito. É possível tirar este veneno dos seus corpos. É preciso que elas mesmas se despojem da vontade de ocupar o lugar de valor que o capital oferece como referência. O valor e a potência podem ser encontrados na própria relação caótica e bagunceira com os alunos. Poderia-se, por isso, liberar a Educação Artística da disciplina, levando-a novamente à sua tarefa primeira, a criação. *A última instância é a criação, a arte: ou antes, a arte representa a ausência e a impossibilidade de uma última instância*³²³.

Torção: Um Materialismo Micropolítico

Existindo em nós isso que se chama corpo, ou matéria, de que forma podemos tomá-lo sem que seja como referente à alma? Poderia se tratar o corpo como multiplicidade substantiva, ou seja, sem entendê-lo primeiro como não-alma? Seria possível falar do corpo destacando-o como multiplicidade e não como oposição? Seria possível, ainda, não referir o corpo a qualquer substância que o essencializasse, funcionalizasse ou estruturalizasse, como o organismo? Nossa vontade é que o corpo possa ser $n-1$ ³²⁴, ou seja, efetivamente tratado como multiplicidade substantiva, da qual se extrai 1 apenas como um ponto de singularidade, mantendo-se, contudo, n sendo n mesmo, por ser uma multiplicidade inteira e repleta. $n-1 = n$, sendo n uma multiplicidade qualquer que não mantém nenhuma relação de falta ou oposição em relação a uma unidade.

Não temos a intenção, desse modo, de que o corpo, como matéria, se sobreponha a uma suposta alma abstrata. Segundo uma concepção platônica bastante conhecida, haveria uma divisão

³²³ DELEUZE, G. *A Ilha Deserta*, São Paulo: Iluminuras, 2006 – p.168.

³²⁴ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 1*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995 – p.16.

muito clara entre mundo das idéias e mundo das matérias, entre mente e corpo, ou alma e corpo. Não temos vontade de vencer este dualismo dizendo simplesmente que o corpo se confunde com a alma e está unido a ela. Corpo e alma são conceitos reais, já concretos em nossa constituição. Nós nos constituímos nesta dualidade, não temos mais como escapar disso. Existem sim corpo e alma separados. Já somos assim, divididos. Porém, há aí uma **torção** possível, uma luta a ser travada, uma linha que passe **entre** a unidade e a dualidade, entre a homogeneização de todo corpo e alma, e a dicotomização destes dois elementos. É que quando se corporeiza a realidade, se está produzindo pontos de singularidades, os quais são justamente dobras que vergam ou enrugam o espaço produzindo costuras entre o nível da alma e do corpo – as almas e corpos. A matéria é uma dobra, a alma é outra, mas a dobra da corporeização que os devires-corpo tratam de impelir sobre o real são ainda outras dobras a estas dobras, são um **entre** estas duas dobras. Portanto, alma e corpo não são separados segundo uma mesma referência – o corpo como generalidade homogênea material e a alma como outra grande generalidade homogênea ideal, sendo os dois equiparados pela oposição - a qual, na verdade os igualaria fazendo-os dois lados apenas opostos de uma mesma moeda. *A matéria é marmoreada e a alma é marmoreada, mas de duas maneiras diferentes*³²⁵. Em cada qual uma população infindável de partículas e fluxos diferenciais. Não duas generalidades sem especificidade alguma, mas duas matilhas, duas multiplicidades inteiras em si mesmas que, em alguns momentos, produzem rugosidades entre si e encontram vizinhanças e zonas de indiscernibilidade – zonas de devir, lugares de uma terceira diferenciação. Isso porque *o mecanismo da matéria é a mola*³²⁶, ou seja, a matéria – o corpo – exerce forças elásticas sobre as superfícies com as quais tem contato e, assim, produz envergamentos, vilosidades pequeninas que despontam no real como novidades. Por outro lado, a alma se projeta sobre o corpo produzindo sombras ou brilhos. Desse modo, entre alma e corpo existe uma *dupla pertença inversa*³²⁷, um vínculo móvel, em vai e vem, no qual uma alma possui um corpo e um corpo se vincula às almas que ele possui. O corpo pertence sempre a uma alma, que tem caráter privado e, de outra maneira, uma multidão de almas pertence a um corpo, que é de natureza coletiva. Notemos, então, que as almas são também múltiplas, inúmeras. As almas têm um corpo, que já é coletivo e este, por sua vez, tem várias almas. As almas e os corpos são passíveis de serem divididas infinitamente em partículas diferentes e cada vez menores, pois são formados por essas partículas. Ao fim, nesta inversão de pertencimento, ou neste vínculo elástico, o corpo se torna objeto de posse privada e as almas se tornam públicas, posto que são tomadas em multidão. Portanto, de alguma maneira, há uma primazia do coletivo sobre o individual e a dobra que se produz entre corpo e alma só ocorre em função da dupla pertença que

³²⁵ DELEUZE, G. *A Dobra – Leibniz e o Barroco*, Campinas: Papirus, 1991 – p.15.

³²⁶ Id. – p.19.

³²⁷ Id. – p.199.

torna todo o privado um público e todo o individual, um coletivo. Então, não há unidade entre corpo e alma, mas *dobradiça* ou *costura*³²⁸ – linhas que conectam alguns pontos e nas quais as próprias desconexões e pontos vazios são partes ativas e necessárias da costura, partes sem a qual a dobradiça ou a costura não funcionariam. Disso que a alma e o corpo, cada qual à sua maneira, cada um segundo suas próprias leis, expressam um só e mesmo mundo³²⁹, um mesmo plano, formando uma imanência. Enquanto a alma atualiza o mundo, o corpo é que o realiza³³⁰, isto é, enquanto na alma se percebe as novas possibilidades, é no corpo que estas possibilidades se realizam. Por fim, é preciso destacar ainda, que as almas são sempre almas penadas, ambulantes, não são interioridades de uma forma-sujeito, de um indivíduo. As almas são forças circulantes, linhas de composição. Igualmente, os corpos não são a parte concreta da forma-sujeito, o corpo não delimita fisicamente a forma sujeito: os corpos são o encontro das forças circulantes, são conglomerações móveis das linhas de composição, aglomerações nunca definidas por uma forma unificadora. Corpos móveis e almas circulantes, nunca formas e nunca sujeitos – nunca objetiváveis e nunca subjetiváveis.

Esta nova proposição dos pontos de costura singulares entre almas e corpos é muito importante, na medida em que fornece uma concepção de expressão dos corpos completamente desvinculada da idéia moral de psicossomática, na qual se teria um corpo à espera das coisas vindas da alma numa relação causal, ou segundo a qual se entende que somente os afectos não transformados em linguagem verbal se tornam manifestações físicas. Descola-se, portanto, de uma concepção que refere o corpo a uma alma supostamente oposta, liberando o corpo como multiplicidade pura e diferença legítima.

Uma professora de nosso grupo nos contou, quando falávamos a respeito do valor – ou desvalor – que sentiam em seu trabalho, que se perguntava bastante até que ponto as aulas eram para os alunos ou para si própria, pois via muitas vezes as crianças deixarem largadas as folhas de papel com os exercícios de sala de aula. A professora dizia ficar triste porque sentia como se os alunos não ligassem nem um pouco para o trabalho que ela havia tido, de preparar as folhas e as aulas. Outras professoras completaram dizendo que esperavam que os alunos guardassem organizadamente as lições aprendidas. Porém, neste instante, outra professora interrompeu, dizendo que não sabia se fazia sentido para estas crianças, desta comunidade, guardarem estes papéis, pois era provável que mal houvesse gavetas e armários como se imagina num quarto de uma criança não pobre. Então, seguindo no assunto, outra professora ainda chamou a atenção para algo de que ela soubera: alguns alunos levavam as folhas para casa, principalmente no inverno, para fazerem fogueiras e poderem se aquecer, ou também para acenderem a lenha do fogão improvisado que

³²⁸ Id. – p.200.

³²⁹ Id. – p.197.

³³⁰ Id.

tinham, ou ainda para usarem como papel higiênico. Contaram inclusive que um dos alunos era chamado de Jairzinho Defumadinho, porque sempre vinha sujo de fuligem por ter passado a noite ao lado da fumaça do fogo para se proteger do frio no inverno. Foi a partir daí que pudemos intervir, tentando desviar a atenção para outras referências que poderiam dizer do valor do trabalho daquelas professoras. É realmente triste pensarmos no frio que estas crianças passam no inverno sulino e que a solução que encontram seja um tanto resultante de uma situação de pobreza e precariedade. Mesmo assim, não se pode negar que haja nisso uma linha de fuga, uma potência de recombinação dos elementos da realidade e invenção do possível para a vida. Pudemos falar para as professoras de poderem ver que os papéis que forneciam primeiramente para a realização de exercícios também tinham outros acoplamentos possíveis na vida destas crianças, tão importantes para a sua sobrevivência quanto as lições aprendidas na escola. Não quer dizer que estejamos ignorando o problema social presente no uso das folhas de papel como fogueira para aquecer-se, mas o que não ignoramos é a potência do corpo de agenciar e operar combinações inesperadas, produtivas, criativas.

A esta capacidade do corpo de manobrar o real de acordo com as necessidades de nutrição da vida é que chamamos de corporeizar, algo que tem um devir-corpo como disparador imanente atuando na realidade e permitindo ultrapassar as condições áridas impostas pelas relações de poder. Este tipo de agenciamento do real é realizado pela parceria imanente entre corpo e pensamento. São as dobradiças, os pontos de conexão multiplicativa que o corpo faz com as almas perceptivas do mundo. Assim, não é que corpo e alma formem um uno ou uma única essência a ponto de anularem-se, mas, de forma diversa, fazem entre si conexões-acontecimentos, ou seja, corpos e almas misturam-se e confundem-se apenas em algumas ilhas esparsas e precisas, as quais são necessárias ao agenciamento social a que pertencem, porque nestes lugares existe um tencionamento dos devires e se produz uma via de passagem ao desejo e à potência de vida. No mais, as almas e os corpos podem estar tão afastados a ponto de parecerem rompidos. Este movimento de corporeização – costuras singulares das inúmeras almas circulantes com os corpos móveis - poderia também ser relacionado com uma nova forma de *consciência do corpo*³³¹, na qual não é a consciência que intencionalmente chega até uma parte do corpo – um músculo, ou um órgão – mas, ao contrário, quando a consciência é interrompida de súbito por uma conexão que o corpo realiza. O corpo é que invade a consciência e acontece a ela como se um raio lhe partisse e fizesse migrar ou bifurcar. A consciência do corpo é um pensamento em ato puro, uma flecha riscando uma singularidade ao rasgar a atmosfera da consciência. Assim, tem-se um movimento profundo vindo

³³¹ GIL, J. "Abrir Corpo" In: FONSECA, T. M. G. & ENGELMAN, S. (orgs) *Corpo Arte e Clínica*, Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004 - p.14.

de um inconsciente – o inconsciente inventivo do corpo -, mas que não vem do fundo, de dentro, do escuro, ou de baixo. Ao contrário, é uma flecha que estava à espreita, no aguardo da linha de fuga, para vir do fora, de longe, da diagonal traçada na superfície, na forma de uma velocidade luminosa por através das formas. *Não há consciência sem que os movimentos corporais intervenham nos movimentos da consciência*³³². Portanto, a consciência só existe na medida em que é toda esburacada por furos que as flechas descontínuas do pensamento-corpo fazem e que ela, a consciência, é incapaz de reconhecer imediatamente. Imediata é a ação do corpo sobre a consciência e sobre a realidade. A consciência figura, então, apenas como resultante diferencial da ação do corpo, apenas como um tecido descontínuo e povoado de singularidades. Além disso, é como se existisse também uma outra consciência, ou uma superfície de percepção e afectação, uma consciência própria do corpo, resultante das transformações acontecidas ao corpo por sua exposição ao mundo. Não que exista o corpo com consciência própria à maneira de uma entidade, mas é que o mundo fabrica no corpo uma superfície vibrátil e sensível, relativamente independente da consciência. Daí que não só a consciência se torna corpo de consciência – na qual os movimentos da consciência sabem de seu espaço tão imediatamente como o corpo sabe dos seus gestos – mas também o corpo mesmo se torna consciência, capaz de captar todos os mais sutis, velozes, ínfimos e invisíveis movimentos de outros corpos³³³. O corpo é esse avesso obscuro do pensamento, mas ele é também seu principal aliado, sua clareira mais nítida. O corpo é o que permite ao pensamento funcionar de sua maneira mais original – nomadizando, mutando. A consciência do corpo não é a consciência de algum objeto, mas *uma instância de recepção do mundo graças ao corpo; e, assim, uma instância de devir as formas, as intensidades e o sentido do mundo*³³⁴.

Dizemos isso tudo para trazer a possibilidade de, para as professoras da escola, poder também se ver potência ali onde só se vê a falta dos alunos, o seu descaso, o seu desinteresse. Seria possível às professoras que seu campo de percepção se abrisse para esta potência de efetuação de forças de que os corpos dos alunos pobres desta comunidade são capazes? Não seria a partir da legitimação desta potência que se tornaria possível mudar sensivelmente a própria situação de pobreza? Furar a consciência das professoras, tão bem preenchida por valores de referência, seria esta uma corporeização, seria esta uma maneira de trazer as potências corporais de atração para a imanência. Cordas do corpo que reabilitam a imanência, fazendo descer das alturas os valores prontos de referência que levam as professoras a adoecerem em seu cotidiano, ou por julgarem falhos os seus alunos, ou por verem as suas próprias ações como ineficientes (incompetentes), ou ainda por darem a realidade por fechada sobre uma infeliz e irreversível pobreza e violência. Estaria se legitimando

³³² Id. – p.17.

³³³ Id. – p.16.

³³⁴ Id. – p.15.

as adaptações ao frio do inverno que os corpos dos alunos articulam não apenas como desesperados quebra-galhos, mas como reais invenções, potências concretas. Daí surgiria também a possibilidade de legitimar o trabalho das professoras de fornecer folhas de tarefa não só como intervenções educativas, mas ainda como articulações político-sociais. Quer dizer, se às professoras couber também valorar de outra forma o destino que os alunos dão às folhas de tarefa de aula que elas fornecem, igualmente será possível que valorem sob outro afecto seus próprios trabalhos de produção de folhas de exercícios. Saber que estas mesmas folhas entram em um agenciamento social é também dar outra percepção e valor ao próprio trabalho, é abrir a este trabalho a possibilidade de pensar em muito mais conexões possíveis, cujos limites de certo ultrapassariam os dos exercícios de geometria e gramática. Falando de outro modo, corporeiza-se o campo de afecção das professoras, para que também seus corpos encontrem para si seus devires-corpo, suas potências de desbaste e arraste das formas bem circunscritas do trabalho pedagógico. Corporeizar é trazer mais corpo às idealizações e produzir, através dessa nova afecção, possibilidades de expandir as intervenções limitadas de sala de aula para um campo comprometido com a problemática social e econômica das crianças da comunidade. Dessa maneira, diante desta cena que se colocava nos grupos, falamos com as professoras de perceberem do quanto seus trabalhos ocupavam um lugar privilegiado e estratégico de agenciamento coletivo e político. Chamamos a atenção para a importância que possuíam seus trabalhos com os alunos. Isto é, pedimos que se atentassem não para a questão dos exercícios de aula, mas para o valor que seus trabalhos enquanto educadoras poderiam ganhar quando articulados com a perspectiva política-ética-social envolvida. Acompanhar com outro olhar o fluxo das folhas de papel seria uma maneira nova de compreender o lugar político que se ocupa enquanto professora e, daí, o valor que se tem como habitante ativo deste lugar também passa a ser outro, passa a ser mais potencializável. A partir disso, o problema deixa de ser a tarefa da aula e passa a ser o reconhecimento de um lugar político-social que se ocupa e a forma de uso deste lugar. Colocar a sensibilidade do corpo a seguir o fluxo de papel como forma de furar a consciência com a “surpresa” de encontrar-se com a paupérrima realidade vivida pelo aluno e, então, fazer do trabalho de educadora um lugar potencialmente interventor nesta realidade. Mudar a percepção é já ter mudado o afecto, é já ter dado corpo a alguns devires, é corporeizar o real. Mudar a percepção para mudar o foco de ação: poder afectar-se com a realidade do aluno e, junto dele(s), mobilizar recursos para transformar minimamente esta realidade. A folha de papel como conexão ao corpo e dispositivo primeiro de um mundo possível. Evidente que, não falamos de a questão da pobreza ser vista resolvida com o fornecimento de folhas de papel, claro que não é deste pensamento profundamente reacionário que falamos. Falamos que as folhas, neste contexto micropolítico, funcionam como primeira conexão, como primeira via de politização do trabalho

educacional, a partir da mudança de afecto e ampliação da percepção.

Em outra situação no grupo, quando se discutia a terrível sensação das professoras de não conseguirem cumprir com os planos de conteúdo de aulas traçados no início do ano letivo, uma das professoras nos contou de uma mudança sua na maneira de perceber este problema. Ela dizia um pouco dos resultados do trabalho que realizávamos todos juntos nestas reuniões grupais. ‘Às vezes me frustro porque não estou ensinando divisão. Mas aí vejo que aquilo é uma aula, porque naquele tempo eu ensinei um milhão de coisas sobre o lápis, sobre a borracha’. Ora, esta potente dobra perceptiva aponta não apenas para um novo sentido a partir do qual a professora é afectada e afecta, mas também para uma antes inexistente abertura à miríade de virtualidades, ainda sem face e sem forma, que percorrem o cotidiano escolar. É uma multiplicidade insuspeita, passível de ser corporeizada a qualquer momento, na medida em que o corpo desta professora se mostra canal de passagem para devires e via de concretização destes. Esta transformação afectiva acontece ao corpo da professora, embora nem por isso se refira a ele – transformação incorporal – quer dizer, o corpo da professora, que outrora poderia agenciar dores, sensações de fracasso, de agressão, agora pode ser lugar de passagem e expressão para uma mutação no campo coletivo de forças que produz as relações cotidianas na escola. É este tipo de acontecimento que pode ser chamado costura ou plissagem entre alma e corpo, sobre os quais nos referíamos acima. Uma dobra que acontece entre corpos e almas, entre virtualidades circulantes e materialidades conglomeradas – encontro fortuito entre as contingências abstratas das virtualidades e as necessidades desejanças dos corpos em encontro. Corporeizar, portanto, é uma dobragem que envolve o corpo, fazendo dele, não um organismo, mas projétil dos devires, sem que, com isso, a potência da dobragem fique limitada ao corpo atual que envolvem. Corporeizar é só o momento-movimento de passagem dos devires para a realidade atualizada que acontece fazendo-se do corpo o tendão articulador do inesperado. O corpo da professora seria, assim, este leque todo dobrado, pelo qual passa uma nova potência de afectar e ser afectado, potência de perceber força educacional no mínimo gesto, na lição mais ínfima. Por tal razão, algumas professoras, com o passar dos encontros dos grupos, começaram a dizer: ‘Hoje, na sala de aula, consigo respirar mais, me vejo mais tranqüila, consigo lembrar que nem tudo precisa passar por mim’. Quer dizer, a própria qualidade da matéria de que são formados os corpos das professoras vai mudando, pois seus modos de afectação mudam. Por elas, o que passa não é mais somente a vontade ou o ordenamento de centralização e controle... muito mais forças começam a passar, uma multiplicidade pode ser liberada através da transformação no corpo, no afecto. Transformação que é, a um só golpe, pessoal, afectiva, social, política, institucional.

Em outra situação muito interessante que aconteceu durante os grupos, uma professora reclamava de sentir-se aflita por ver que era comum que tivesse de ensinar muitas vezes coisas

bastante simples para os alunos e estes, por sua vez, ainda assim parecerem não aprender. Esta professora deu o exemplo de um menino que, ao elaborar as redações pedidas em aula, sempre escrevia a palavra “todos” com “T”, maiúsculo. A professora disse ter ficado indignada com tal erro de grafia e, por isso, contou ter chamado o aluno para conversar no final da atividade. Perguntou ao menino por que insistia em cometer tal erro uma vez que ela, a professora, já havia explicado algumas vezes que letra maiúscula só se usa em início de frase ou em nomes próprios. Contou-nos a professora que, diante disso, o menino respondeu: ‘É que todos é um monte de gente, profe’. Foi aí que pudemos intervir, saltando como um gato dá um bote numa ave em vôo baixo, interceptando a velocidade dos devires: dissemos para a professora do quanto ela deveria ter ensinado tão bem, tantas coisas além das regrinhas gramaticais, que esse menino havia sido capaz até de inventar um conceito próprio para a língua, um “Todos” com letra maiúscula, porque “Todos” é muita gente. Dissemos para a professora da possibilidade de, por exemplo, se falar com os alunos, a partir dessa apropriação lingüística deste garoto, dos usos poéticos das palavras em nossa língua. A professora, que contava tudo fazendo grandes movimentos com as mãos, com as veias do pescoço saltando, expressando bastante indignação e angústia, sorriu, pareceu relaxar os ombros, fez sinal de sim com a cabeça e encostou-se na cadeira, como quem de repente suspirava e sentia poder relaxar. Os ombros caíam aliviados e a boca sorria surpresa, assaltada de um inesperado. Um inesperado simples, mas intenso.

Pois bem, é a partir destas possíveis transformações que se poderia, então, multiplicar uma série de exercícios de criatividade literária e lingüística, por exemplo. Toda uma outra educação, uma educação dos acontecimentos e das surpresas, e não uma educação da reconhecimento. Claro que, cultivar esta educação ainda não livraria a escola de muitos problemas. Mas, pelo menos, se estaria inserindo novas, mais alegres e mais criativas territorialidades. Criatividade, por sinal, importantíssima quando se trata de produzir autonomia e cidadania numa população tão necessitada de recursos. Por isso é que intriga muito saber, como comentou uma professora, que os alunos chegam a dizer no fim da aula: ‘Profe, tu dá uma nota para nós no fim da aula?’ É bastante inquietante ver que, depois de um trabalho em grupo, que envolvia toda a turma da sala de aula – como havia sido neste caso –, os alunos, assim como os professores, também se apresentam completamente anestesiados para as singularidades que os seus modos outros de educação podem trazer. Se aquela professora não percebia a potência do próprio trabalho no suposto erro de grafia do aluno, os alunos também não são capazes de reconhecer em si próprios o valor das diferenças que portam. ‘Os alunos se assustam quando os chamamos para elogiar. Eles ficam desconfiados do elogio, sem confiar que possam ter feito algo bem feito’. – foi o que nos contou uma professora. Vimos nisso uma “baixa auto-estima” muito entristecedora. Claro que, não falamos aqui de

problemas individuais, de alunos com questões psíquicas e cognitivas que culminam em auto-estima baixa, até porque é uma sensação que habita também o campo afectivo das professoras, como bem podemos ver. Trata-se, portanto, de baixa auto-estima, ou desconfiança na própria força, que extrapola o âmbito individual, extrapola os corpos em que se expressam. São sensações de desvalor que o tempo todo estão sendo produzidas enquanto modo de vida do capitalismo, da escola enquanto equipamento de coerção, da educação como máquina estatizada de diminuição das potências dos corpos. É uma sensação de menos-valia socialmente produzida, politicamente inculcada, transformada em realidade corporal para estes alunos.

Diante disto, nosso trabalho, enquanto **parceiros de afectos**, era o de dobragem das sensações, já que o tempo todo procurávamos destacar os movimentos das professoras que justamente desvalorizavam ou diminuía a legitimidade do tipo de trabalho que elas mesmas produziam - reprodução da força de mais-valia desvalorizante que atravessa as relações em todo o campo social. O fato dos alunos trazerem esta vontade de serem valorados por uma nota, ou de serem referidos aos valores mais usuais e comuns é apenas signo-sintoma de que o modo de afecção das relações nesta escola, mesmo funcionando num esquema de ciclos, ainda se encontra insensível e anestesiado à diferença qualitativa de valores e maneiras de legitimação que deve possuir. O desvalor começa logo ao lado, logo ali onde as professoras realizam dobragens na educação tradicional e, no entanto, não se afectam com os desdobramentos valorosos disso. Vemos que o campo perceptivo e o campo de ações cotidianas quase nunca estão encontrados, formando uma congruência perfeita. Mas isso é absolutamente normal e aceitável. O problema que apontamos não é este, não é o da desconexão da percepção com a ação. O problema que nos salta aos olhos é o da ética: afinal, como é possível que os corpos estejam de tal maneira atravessados de moral e distanciados do que podem, que mal se afectam com aqueles momentos em que produzem potência em si próprios?

Ora, por isso há uma importância ética-política-afectiva em se passar a entender o corpo enquanto povoado de dobragens esparsas, nas quais se conectam as potências das almas virtuais. Estas dobras-costura, pontos de conexão específica entre corpos e almas, seriam justamente lugares de encontro com aquilo que se pode, com aquilo que já se produz de valoroso, mas de valoroso para si próprio e não para os parâmetros externos. Ora, fazer um ponto de dobra como este no corpo poderia muito bem implicar em fazer pontos de dobragem iguais também nos alunos: condição importantíssima quando se trata de militar por uma transformação na educação, não só no aspecto pedagógico-técnico, mas também afectivo. Fazer do corpo uma dobra que se conecta com as próprias potências é produzir substrato para se possibilitar muito de novo no cotidiano educacional. Assim, não é diferente quando se toca na questão da violência da comunidade da qual os alunos

desta escola fazem parte: do mesmo modo que a impotência se produz logo ao lado, é logo ao lado que se produz a via de potência. Soubemos que existe um acordo silencioso, de “cumplicidade” entre as pessoas que gerem as atividades criminosas na comunidade e a escola. Segundo nos contou a diretora da escola, numa das reuniões do grupo, tal acordo se baseia no seguinte: ninguém da escola denuncia o que acontece na comunidade à polícia e ninguém na comunidade rouba nada da escola, assalta professoras ou arrisca a vida das pessoas com tiroteios. Os tiroteios só devem acontecer pela noite também porque é quando a escola já está vazia. Pois bem, o que vemos de potência aqui é no fato de a escola, de algum modo, poder encontrar-se num lugar de poder diante da violência. Um lugar de poder que pode ser usado para produzir potência, isto é, a escola não está tão desprovida de recursos quanto se imagina. Fazer valer este acordo silencioso, ou explicitá-lo de vez pode muito bem ser uma forma de agir sobre a violência que entra invariavelmente na escola. Quando se falou da violência, nossa intervenção foi a de, primeiramente, intuirmos que deveria haver algum limite possível para ela e de então falarmos com as professoras desta idéia de levar a cabo ou assumir este acordo secreto como potência que se apresentava para ser investida. Não é que se deva continuar mantendo o estado de coisas como está. Pelo contrário, dar força a este acordo ambíguo pode justamente ser o ponto em que a escola se proteja para seguir seu trabalho de produção de uma micro-cultura não violenta junto dos alunos. Tanto que, quando de um evento em que um dos homens da comunidade entrou armado na escola, a diretora interveio chamando atenção para este limite que existe, no qual a escola deve estar abrigada da violência. É que, talvez, a questão não seja a de resolver o problema da comunidade com uma macropolítica de correção da violência – o que seria uma solução do Estado, ou de uma reprodução da estatização por parte da escola. Pode ser que seja mais produtivo aproveitar os pequenos e esparsos espaços de respiro que a escola encontra em meio à violência da comunidade para se criar uma superfície de devir. Superfície cuja natureza seja a de produzir corporeidades bordejantes nos alunos em relação à centralidade da violência e isso, não no sentido de docilizar a agressividade dos alunos e sim de construir mais e outros modos possíveis de relação – uma multiplicação e um enriquecimento possível dos modos de encontro. Trazer a potência nômade do corpo para o bloco de afectos estagnados baseados em violência. Contudo, é importante fazer isso sem que se recaia em nova cristalização – aplainar a agressividade nas crianças, silenciá-las, imobilizá-las. Tal procura por saídas concretas possíveis aos terríveis impasses que a todo tempo a escola encontra, mapeando-os no seio das próprias relações já existentes, a isso é que chamamos **materialismo micropolítico** – localização dos fluxos transmutacionais na imanência das próprias materialidades existentes.

Por isso, o que chamamos de materialismo micropolítico é nosso trabalho, ou melhor, o trabalho que opera em nós e entre nosso corpo e os corpos das professoras nos grupos. Trabalho de

sermos sensíveis às matérias de expressão que compõem e se transversalizam nos corpos em seu nível molecular, intensivo, invisível, mas real, concreto. Pois um corpo se define pelas materialidades de que se apropria e pelas potências de expansão e afectação destas materialidades.³³⁵ Por materialismo micropolítico entendemos a produção de uma superfície sensível em relação aos movimentos de produções das corporeizações, dos devires-corpo. Uma pele sensível às transformações potenciais da realidade e dos afectos, que são materiais concretos de expressão. Sentimos que nosso trabalho seja o de possibilitarmos trazer para o campo visível e autorizado as linhas de escape que o corpo trata de operar na realidade através de acontecimentos singularizantes, problematizantes. Legitimação das singularidades, dos modos de vida. O corpo é matéria, mas o erro conceitual não está em defini-lo como matéria. O problema está sim na conceituação de matéria, a qual geralmente é entendida enquanto carne limitada, no espaço, por seus contornos e, no tempo, por sua suposta mortalidade ou efemeridade. Entretanto, são exatamente estes limites do corpo os pontos de acúmulo de suas potências, já que são nas extremidades terminais que acontecem as conexões entre os corpos e é somente através do acabamento no tempo que é possível se ter o corpo enquanto processualidade sempre em movimento de produção. A finitude da matéria é exatamente sua maior potência, seu grau ou coeficiente de mutação. O fim de uma matéria é também seu grau de potência. *A matéria é o lado pelo qual as coisas tendem a apresentar entre si e a nós mesmos tão-somente diferenças de grau*³³⁶. E as diferenças de grau sempre são, na verdade, diferenças de natureza, de qualidade. Um material é um conjunto de elementos, ou seja, é uma multiplicidade, que varia de acordo com as conexões que faz, com os diversos agenciamentos em que se insere³³⁷. Lá onde se marcou o fim do corpo, se empobreceu o olhar sobre ele, pois na verdade são precisamente nestes mesmos lugares que tudo começa no corpo. Tudo pára e começa. Tudo começa como criação, o corpo começa como criação, resultado de uma experimentação. É a própria provisoriabilidade da matéria que lhe confere potência de afectação, potência de invenção. *As criações são como linhas abstratas mutantes que se livram da incumbência de representar um mundo, precisamente porque elas agenciam um novo tipo de realidade...*³³⁸ Realidade que não se encontrará nos campos reconhecíveis pela história, ou pela razão. Realidades híbridas da vontade em movimento. Por isso, estar sintonizado e buscar uma forma de intimidade com as vibrações moleculares da matéria é o que chamamos de materialismo. Mas, como para nós não interessam as identidades, as diferenças definidas como molaridades identitárias excluídas e nem os contornos macroscópicos – de Estado, de gerência institucional, de

³³⁵ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 4*, São Paulo: Editora 34, 1997 – p.47.

³³⁶ DELEUZE, G. *Bergsonismo*, São Paulo: Editora 34, 1999 – p.24.

³³⁷ Id. – p.41.

³³⁸ Id. – p.95.

formas etc. -, mas as ínfimas variações moleculares, que acontecem na relação mais comezinha e cotidiana dos corpos, achamos por bem, caracterizar esta forma de materialismo como micropolítico. A importância de se acompanhar e mapear as materialidades de uma superfície está em que as *matérias de expressão entram em relações móveis umas com as outras, as quais vão “exprimir” a relação do território que elas traçam com o meio interior dos impulsos e com o meio exterior das circunstâncias*³³⁹.

Por esta razão é que não fizemos questão de descrever com rigor, em qual dos três grupos com que trabalhávamos aconteciam as cenas – vinhetas -, ou em quais surgiam as surpreendentes mudanças de olhar e valor das professoras. Estas espécies de contornos-referência evidentemente devem fazer alguma diferença, mas as diferenças não fazem questão alguma de respeitarem os limites entre os grupos, entre as peles, entre os corpos, entre as funções institucionais – de diretor, psicólogo, professor de Matemática ou Educação Física, de crianças ou adolescentes. Não negamos que sejam detalhes com alguma importância, mas as matérias-fluxos com que nos relacionamos, dão de ombros para tais especificidades extensivas. Não um erro de método, mas uma precisão com outras necessidades. É que, na medida em que trabalhamos com grupos mistos, compostos de homens e mulheres, com a presença da diretoria e das professoras, estas, vindas de vários ciclos e atendendo cada qual uma faixa etária diferente, nosso compromisso era o de trabalhar com transversalidades, ou seja, com os fluxos que, de alguma forma atravessam a todos os corpos presentes, afetando-os de maneira sempre diversa, mas unindo-os num mesmo plano de imanência. É por esta razão que nossa discussão tanto tem se pautado em afectar as éticas, ou seja, os valores e sentidos que são produzidos e sustentados pelos corpos das professoras. As éticas são sempre movimentos coletivos, grupais. Entendemos, assim, que não trabalhamos precisamente com pessoas em seu sentido atômico (átomo = aquilo que não se divide), mas com passagens, parcialidades ou provisoriiedades intensivas abertas que, nem por isso, devam ser tomadas inconsistentes ou irreais. As professoras não são indivíduos, sujeitos, personalidades. Estas são denominações de Estado, ou de poder. Se vemos as professoras como parcialidades inteiras - ou seja, repletas em sua multiplicidade, na qual nada falta –, então, necessariamente nos atentamos para as suas singularidades e partimos de um lugar de relação que as olhe “na altura dos olhos”, quer dizer, nunca de cima para baixo, do alto de um lugar de poder bruscamente desequilibrado, e sim de um lugar de dissonantes aliados, ou diferentes em composição, ao mesmo tempo em que iguais em potência, iguais em capacidade de afectar-se e serem afectadas, de transformar e transmutarem-se. Um materialismo micropolítico se preocupa, portanto, com a produção de que as materialidades do corpo são capazes e isso, no nível micro-relacional, micropolítico. Ele é uma cartografia dos

³³⁹ Id. – p.124.

acontecimentos que se operam preferencialmente sobre os tecidos do corpo, sendo o corpo entendido por materialidade finita, mas ilimitadamente plástica e fluida. Matéria que não é forma, consistência abstrata que não é metafísica, concretude intensiva que não é idealizada. *Não se define um corpo (ou uma alma) por sua forma, nem por seus órgãos ou funções (...) nós os definiremos pelos afectos de que é capaz*³⁴⁰ e um materialismo micropolítico se interessa pelos afetos de que são capazes as matérias-fluxo emitidas na superfície do corpo.

Assim, esta forma de micropolítica das materialidades não é nenhuma atividade retórica, mas uma *prática das relações*³⁴¹, uma maneira de produção de saber em favor das relações de potência dos corpos e das vidas. Sabemos que ter um corpo é uma exigência³⁴², é uma exigência do obscuro em nós, quer dizer é uma exigência dos devires que nos açoitam – exigência interna às relações e não externa, como são as ordens de um tirano. Os devires agem sobre nós um imperativo ético transmutacional e, por isso, tratamos de providenciar para nós um corpo de devires e matérias fluidas: uma forma de praticar a fluidez da matéria. É possível dizer que os nossos primeiros devires se expressam na forma de uma criança que brinca nas células de nossa pele, nas fibras de nossa carne – devir-criança amiguinha imaginária do devir-corpo mais material. O materialismo micropolítico pretende ser aliado sensível e delicado dos devires das materialidades.

Para terminar sem fechar: invenção, ética e possibilidade

Com este trabalho, esperamos ter feito um elogio ao corpo, à sua potência, à sua alegria criativa. Esperamos ter também feito um elogio às professoras com quem trabalhamos. Um elogio a uma Psicologia intensiva, afectiva, ética-política e, por fim, um elogio a uma Educação impossível, um elogio para um devir da Educação. Parece haver tanto a concluir, tanto a apontar, indicar... Só que aí sentimos haver o risco de prescrição... Não gostaríamos disso. Não gostaríamos que nossas conclusões ou idéias sejam tomadas como prescrição. Cada bloco de textos conseguiu apontar algumas coisas, cada vinheta trazida pode ter levado a alguns possíveis. Mas não são nunca receitas, apenas possibilidades, inversões das razões, reversões das linearidades, sorrisos possíveis aos corpos... Não são conclusões, mas surpresas dos afectos vividos com os grupos, com as professoras, com nossos parceiros de trabalho. E quantos éramos! Por isso o “nós”. Éramos os vários de nós, os vários psicólogos parceiros, as tantas professoras, as tantas sensações, afecções, éramos os impasses e os possíveis inventados, todos estes nos passavam pelo corpo, todos estes nos tornamos!

³⁴⁰ DELEUZE, G. *Espinosa – Filosofia Prática*, São Paulo: Escuta, 2002 – p.129.

³⁴¹ CARDOSO Jr., H. R. “Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari. Amizade, Confiança e Hábito numa Perspectiva Pragmatista” Artigo não publicado – p.11.

³⁴² DELEUZE, G. *A Dobra – Leibniz e o Barroco*, Campinas: Papius, 1991 – p.145.

As coisas que construímos, que propusemos, são propostas forjadas, mentiras possíveis, invenções, coisas de criança, de gente jovem e inexperiente, de “moleques recém-formados que acham que tudo pode”. Na escola que encontramos através das professoras, tantos impossíveis nos baquearam, tanta impotência nos tocou... Mas, também, quantas vezes pudemos afirmar, no fim, os possíveis até então caçados, desvalorizados, mal-vistos. Quantas coisas se tornaram valores, quantas vezes fomos capazes de legitimar o que até então estava fora de cogitação. Possíveis que foram se tornando o presente das professoras, presenças em seus corpos esgarçados, cansados, julgados, adoecidos. Fomos constantemente forçados a pensar, na medida em que o material de começo para as nossas intervenções eram apenas as sensações que tínhamos ao lado das professoras e a vontade deliberada de praticar um pensamento ético-micropolítico – e não moral-capitalizante. Neste fim, poderíamos falar de muito, mas sentimos que duas palavras definiriam bem todo o trabalho e a intervenção que realizamos na escola: ética e possibilidade. Percebemos que são as duas forças que navegaram por todo o trabalho, desde a primeira página até aqui, desde o primeiro encontro com as professoras até aqui.

Quer dizer, na medida em que, por um lado, nos propusemos a produzir alguma diferença nas relações da escola e, por outro, quisemos abordar o problema do adoecimento dos corpos, foi preciso fazer de nosso próprio corpo e vontade um campo de experimentação, de invenção e de tentativas, de riscos. E esta disposição implica necessariamente em se construir possibilidades através de um decurso ético. Sabemos que ficou muito a fazer, pois não pudemos dar continuidade imediata ao trabalho depois do fim do ano letivo, já que mais uma vez nos deparamos com a indisposição das instituições maiores. Entretanto, depois de alguma luta, de muitas avaliações do projeto, de nova escrita deste - com a inclusão das impressões das professoras sobre os encontros - e de passar pelos entraves burocráticos institucionais - incluindo-se nisso as forças reacionárias também da escola -, conseguimos a renovação do projeto. Apesar de, agora, não podermos mais participar ativamente da continuidade do projeto, nosso parceiro Alexandre Knorre segue tocando-o em frente. E o que mais nos alegra, enfim, é saber que as professoras desejaram a continuidade do projeto. Não o acharam “interessante”, “importante”, mas o **quiseram!** Desejo! Preferimos que queiram com olhos vermelhos e veias do pescoço saltadas, do que digam, com olhar sério e pernas cruzadas, “que interessante este trabalho”. Sim, muitas professoras quiseram assim a continuidade dos grupos, muitas brigaram desta maneira com a morosidade burocrática da SMED.

Sabemos também que o que se conquistou, cada novo possível construído, foi graças à disposição de colocarmos em uso um pouco de sensibilidade, delicadeza, força de guerra e vontade de desviar de noções pré-concebidas. Esta vontade de escapar é o que caracteriza o pensamento ético. Assim, sentimos que pudemos oferecer uma outra abordagem ao problema dos corpos

adoecidos das professoras. Não uma abordagem psicologizante, mas, afectiva. Diante da complexidade que é a produção de corpos, afectos, valores e sentidos da escola, parece que somente é possível construir alguma coisa quando se exercita o desvio do paradigma organísmico de corpo e do paradigma moral de relação educacional. Disso resultou, como primeira e talvez mais alegre conquista dos encontros grupais, uma desmoralização da dor, uma desculpabilização das dores, estafas e vontades de desistência. Se algo se produziu de importante para as professoras, foi isto. Problematizamos toda a constituição médica dos corpos e a abordagem bio-científica do adoecimento para falarmos da necessidade de se dar lugar a muito mais forças componentes dos corpos e das vidas produzidas na escola. Problematizamos as relações educacionais moralistas e capitalizadas para dar algum espaço de liberação para as potências insuspeitas dos encontros das professoras com seu trabalho, com os alunos, consigo próprias, com as colegas, com o próprio corpo. Estivemos, portanto, o tempo todo às voltas com sufocamentos, desvalorizações, limitações e aflições produzidas na escola.

Não podemos somente dizer que são somente estes sufocamentos que culminam do adoecimento das professoras, pois é sempre arriscado apontar causas. Não podemos explicar os adoecimentos... Estaríamos fornecendo material para um futuro controle dos corpos pelas relações de poder. Contudo, podemos, sim, dizer que as professoras estão doentes por forças produzidas nas relações em que elas próprias são protagonistas. Nada a explicar, mas todos a implicar. Nos grupos de professoras, se estivemos encontrando o possível insuspeito aos problemas somente ali onde esvaziávamos a pretensão de dar soluções, foi graças à potência que sentimos já existir circulando na forma de afectos doloridos. Dor como potência de riso, cambalhota das entranhas. Nada a prescrever, tudo ainda a conceber. Por isso, dá ainda para dizermos que, no campo da Educação, o que angustia terrivelmente é o embotamento das capacidades de criação, conseqüentes de uma intensa política de desautorização de tudo e de todos. Não é que nada seja permitido, mas que tudo é, ou colocado sob regras e ordens, ou levado a perder valor por uma exacerbação dos valores morais, por um excedente de objetivos prontos. Muita coisa não vale, muita gente não vale, muita coisa é devida, muita coisa é meta, muita dívida e culpa. Nada a desreprimir, mas muito a defluir. Vemos ser urgente produzir formas de potencializar a criatividade de professoras e alunos e, talvez, isso se conquiste com um trabalho delicado e constante de raspagem da superfície escolar. Raspagem das grandes metas, para o reavivamento da inventividade. Raspagem da moral, para a passagem da alegria de criar. Nada mais a incluir, muito a despoluir. Sentimos também ser importante que as relações sejam aquilo que podem ser, divergentes, contraditórias, cheias de queixas, dificuldades, tropeços, quebras, percalços. Nada a idealizar, mas tudo a legitimar. Então, apesar de parecer ser mais útil, na Educação, retirar coisas do que acrescentar, entendemos que seja

bom complexificar os modos de abordagem dos problemas vividos, dos afectos sentidos. Complexificar é, por isso, fazer crescer, multiplicar. Nada a definir, muito a expandir. Daí, esta complexificação não passa, portanto, por encher ainda mais a Educação de demandas, mas talvez de preenchê-la de vivências variadas, encontradas no âmbito das próprias relações já existentes. Nada a acrescentar, mas muito a multiplicar. Tudo isso, entretanto, só se torna realidade concreta, quando vivido no corpo, quando trazido para o encontro mais imediato, para a imanência, para a sensação produzida junto da carne, na relação. Nada a abstrair, todos a sensibilizar. Quer dizer, os problemas educacionais, como dissemos algumas vezes, não parecem mais estar relacionados somente a questões técnicas, pedagógicas, cognitivas, psicológicas, mas sim afectivas: uma reconstrução na formação do profissional educador talvez deva passar muito mais por uma paulatina e sensível produção de uma nova sensibilidade. Algo que, obviamente, não se conquista com alguns cursos de formação, ou com algumas oficinas e projetos de curto prazo, como foi o nosso. É preciso cultivar, cuidar continuamente. Não se precisa de mais técnica, mas de acolhimento, cuidado. Sentimos que cuidar do educador é urgente!

E se dá para agregar algo mais ao par, ética-possibilidade, esse algo seria a força de invenção. Notemos que foi recorrente, neste trabalho, falarmos de inventividade juntamente com a questão da ética e da possibilidade. Enfim, nada a corrigir, tudo a experimentar. Talvez, a experimentação seja a potência possível aos corpos, quando se trata do querer. Daí que, o que chamamos o tempo todo de possibilidades, na verdade, é o insuspeito inventado no encontro de nosso corpo com os corpos das professoras. O possível não é o determinado, mas o inventado, a potência criada no encontro. Na Educação, então, onde o querer das relações e encontros parece estar tão sem via de deslizamento, uma ética da experimentação para os corpos talvez possa ser uma prática-política da liberação de potências – uma forma de escapar do adoecimento dos corpos, um jeito de fazer da dor uma via - alegre - e não um acabamento determinado. Se há saída para Educação, esta precisa ser inventada pela experimentação. Nada disso são recomendações, mas intuições, sensações que tivemos e às quais chegamos durante o trabalho. Não queremos que nos sigam, mas que nos sintam! Por isso, a experimentação como técnica de abrir um sensível do corpo. *Diagnosticar os devires, em cada presente que passa...*³⁴³ eis em que consiste a tarefa de inventar acompanhado da prática da experimentação. Esse diagnóstico de devires é, por isso, poder encontrar no presente aquela parte que já não é mais a mesma, que já está infinitamente tornando-se algo de novo, algo de inesperado. Esparramamento das possibilidades, como quando as crianças espalham seus brinquedos no chão. São coisas que só se faz através dos corpos, das sensações que os percorrem enquanto potências.

Se há ainda alguma potência na Educação, exigimos senti-la em nosso corpo... E inventá-la!

³⁴³ DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 – p.145.

A imanência do arqueiro Zen: nossa estratégia

Começa-se com um fim e então já se começa bem mal... tri mal. Amir Klink, ao dar a volta ao mundo, num barco a vela, sozinho, circundando a calota antártica dizia que, para uma viagem como a dele, era necessário um preparo e planejamento extremamente rigorosos, mas o apego a esses planos durante a viagem seria fatal, catastrófico. Sentimos que as viagens de Amir Klink sejam “de verdade”, isto é, há nelas uma delicada e intensa força de autenticidade, ímpeto de afirmação de uma singularidade, afirmação de uma vida. De verdade quer dizer sincero, leal aos agenciamentos do desejo. Amir Klink não traiu a imanência só porque planejou e, por outro lado, planejou bem para que não fosse fisgado dolorosamente pela transcendência, pela idealização. Neste caminho navegado por Amir Klink, o plano, a idealização e a teoria foram transpassados pelo navegar. O plano primeiro não foi primeiro em relação ao processo, mas foi amarrado ao próprio processo. O espírito navegante flutuante e fluido transpassou os planos e os tirou da ponta inicial do processo, jogando-o no próprio entremeio mareado que caracteriza o processo. O processo rizomeia e se

³⁴⁴ GIL, J. *Metamorfoses do Corpo*, Lisboa: Relógio D'água, 1997 – p.185.

embaça o lugar que se achava ser o início. Amir Klink é cartógrafo, não pela necessidade, pelo fato de estar no mar. Pelo contrário, habita o mar porque se afeta pela fluidez da atividade cartográfica, a qual não se efetua de outra forma senão no próprio movimento incerto da água. *Se os estratos são da terra. A estratégia é aérea ou oceânica*³⁴⁵.

A cartografia não como método, mas como estratégia de nado, de navegação. A água não é mais por aonde se vai, ela é aquilo em que se transforma o tempo todo. A água é um paradoxo: o tempo todo muda de forma, de estado, sem, entretanto, deixar de ser água. Se tem uma pedra à frente, deixa de ser o que é e se torna pura curva ou redemoinho, se torna potencialmente pedra; se cai numa garrafa, se transveste nela; se por acaso se agita demasiado com o calor, transforma-se em outro fluido. Isso não releva uma estrutura ou uma essência. Há nisso mais uma singularidade resistente pela mutabilidade, uma impenetrabilidade paradoxal. A água é o devir-travesti! É quase sempre impossível penetrar à água, pois ela se afeta com tudo, cede a tudo na medida em que sempre está agindo sobre o que lhe toca. Então, a cartografia como arte aquática, como arte de nadar, a arte de aliar-se à água; e navegar, a arte de acompanhar a água, ser água em potencial – cartografia é a arte *Yu*³⁴⁶.

A cartografia é aquática. Por isso, nosso método foi a estratégia-sem-estratégia, ou o caminho-sem-caminho. Nosso plano deverá ser encontrado no meio do caminho. Isso não aponta, porém, para uma displicência, ou uma permissividade. A cartografia como estratégia é a arte de liquefazer e fluidificar a sensibilidade, o olhar e a ação, num processo triplo de invenção imanente. O aquático é sensível às ondulações do próprio meio líquido, ou seja, é capaz de estranhar mesmo as variações do dentro, afetando-se como se fora, estrangeiro. O aquático estranha a si mesmo. Neste dentro, é sensível não apenas às variações do si, como ainda de toda a multiplicidade que compõe esse dentro, sejam pedras, partículas, fendas, morros, ramificações vegetações, enraizamentos, animalidades. Num primeiro movimento, faz-se uma superfície, uma pele possuidora de uma tensão superficial aguçada, que se afeta, se deixa tocar pelos raios de força que constituem o lugar, um corpo sensível aos devires dos encontros. De uma maneira simples, poderia se dizer que age como *escâner* de singularidades. Ao mesmo tempo, num segundo movimento, o cartógrafo tece uma segunda malha de pele sensível, não inferior nem superior à pele anterior, mas entrelaçada a esta, formando um plano liso como num tabuleiro de xadrez. Essa segunda malha é sensível, desta vez, ao fora, à dobra, ao processo de singularização ou transformação em outrem, ao arejamento que não é exterior, mas produzido na variação contínua mesma do dentro. Esta cartografia é, assim, a produção de um corpo, de uma sensibilidade.

³⁴⁵ DELEUZE, G. *Foucault*, São Paulo: Brasiliense, 2005 – p.129.

³⁴⁶ Conforme o conceito filosófico de Yu, presente no Hapkido, arte marcial nipo-coreana especializada em torções articulares, as quais não requerem uso de força.

A cartografia é uma ética, é uma estética e uma política. Só que a cartografia não fala da política, da ética, ou da estética. É que ela se interessa pelos encontros, pelo não-saber. Digamos que exista na cartografia uma decisão de desprendimento, na qual o teórico, os conceitos e algum princípio de valor que exista são tomados em sua impermanência, em seu caráter de funcionamento movediço, na qual só servem como instrumentos utilizáveis em determinado contexto, de acordo com necessidades específicas. O cartógrafo não tem apenas um instrumento privilegiado ou, se o tem, sabe que é, primeiramente, para a criação – invenção –, e ainda, sabe que tal instrumento funciona de certa forma dentro de uma singularidade de forças. Enfim, é o instrumento que deve servi-lo e não o contrário. Cartografar é, ao mesmo tempo, um modo de combate e uma ação inútil. Inútil como uma arte, sem sentido como a flecha do Kyudo - arte cavalheiresca do arqueiro Zen -, quer dizer, não pretende que, de antemão, sirva para determinada função imediatamente capitalizável e remetida a um sistema de valoração externo, estatal, laboral. Não se pretende, com o trabalho de cartografia, que se entre num sistema de reconhecimento, já que o reconhecimento das utilidades só vem dos saberes e poderes consolidados e estatizados. A arte cartográfica, assim como o arqueiro Zen não tem a presunção de impor, sobre todos os jogos de força, o mesmo tiro, pois o melhor tiro é aquele surpreende o próprio arqueiro³⁴⁷, aquele que traz o corpo e o conceito ao plano mesmo do campo de forças, na qual se está caminhando ou apontando a flecha. O elemento artístico da cartografia está em sua lealdade com a imanência, ou seja, na habilidade de produzir um efeito genuíno e honesto somente para com o acontecimento, para com a novidade e para com o jogo de forças que se produz e se habita no encontro. A cartografia é uma política da imanência - uma política dos movimentos minoritários de diferenciação - uma estética do presente em mutação e uma ética da liberdade criativa. Cartografar é fazer da imanência uma arte. O cartógrafo não mira a flecha ao alto, como se as problemáticas ou possíveis aberturas viessem de um ideal celestial superior, bem como não enterra a cabeça no lodo escuro, como se os sentidos brotassem de algum alçapão abissal e escondido do real. A estratégia da arte cartográfica é o possível e o devir do possível, isto é, aquilo que torna o as forças possíveis passíveis de serem realizadas e, assim, postas novamente em processo de diferenciação. O devir do possível é o possível insuspeito em vias de ser criado. Só há o pensar, na medida em que se conecta com os elementos atuantes na superfície experimentável do solo. Só há o agir, no momento em que se entra em contato ou se estira o arco dos possíveis imprevistos.

Neste ponto é que entra em ação um elemento aéreo, alado, fluído ao máximo, em que a realização de um passo no solo se deixa transpassar pela recolocação imediata no processo de transformação e criação. Dessa forma, não mais o vôo alto, nem a corrida enterrada, mas o rasante,

³⁴⁷ HERRIGEL, E. *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*, São Paulo: Editora Pensamento, 1975 – p. 40.

enquanto linha tensa de costura entre o solo e o aéreo, o estratificado e o criativo, o território e o desterritorializante. É só quando o estiramento do arco encontra a linha do rasante é que o cartógrafo arqueiro encontra seu alvo, o qual é, num mesmo tiro, o próprio arqueiro e o círculo central do alvo. O cartógrafo arqueiro tem como arte o recomeço, ou o encontro como único começo honesto para o trabalho. Cartografar é começar tão somente do encontro, da multiplicidade do encontro, sem meta primeira alguma, sem método formal inicial. *O que carece de forma penetra o impenetrável*³⁴⁸.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, J. C. “Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível” In: STEINVASCHER, A. et al. *Ciclos em Revista*, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
- BIRMAN, J. *Entre Cuidado e Saber de Si*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- BOSS, M. *Na Noite Passada Eu Sonhei*, São Paulo: Summus, 1979.
- CARDOSO Jr., H. R. “Foucault e Deleuze em Co-participação no Plano Conceitual” In: VEIGA-NETO, A., ORLANDI, L. B. L. & RAGO, M. *Imagens de Foucault e Deleuze – Ressonâncias Nietzscheanas*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CARDOSO Jr., H. R. “Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari. Amizade, Confiança e Hábito numa Perspectiva Pragmatista” Artigo não publicado.
- COSTA, A. (tradução apresentação e comentários) *Heráclito – Fragmentos Contextualizados*, Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- DELEUZE, G. & FOUCAULT, M. “Os Intelectuais e o Poder” In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 2000.

³⁴⁸ TSÉ, L. *Tao Te King – O Livro do Sentido e da Vida*, Curitiba: Hemus, 2000 - p.105.

- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 1*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 2*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 4*, São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 5*, São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. “Desejo e Prazer” In: *Cadernos de Subjetividades*, São Paulo, n. especial: PUC-SP, jun., 1996.
- DELEUZE, G. *A Dobra – Leibnitz e o Barroco*, Campinas: Papyrus, 1991.
- DELEUZE, G. *A Ilha Deserta*, São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, G. *Abecedário de Gilles Deleuze*, 1994/1995.
- DELEUZE, G. *Bergsonismo*, São Paulo: Editora 34, 1999.
- DELEUZE, G. *Conversações*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*, São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*, Lisboa: Relógio D’água, 2000.
- DELEUZE, G. *Espinoso – Filosofia Prática*, São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G. *Foucault*, São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*, São Paulo: Perspectiva, 1969.
- DELEUZE, G. *Nietzsche e a Filosofia*, Porto: Rés-Editora, 2001.
- DELEUZE, G. *Péricles e Verdi – A Filosofia de François Châtelet*, Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- FERRAZ, M.C.F. *Nove Variações sobre Temas Nietzscheanos*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos V – Ética, Sexualidade, Política*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I – A Vontade de Saber*, Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, M. *O Nascimento da Clínica*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

- FOUCAUT, M. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FUGANTI, L. A. *Ética como Potência e Moral como Servidão*, artigo extraído da internet, 2001.
- GALLO, S. “Em torno de uma Educação Voltada para a Singularidade: entre Nietzsche e Deleuze” In: *Nietzsche Deleuze – imagem literatura educação*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- GIL, J. “Abrir Corpo” In: FONSECA, T. M. G. & ENGELMAN, S. (orgs.) *Corpo Arte e Clínica*, Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.
- GIL, J. *Metamorfoses do Corpo*, Lisboa: Relógio D’água, 1997.
- GIL, J. *Movimento Total – O Corpo e a Dança*, São Paulo: Iluminuras, 2005.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica – Cartografias do Desejo*, Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUATTARI, F. *O Inconsciente Maquínico – Ensaio de Esquizo-análise*, Campinas: Papirus, 1988.
- GUATTARI, F. *Revolução Molecular – Pulsões Políticas do Desejo*, Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987.
- HERRIGEL, E. *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*, São Paulo: Editora Pensamento, 1975.
- LAPOUJADE, D. “O corpo que não agüenta mais” In: LINS, D. & GADELHA, S. (Orgs.) *Nietzsche e Deleuze – O que pode o corpo*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- LEVY, T. S. *a Experiência do Fora – Blanchot, Foucault e Deleuze*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.
- LINS, D. *Antonin Artaud – O Artesão do Corpo sem Órgãos*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.
- LOPES, P.C. *Pragmática do Desejo – Aproximações a uma teoria da clínica em Félix Guattari e Gilles Deleuze*, Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC-SP, 1996.
- MUYLAERT, M. A. *Intermezzo: mestiçagem nos encontros clínicos*. Doutorado em Psicologia Clínica, PUC-SP, São Paulo, 2000.
- ORLANDI, L.B.L. “Corporeidades em Minidesfile” In: FONSECA, T.M.G. & ENGELMAN, S. (orgs.) *Corpo Arte e Clínica* Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.
- PELBART, P. P. “Literatura e Loucura” In: VEIGA-NETO, A., ORLANDI, L. B. L. & RAGO, M. *Imagens de Foucault e Deleuze – Ressonâncias Nietzscheanas*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ROLNIK, S. “Fale com ele’ ou como tratar o corpo vibrátil em coma” In: FONSECA, T.M.G. & ENGELMAN, S. (Orgs.) *Corpo Arte e Clínica*, Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

- ROLNIK, S. “O ocaso da vítima para além da cafetinagem da criação e de sua separação da resistência” In: LINS, D & PELBART, P.P. (orgs.) *Nietzsche e Deleuze – Bárbaros Civilizados*, São Paulo: Annablume, 2004.
- SANT’ANNA, D. B. “Descobrir o Corpo: uma história sem fim” In: *Educação e Realidade V. 25 n. 2 – Produção do Corpo*, Porto Alegre: UFRGS-PPGEdu, Jul/Dez 2000.
- SANT’ANNA, D. B. “Transformações do Corpo” In: *Imagens de Foucault e Deleuze – Ressonâncias Nietzscheanas*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SIBILIA, P. *O Homem Pós-Orgânico – Corpo, subjetividade e tecnologias digitais*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- SOUZA, N.G.S. “Representações de corpo-identidade em histórias de vida” In: *Educação e Realidade V. 25 n. 2 – Produção do Corpo*, Porto Alegre: UFRGS-PPGEdu, Jul/Dez 2000.
- TSÉ, L. *Tao Te King – O Livro do Sentido e da Vida*, Curitiba: Hemus, 2000.
- TUCHERMAN, I. *Breve História do Corpo e Seus Monstros*, Lisboa: Passagens, 1999.
- XAVIER, M. L. M. “A Escola Cidadã Estruturada por Ciclos de Formação – reflexões sobre o projeto educacional do Município de Porto Alegre de 1989 a 2004” In: STEINVASCHER, A. et al. *Ciclos em Revista*, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
- YONEZAWA, F. H. *Corporeidade, biopoder e biopotência: estudo, em Foucault, do conceito de corpo como um lugar de investimento do saber-poder médico e conexão com o conceito de resistência como prática de si*. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica: FAPESP, 2004.

ANEXOS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado para Participação em Pesquisa

Estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com esta pesquisa visio trazer elementos que contribuam com o agir e pensar sobre a invenção da corporeidade no âmbito da educação e no plano escolar. Utilizando-me do pensamento de autores como Nietzsche, Spinoza, Deleuze, Guattari e Foucault, pretendo abordar o problema dos pedidos de licenças médica, chamadas “biometrias”, relacionando-o com a produção de subjetividade no campo educacional.

Para realização do estudo pretendo utilizar falas, cenas, idéias, movimentos e acontecimentos que surjam e sejam expressos durante os encontros destes grupos, que realizamos semanalmente todas as quartas-feiras, dentro do Projeto “Educação em Transmutação”. Por isso, convido com muito entusiasmo o/a senhor/a a participar deste trabalho de pesquisa, sobre o qual poderá fazer qualquer pergunta. É de vosso direito retirar-se da pesquisa quando queira, sem que isto implique em qualquer prejuízo à vossa pessoa.

Assumo o compromisso de manter sigilo de vossos dados pessoais. No caso de me utilizar de algum nome, criarei algum nome fictício, que poderá ser inclusive de sua escolha. Os dados estarão à vossa disposição, assim como o texto resultante deste trabalho, caso haja interesse. Também me coloco à disposição para qualquer esclarecimento.

De minha parte, incluí-lo neste trabalho será motivo de alegria e honra, bem como de compromisso ético no que tange à contribuição prática de uma pesquisa para o cotidiano que faz parte de vossa vida, assim como para os campos da Psicologia, da Educação e de minha linha teórica, a Filosofia da Imanência de Félix Guattari e Gilles Deleuze.

☺ Muito Obrigado!

_____	_____	____/____/____
Assinatura do participante	Nome	data
_____	_____	____/____/____
Assinatura do pesquisador	Nome	data



**dEVIR – Intervenção Pesquisa e Experimentação Inventiva em uma
Psicologia Institucionalista da Clínica Ampliada**



EDUCAÇÃO EM TRANSMUTAÇÃO

COLOCANDO EM MOVIMENTO, AFECTOS, HISTÓRIA, SABERES, PODERES E ÉTICAS ATRAVÉS DA POSSIBILITAÇÃO DE GRUPOS OPERATIVOS, OFICINAS PRÁTICAS VIVENCIAIS E ENCONTROS DE APRIMORAMENTO TÉCNICO, TEÓRICO E CONCEITUAL.

Proposta de Intervenção junto a alunos, professores e funcionários das escolas.

Psicólogos/Atores Institucionalistas:

- Alexandre Missel Knorre
- Fernando Hiromi Yonezawa
- Joana Henneman
- Klayne Leite de Abreu
- Renata Pimenta Domingues

Porto Alegre, março de 2006.

1) Resumo

Contemporaneamente, a Educação tem passado por momentos de intensa transformação e questionamento. Sabemos que, dentro deste contexto, um grande índice de adoecimento físico e emocional tem afectado* os diversos atores institucionais escolares; fato apontado pelos elevados registros de biometria entre professores e pelos casos diagnosticados como hiperatividade e déficit de atenção entre alunos.

Pensadores contemporâneos como Deleuze, Foucault, Morin, Guattari e Certeau questionam com propriedade, em termos éticos, filosóficos, históricos e políticos a constituição do sujeito escolar e a construção das instituições educacionais. Tais questionamentos têm muito a contribuir criativa e construtivamente no que toca ao cuidado para com esta problemática presente na educação atual.

Assim, este projeto objetiva aproximar o professor de novos saberes, críticas e produções realizadas dentro do campo educacional, instrumentalizando-os em termos éticos, técnicos e afectivos, bem como pretende acolher e transformar as questões ligadas à produção de movimentos coletivos de desgaste e cristalização das relações educacionais dentro das escolas por parte dos atores institucionais, em que se incluem alunos e funcionários.

Estaremos oferecendo oficinas grupais de aprimoramento técnico, teórico, ético e político, nos quais estaremos abordando as produções mais recentes e inovadoras da educação. Ofereceremos também oficinas grupais de cuidado das problemáticas relacionais despontadas nas relações educacionais entre alunos e demais estratos institucionais. Estas oficinas serão realizadas com professores interessados, bem como com alunos e com os demais atores institucionais que desejem participar, incluindo a direção. Acreditamos que ações aparentemente pequenas podem produzir efeitos importantíssimos na realidade, assim como constata a física quântica, que inspira nosso nome e forma de atuação.

^P esclarecimentos sobre este termo/conceito no ultimo item deste projeto.

2) Justificativa – problemáticas afectivas, reais, históricas, éticas.

O papel ocupado socialmente pelo professor o coloca num lugar de grande necessidade de questionamento de seu modo de agir, pensar e produzir educação e subjetividade.

Atualmente, o professor ocupa “um lugar sem lugar”, um lugar culpado, sempre cheio de falta, em que pesam sobre ele todas as responsabilidades da vida de uma criança ou adolescente. Recae sobre ele todos os deveres que tocam a educação, ao mesmo tempo em que ele próprio, sem se dar conta, reproduz este modelo homogeneizante e pesado. O professor tem tido muito pouco espaço de fala, expressão e questionamento, ficando preso na encruzilhada de diversas forças de produção de impotência, por exemplo, as decisões verticais por parte das secretarias e ministérios da educação, a centralização do poder dentro da instituição, a nova infância tirana de nosso tempo, sua auto-exigência e desejo de um domínio sobre os alunos, as questões econômicas intensas trazidas pelos alunos, o sufocamento do tempo para a realização do trabalho, o estrangulamento da criatividade, graças a pedagogias endurecidas etc. Neste sentido, se torna importante abrir um espaço de escuta, fala, acolhimento, questionamento, troca, transformação, criação e potencialização para os professores. O altos índices de biometria, de doenças ligadas a estresse físico e emocional, de pedidos de licença e de afastamento são apenas sintomas destes processos, que precisam urgentemente ser problematizados, acolhidos e transformados.

3) Objetivos – uma transmutação potencializadora

Desta forma propomos a abertura de um espaço de discussão, aprendizado e construção dentro da escola que possibilite a ampliação da realidade e a expressão de questões ao professor. Esperamos poder oferecer uma importante quantidade de novos saberes, conceitos, técnicas e perguntas, assim como fornecer um lugar de expressão das problemáticas vividas pelos professores, que comumente são experienciadas como individuais e solitárias, mas que, na realidade, são coletivas e sociais, da ordem da produção social. Objetivamos produzir diferenças reais no cotidiano do professor, não através de uma analítica individualista, puramente técnica ou subjetiva, mas de um olhar que elogia o coletivo, a implicação social, a produção grupal e a capacidade de criação do professor.

Assim, gostaríamos de produzir um outro olhar sobre os problemas trazidos pelos professores a respeito dos comportamentos dos alunos problematizando não ou o professor ou o aluno, mas **a relação** educacional e a sua constituição histórica. Isto porque sabemos, que a dificuldade do professor com a docência é a mesma que estes relatam dos alunos com a aprendizagem, uma vez que, são resultados da mesma forma de constituição de poder, subjetividade e relação pedagógica.

4) Embasamento prático – Análise Institucional

A Análise Institucional é uma prática segundo a qual se pretende problematizar as forças cristalizadas e referendadas dentro de uma instituição, bem como criar e encontrar os lugares em que a vida e a diferença podem e estão surgindo. Na análise institucional não parte de um lugar de saber absoluto, mas de um lugar de questionamento e de abertura de possibilidade. Assim, neste tipo de intervenção o psicólogo institucionalista não pretende analisar individualmente casos isolados, ou emoções sintomáticas, como seria a prática tradicional da psicologia escolar. Para o psicólogo analista institucional o que importa é que estes sintomas sejam cuidados sim, mas conjuntamente com o questionamento da maneira pela qual a instituição age ou deixa de agir para que apareçam tais problemas, incluindo fatores físicos, administrativos, relacionais, pessoais e éticos. Proporcionar espaços de circulação dos poderes, das informações e saberes, dos afectos, dos valores, das perguntas e das vozes falantes é um dos objetivos da análise institucional. Neste sentido, o movimento instituinte, ou seja, a ação de criar novas formas de relação de forças dentro da instituição é a pretensão do analista institucional, que pode fazer isso através de um trabalho grupal que envolva os atores da instituição, podendo ser alunos, funcionários, ou professores, que é o nosso caso. Neste tipo de ação, se fala de uma utopia-ativa, que seria um certo movimento de busca por transformações e aberturas de novas possibilidades antes inexistentes e impensadas no modo de trabalho dos atores. Estas transformações são buscadas como possíveis a serem construídos no presente, no real efetivo. Assim, a autonomia e a produção ativa do conhecimento, do agir e do pensar é que são o fim último do analista institucional, que se vê apenas como agenciador de novidades e não como responsável único e onipotente pelos acontecimentos transformadores.

5) Metodologia/Estratégia – Oficinas Grupais, Assembléias, Encontros operativos.

- a) Ofereceremos oficinas grupais, divididas em três frentes principais de intervenção, a saber:
 - Exposição de conceitos, novos saberes, estudos de teorias e discursos
 - Vivências práticas experimentais, através de técnicas artísticas, dramáticas e dispositivos corporais.
 - Discussão, acolhimento, problematização, troca de experiências, sensações, reflexões e histórias. Esta terceira vertente, ou seja, o espaço aberto de discussão **deverá ser o principal momento de nossos encontros**, devendo acontecer em todos os encontros.

- b) Os grupos deverão ser de no mínimo 5 (cinco) e no máximo 12 (pessoas).
- c) Os encontros terão a duração de 1:30h a 2h (uma hora e meia a duas horas), uma vez por semana (no mínimo).
- d) Faremos um primeiro encontro, que nos servirá para a apresentação deste projeto para os professores. Depois disso, abriremos inscrições aos **interessados, que inclui a direção**.
- e) Propomos que haja um período experimental de 2 (dois meses), depois da qual será feita uma avaliação junto aos grupos de professores em que será decidido se continuaremos, ou não, o trabalho por mais 2 (dois) meses, totalizando os 4 (quatro) meses letivos do primeiro semestre. Depois disso, se avaliará a possibilidade de continuidade do trabalho, ou não, no restante do ano letivo.

6) Cronograma de realização – o tempo do possível criativo

Lembramos que nosso objetivo não é apenas o conteúdo, mas a abertura de discussões e trocas de sensações e experiências em todos os encontros. Aqui apresentamos apenas um plano mutável de temas e conhecimentos a serem abordados durante nossos encontros.

Primeiro Módulo – Introdutório

1º Mês de Trabalho

- 1) Primeiro Encontro
 - Apresentação dos participantes e dos psicólogos.
 - Tema: o processo de disciplinamento dos corpos, o nascimento do sujeito escolar e o lugar do professor dentro das sociedades disciplinares e da educação.
 - Combinação de horários, datas, honorários e contratação.
- 2) Segundo Encontro: o modelo panóptico e a nossa sociedade de sujeitos auto-governados.
- 3) Terceiro Encontro: O nascimento da noção de Estado, do governo dos corpos e sua relação com o papel social da escola.
- 4) Quarto Encontro: O nascimento da Biopolítica, as políticas de controle aberto e as sobreposição das Sociedades de Controle sobre as Sociedades Disciplinares

2º Mês de Trabalho

- 5) Quinto Encontro: a produção de verdade, da norma, de sujeito. As relações de poder-saber.
- 6) Sexto Encontro: a doença da razão e o pensamento complexo segundo Edgar Morin.
- 7) Sétimo Encontro: o lugar do discurso e das práticas discursivas
- 8) Oitavo Encontro: a crise como condição da realidade em Zigmund Bauman
 - Avaliação do trabalho e renovação do contrato.

Segundo Módulo - Aprofundamento

3º Mês de Trabalho

- 9) Nono Encontro: a função da filosofia para a vida e para o papel institucional
- 10) Décimo Encontro: Rizoma, um conceito da multiplicidade
- 11) Décimo Primeiro Encontro: o nascimento da família e (des)edipianização
- 12) Décimo Segundo Encontro: crítica ao desejo da falta e da culpa

4º Mês de Trabalho

- 13) Décimo Terceiro Encontro: subjetividade capitalística – um fluxo desterritorializado
- 14) Décimo Quarto Encontro: singularidade X individualidade
- 15) Décimo Quinto Encontro: diferença diferenciante – uma nova noção de inclusão social da diferença.
- 16) Décimo Sexto Encontro: Ilya Prigogine e a noção de desequilíbrio, o conceito de devir e de metaestável.
 - Avaliação final do trabalho e possibilidade de recontração para ao segundo semestre deste ano letivo.

7) Apresentação Ética, Conceitual e Prática – Filosofias Práticas da Diferença.

- a) **Nosso Grupo – a potência quântica**

Autores da física quântica descobriram que um farfalhar de asas de uma borboleta no Oceano Pacífico poderia, não se sabe bem como, causar um furacão no Atlântico, ou seja, que um mínimo movimento de forças é capaz de qualitativamente produzir efeitos de transformação e criação extremamente potentes para a vida. Este fenômeno é chamado de *efeito borboleta*. É com base nisso que nomeamos (*Efeito-Papillon*) nosso grupo de intervenção e pesquisa em Psicologia Escolar e respaldados por esta conceituação teórico-prática é que pretendemos agir. Foi em homenagem aos grandes pensadores franceses que embasam conceitualmente nossa ação que escolhemos a palavra francesa para borboleta, a qual também é símbolo de transformação constante e intensa na vida.

b) Embasamento conceitual - Paradigma Ético-Estético-Político, Genealogia.

Comumente fala-se da importância crucial que deva ter a educação na vida, ou fala-se da educação como sendo a salvadora da nação. No entanto, pouco se questionam os meios e as formas segundo as quais se educa, ou mesmo as bases de pensamento e éticas que sustentam as pedagogias. Um mero incremento financeiro ou físico ao setor educacional tem muito pouco a contribuir no sentido de uma problematização produtora de diferença dentro da educação. Quando falamos de um questionamento, estamos falando de um olhar crítico, ou seja, um olhar que produza diferença auto-valorante, não cristalizada e livre de julgamento moral.

Foucault mostra como nascem as instituições de disciplinamento, das quais fazem parte escola, exército, monastérios. O autor evidencia com minúcia e delicadeza como se constituiu um sujeito disciplinar e uma sociedade inteira funcionando segundo o modelo da disciplina. Evidenciam-se as forças micro-relacionais que se constituem para a formação de um sujeito pedagógico e de uma escola normalizadora, produtora de cortes e recortes cognitivos e subjetivos muito específicos, os quais fundam relações de saber-poder, de governo da população.

Deleuze e Guattari, por sua vez, problematizam a produção de uma certa modulação de desejo existente na sociedade capitalista, em que se naturaliza e se referenda a culpa, a moral e a falta, ou seja, um desejo sempre vazio de potência. A produção social da subjetividade, nestes termos, fica engolfada dentro de um modelo dicotômico de vida, galgado no certo e no errado, no bem e no mal, no bem aprendido e mal aprendido etc. Segundo Guattari e Deleuze, é preciso liberar a vida no seu ponto mais intenso, aquele em que ela se choca com o poder, com as relações estatizadas, burocratizadas, endurecidas sobre valores culpabilizantes e reprodutores de exclusão da diferença. Por isso, Deleuze e Guattari propõem uma raspagem do pensamento, na qual se estirpe formas como ideal, julgamento moral, culpa, ressentimento, endurecimento afectivo. Para Guattari e Deleuze, a potência da vida está na possibilidade de afetar e ser afetado, ou seja, de tocar e ser tocado pela multiplicidade que produz e é produzida pela vida. A análise ética-filosófica de Deleuze e Guattari faz perguntar de que forma se acolhe e se potencializa a multiplicidade e em que momentos se a rebate sobre modos já congelados de ensinar, viver, pensar e agir.

Tanto Deleuze e Guattari quanto Foucault problematizam o tratamento dado à diferença, à liberdade de criação, às relações de dominação, às relações micro-fascistas, à potência de transformação e à multiplicidade. Para ambos os autores, a subjetividade é uma complexidade, ou seja, é a vida real, concreta e cotidiana, que constitui um grande jogo de forças composto por fatores vindos de todas as partes – elementos étnicos, componentes políticos, questões de gênero, fatores biológicos, químicos, culturais, éticos, tecnológicos, cognitivos, familiares etc. Dessa forma, a subjetividade e o desejo são produzidos coletiva e socialmente, nas micro-relações entre pessoas, nas instituições jurídicas, na mídia, nos laboratórios etc. Isso faz da escola, um importante componente de produção de vida e de subjetividade e o professor um grande ator institucional, que ocupa uma posição privilegiada e estratégica neste jogo de forças e isso, não de forma negativa, mas principalmente de forma implicativa. Não se entende, portanto, os sentimentos e sensações segundo um modelo romantizado, idealizado e místico. *A subjetividade é uma complexidade de afectos, os quais não são a mesma coisa que afetos, ou sentimentos, mas justamente tudo aquilo que toca a vida, para além daquilo que já concebemos, já vimos ou já nomeamos. A subjetividade, vista sob o ponto de vista dos afectos, pergunta sobre a capacidade dos corpos de serem tocados pela vida de formas novas, inéditas, lançando as problemáticas para a relação e não mais para os sentimentos individuais, supostamente produzidos dentro de uma mente, ou de um inconsciente mágico e profundo. O afeto – sentimentos que nomeamos e conhecemos – é a privatização do afecto relacional. É a posse que semiotiza gramaticalmente o movimento afectivo, que nomeia esse afecto. A relação afectiva é uma onda lançada que alcança outro corpo, esse por sua vez, quando afectado, já emite outra onda, criando, concomitantemente uma rede complexa de afectações, as quais extrapolam a concepção individualista e privatizante de afeto/sentimento. São intensidades que se movem independentemente da nossa decodificação consciente.

8) Investimento para o projeto

Trabalhamos sempre em duplas, para que haja sempre a possibilidade de circulação das vozes e, principalmente, das perspectivas, dos pontos de vista e das análises. Seremos 3 (três) profissionais que se revezarão em duplas, a cada grupo.

Assim, os valores a serem investidos serão os seguintes:

- por encontro, sendo por profissional psicólogo.

Como haverá 3 grupos diferentes, sendo trabalhados uma vez por semana cada um, o investimento total mensal será de:

	Abril (3 encontros)	Maior (5 encontros)	Junho (4 encontros)	Julho (2 encontros)	Agosto (2 encontros)
--	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------	-------------------------

Grupo A					
Grupo B					
Grupo C					
Total mensal					

Nestes valores estão incluídos o deslocamento dos profissionais e os horários de estudo, supervisão, discussão e preparo dos encontros.

Este valor nós apontamos para o primeiro semestre do ano letivo.

Caso haja a necessidade de trabalho com mais grupos ou mesmo a abertura de um trabalho com outros atores institucionais, como alunos, serventes, será necessário que discutamos o planejamento de outro projeto, a partir de outros investimentos.

“Aquilo em que alguém se transforma, muda tanto quanto aquele que se transformou”.
Gilles Deleuze