

POR UMA OUTRA POLÍTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

BARROS, Maria Elizabeth Barros de - UFES

GT: Educação Popular /n.06

Agência Financiadora: CNPq

Dois enunciados, articulados entre si, explicam, usualmente, a noção de liberdade: tomada de consciência e algo que cada um possui individualmente. O primeiro está ligado à capacidade que as pessoas têm de conhecer valores morais e aplica-los nas mais diferentes situações. O segundo, está baseado na idéia de libertação, afirmação de uma natureza humana essencial. Foucault (1984) nos sinaliza uma outra direção: liberdade como o infindável questionamento da experiência constituída, contestação e mudança daquelas práticas que nos constituem. Esse é o projeto que perseguimos nesse texto: abalar as certezas instituídas em algumas práticas pedagógicas que nos constituem e produzem uma forma-subjetividade baseada nas idéias de emancipação, liberdade e conscientização. Esse exercício de liberdade, que não é libertação, tomada de consciência, tampouco algo que cada pessoa possui individualmente, mas se expressa no infindável questionamento da experiência constituída, é o que perseguimos nesse artigo. Estimulada pelos debates no âmbito da educação que proliferaram no final do século XX no nosso país, buscamos, neste trabalho, contribuir para ampliar e intensificar esse debate.

Movemo-nos pela vontade de “interferir intensivamente”¹ nesse jogo de forças e, portanto, no complexo jogo de poderes que constitui o fazer pedagógico, já que, no nosso entendimento, poder implica sempre correlação plural de forças. Conforme Neves (2002, p. 130), “...uma interferência intensiva funciona como obra aberta e por relação de vizinhança entre devires. Constrói consistências provisórias sensíveis ao campo problemático que as dobra, desdobra, redobra em ressonância com os gritos de dor e de alegria que pulsam na intensidade vital”. Nesse sentido, nos importa as interferências pelos problemas que agitam, que fazem vibrar, pelo que

¹ A professora Cláudia Abes Baeta Neves em seu trabalho de doutorado traz a idéia de interferência, a partir de certas filosofias contemporâneas da diferença, do ponto de vista da produção social da existência. Ver a esse respeito o trabalho da autora, intitulado Interferir entre desejo e capital, PUC/SP, 2002.

intensificam onde pulsa a vida, e não por sua eficácia. O que nos move é uma vontade de interferir que crie porosidade no que está endurecimento.

Que modos de subjetivação as múltiplas práticas educacionais podem produzir? Que efeitos de sujeito engendram? O que é processo cognitivo? O que é ensinar/aprender? O exercício da liberdade se opera a partir da apropriação de informações? Enfim, como pensar interferências nos modos de produção da existência no campo da educação?

Na trilha dos debates acerca das reformas educacionais em curso no Brasil, muitas práticas pedagógicas, marcadas pelos ideários de uma oposição às teorias tradicionais, com destaque para o aspecto constitutivo de relações de poder e seus aspectos de reprodução da lógica capitalista, se afirmam como alternativa às políticas hegemônicas no âmbito da educação. O sujeito autônomo e a valorização da escola pública pela via da qualidade do ensino e da democratização do saber são os princípios éticos que norteiam esses fazeres educacionais. Pedagogia crítica, libertadora, emancipadora e progressista, com aspirações sociopolíticas em torno da idéia de uma sociedade livre e emancipada, são as bandeiras que empunham.

Neste contexto, propõe-se, muitas vezes, um ‘modo-educação’ e um ‘modo-educador’ sugerindo-se pautas de conduta moral e técnica, interpelando os atores do processo educacional com formas de comportar, pensar e agir que visam um trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios de forma a transformarem-se em certos tipos de sujeitos: auto-reflexivos, críticos, esclarecidos, responsáveis por suas condutas e ações no mundo e capazes de transforma-lo. Defende-se uma concepção de educação que

“...tem a missão de introduzir alunas e alunos no meandro dos saberes e da racionalidade que os podem instrumentalizar para uma leitura mais verdadeira da realidade e para nela agirem de modo a transformá-la num estágio mais evoluído. A ciência e a técnica são instrumentos para o desenvolvimento individual e social progressivos” (Garcia, 2002, p. 90).

Conforme Garcia (2002), busca-se, através dos conteúdos escolares redimir e salvar os sujeitos dos efeitos da opressão e da ignorância nos seus modos de vida, transformando consciências e potencializando ações de caráter libertador e progressivo. As relações pedagógicas, seus enunciados e suas práticas são linhas de força, vetores múltiplos, que engendram processos de subjetivação dos indivíduos dessa relação. É preciso colocar em análise o tipo de subjetividade que se aspira produzir e fabricar, quando se convoca educadores e alunos a se conduzirem de acordo com determinadas prescrições, disciplinando modos plurais de subjetivação.

Tais fundamentos, baseados numa “antropologia socrático-cristã”, visam o esforço de moralização e normalização da conduta dos indivíduos que devem ser capazes de se engajarem na construção de uma sociedade igualitária e emancipada. Exerce-se um tipo de pastorado das consciências e do “bem agir” que tem efeitos disciplinares sobre os corpos, convertendo-os em sujeitos esclarecidos (Garcia, 2002).

Perseguindo esses princípios, atualiza-se uma didática e métodos de ensino e aprendizagem que se realizam num trabalho ético através de uma relação de tipo pastoral, exame de si, de consciência e a confissão, técnicas pelas quais os indivíduos se purificam de uma natureza decaída e se convertem em sujeitos críticos e humanizados². Segundo Garcia (2002), vislumbra-se aí um paradoxo: se por um lado afirma-se a defesa da supremacia da auto-reflexão e da autonomia, por outro, as estratégias utilizadas com essa perspectiva estão atreladas a uma relação baseada na tutela daqueles que deverão definir os caminhos a serem seguidos para que se alcance a “redenção” da ignorância.

Termos como autonomia, liberdade e consciência são características da racionalidade moderna hegemônica e não essência e natureza humana. São formas contemporâneas da vontade de se apoderar da verdade em relação ao humano, à sua alma e ao seu destino. Acaba-se por limitar esse exercício de liberdade quando se obstina na busca da revelação de verdade ou da libertação de algo como uma natureza humana que foi oprimida.

Quando somos tomados como objetos das práticas pedagógicas, isto não significa que a nossa essência tenha sido de algum modo tolhida, reprimida, ofendida. Ao contrario, ao sermos constituídos como objetos e/ou sujeitos em tais práticas, participamos ‘involuntariamente’ de formas de dominação. Assim, nossa liberdade não reside em alguma natureza que teria sido alienada em tal prática, mas em nossa capacidade de questioná-las (Rajchman, 1987). Nossa liberdade se encontra não em nossa natureza transcendental, mas em nossa capacidade de contestar e mudar aquelas práticas que constituem nossa natureza.

Liberdade, portanto, não restrita ao fim da dominação, mas, também, como revolta dentro de suas práticas, e dominação, não apenas como repressão ou mistificação ideológica, mas, ainda, como formações dispersas de ação possível, como corpo de técnicas/práticas a que o saber está vinculado. Nessa via, a democracia não se

² Lembrando Kant, a menoridade é a incapacidade de “fazer uso de seu entendimento sem a direção de outrem, seja por falta de decisão ou de coragem de decidir sozinho” (Garcia, 2002, p. 65). A menoridade faz, assim, referência à tutela e a maioridade a autonomia da consciência.

limita a liberdade de expressão, é mais do que obediência a padrões racionais. Uma pedagogia crítica requer a invenção de novos modos de pensamento e ação, do outros modos de racionalidade e de democracia.

“Há sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, impor a lei aos outros, dizer-lhes onde está sua verdade e como encontra-la, ou quando se empenha em ensinar-lhes a positividade ingênua de seus processos, mas é seu direito explorar o que, em seu próprio pensamento, pode ser mudado através do exercício de um saber que lhe é estranho” (Foucault, 1984, p. 79).

Essa forma de luta por uma pedagogia crítica pode acabar levando a um certo engessamento de suas estratégias devido ao seu modo centralizador de condução. As lutas precisam se dar também em torno da individuação, dos processos de subjetivação, contra as tecnologias de poder implementadas na sociedade ocidental nos últimos séculos. Lutas como resistência a esse aparato de técnicas e procedimentos desenvolvidos para conhecer dirigir e controlar a vida subjetiva de cada um dos membros submetidos aos seus campos de ação. A questão situa-se, também, na esfera subjetiva, onde tem uma influência produtiva que visa aniquilar esse modo próprio da condição do vivo. “A questão, assim, é produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos vínculos e laços comunitários para além das formas de vida empobrecidas e individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder” (Branco, 2002, p. 182).

Portanto, mesmo nessas perspectivas que têm como objetivo transformar a lógica do capital, a resistência a esses modos hegemônicos de funcionamento social nas práticas educativas não se efetivará se não se romper com os modelos militares e eclesiásticos onde o que se teme são os guerreiros e o imprevisível, não com natureza prévia, mas com o acaso que é criador radical do novo e pensa com as transformações (Escobar, 1993).

A conscientização nos oferece o recurso de conhecer nosso território, de conhecer direitos e deveres a que todos deveriam ter acesso e permitir que aqueles que estão excluídos desses direitos possam lutar contra essa exclusão, logo é um instrumento valioso de luta. Entretanto, a redução a esse aspecto pode dificultar a possibilidade da abertura para a criação de outros modos de subjetivação, outros modos de existência de organização social. É tomar o eu como sendo a natureza de toda subjetividade e, assim, limitar-se à reprodução desse eu naturalizado.

A lógica que rege as práticas educativas conscientizadoras é a de que as pessoas são alienadas e sem consciência crítica o que não possibilitaria a

autodeterminação. A consciência crítica da realidade seria o requisito para uma ação libertadora e o impulso necessário para se destruir a estrutura social vigente, alterar as condições de vida existentes. Ter consciência crítica supõe um sujeito, logo um eu, como núcleo. Mas esse 'eu' não é o efeito de múltiplas vozes que se misturam, divergem, e se sobrepõem?

Na nossa atualidade discursiva encontramos diferentes abordagens sobre esse chamado "eu" ou "aspectos subjetivos", portanto, é necessário que se reafirme aqui uma distinção entre o que entendemos por subjetividade e as formas em que é abordada em alguns âmbitos das práticas educativas. A noção que estamos utilizando busca referência numa linhagem teórico-metodológica que afirma uma ontologia em ruptura com os substancialismos que consideram o ser como unidade fundada sobre si mesma e que partem de um indivíduo já constituído, que não tem a capacidade de se "defasar" em relação a si próprio. Concebemos a subjetividade comprometida com a invenção de novas possibilidades de vida, o que nos distingue dos modos de compreensão do sujeito na tradição psicológica ou psicanalítica. No sentido que utilizamos nesse trabalho "...o sujeito não é um dado, nem um ponto de partida, uma essência, uma entidade estável com identidade fixa, mas resultado de um processo no qual emergem indivíduo psíquico e meio. A subjetivação é, portanto, sempre individual e coletiva, é individuação psicossocial" (Escóssia, 1999, p. 56).

A tônica na constituição de um 'espírito crítico conscientizado', ao querer resgatar os sujeitos da dominação da sociedade, acaba por submeter-se à dominação do discurso dos líderes, como vanguarda que toma para si a missão de politizar aqueles que nada sabem. Tais práticas acabam por ser, principalmente, tutelas travestidas de objetivos transformadores ou revolucionários. Conforme Silva (1987) talvez a questão não seja, apenas, lutar 'contra a dominação, mas, igualmente, abster-se, de servir a ela, para que a tirania perca seus sustentáculos e desmorone por si mesma.

No contexto das práticas educacionais conscientizadoras, aprendizagem é entendida como síntese que integra conhecimentos parciais, consolidam-se conceitos que resultam na unidade entre teoria e prática, é desenvolver a capacidade de processar informações, e esse processo se efetivará com a competência técnica dos educadores. O pressuposto que fundamenta essa perspectiva é a idéia de que o conhecimento se identifica com acúmulo de informações objetivas e científicas sobre um mundo já dado e, no qual, se situa. Consideram que "...quanto mais informação o indivíduo tiver armazenado sobre a natureza em si, mais objetivo e, portanto, mais verdadeiro, será seu

conhecimento” (Gonsalves, 2002, p. 67). As palavras abaixo ilustram o que estamos afirmando:

“Por competência técnico-profissional estou entendendo varias características [...] domínio adequado de saber escolar a ser transmitido, juntamente com habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado” (Mello, 1982, p. 16).

“Aprender [...] é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente [...]. A transferência de aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora” (Libâneo, 1984, p. 42).

Ser conscientizado passa a ser ter esclarecimento científico da realidade, conscientização atrelada a um ato de conhecimento racional. Quanto mais conhecimento maior seria a capacidade de movimentar-se criticamente no mundo, seria armazenamento de informações sobre o mundo, reconhecimento. Afirma-se uma realidade objetiva, exterior ao indivíduo e que tem um conteúdo em si mesmo. Privilegia-se o mentalismo e, assim, podem ficar limitadas à produção de repetição e não de criação.³

Educar significa, nesses discursos, produzir indivíduos cientes de suas próprias condições de existência. Quer, pois, a educação crítica converter-se em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária, articulando-se com as forças emergentes da sociedade e com as classes exploradas e oprimidas. Concordamos com Garcia (2002, p. 56) quando afirma que

“O que esse discurso lamenta é o fato de a promessa do ideal de um total desenvolvimento da pessoa e de sua emancipação não ter se cumprido, devido à sedução da burguesia pelo poder. Essa forma de entendimento da gênese da escolarização das massas institui certa nostalgia acerca de uma função essencial do sistema escolar que permanece por ser cumprida na história, cabendo aos contemporâneos lutar por elas e leva-las às últimas conseqüências”.

Propomos novas perguntas sobre o processo de conhecimento que possam reorientar as práticas educativas. Pois, toda concepção de aprendizagem envolve sempre uma certa política, não possui apenas um sentido psico-pedagógico. A política da cognição que sustenta tais práticas baseia-se no pressuposto filosófico de que conhecer é representar e a cognição é um espaço intermediário entre um sujeito e um objeto – um organismo e um ambiente – governado por leis e princípios invariantes (Kastrup, 1999).

³ Produção de criação é a possibilidade de diferir das formas instituídas e hegemônicas de funcionamento social. Ao contrário, a produção de repetição limita-se a afirmar esses modos hegemônicos de produção do real-social.

Nessa direção de análise, sujeito e objeto são dados prévios ao processo de conhecer e não engendrados a partir de práticas cognitivas concretas. O domínio cognitivo é entendido como um domínio de representação, relações objetivas com o ambiente. A esse processo estamos denominando, acompanhando Kastrup (1999), de experiência de reconhecimento, que permite o reconhecimento prático ou consciente de um objeto: isto é um banco, isto é uma árvore, e assim por diante. Caracteriza-se por sua utilidade na vida prática e assegura a adaptação ao mundo e é, portanto, muito importante. Entretanto, como não ficar atrelado a apenas esse aspecto do processo cognitivo? Que práticas educacionais produzir numa perspectiva ética que afirme os processos educacionais como espaço político recusando os discursos iluministas que, baseados numa racionalidade como “...cálculo do indivíduo, é repetição do comum individualizado, colonização que bloqueia o processo constituinte, neutralização da criação e normalização dos movimentos?” (Negri, 2002, p. 452).

O Fazer é ontológico⁴

Frente ao exposto anteriormente, é preciso colocar em questão os paradigmas cognitivistas que consideram o educador e o educando como um sistema de tratamento de informações e, para esse projeto, a Autopoiese dos textos de Maturana & Varela, pode ajudar, uma vez que afirmam que a cognição não se reduz aos processos de reconhecimento, mas é, principalmente, invenção do sujeito cognoscente e do mundo conhecido. A cognição tem potência inventiva e “...responde pela criação de múltiplos e inéditos regimes de funcionamento e pode gerar efeitos no coletivo” (Kastrup, 1999, p. 24).

Para esses autores, o vivo não se define como sistema auto-regulador nem por uma tendência ao equilíbrio, mas como um sistema autopoietico, ou seja, o sistema vivo é um sistema cognitivo, os seres vivos estão em constante processo de produção de si, em incessante engendramento de sua própria estrutura:

“Se sabemos que nosso mundo é sempre o mundo que construímos com outros, toda vez que nos encontramos em contradição ou oposição a outro ser humano com que desejamos conviver, nossa atitude não poderá ser a de reafirmar o que vemos do nosso próprio ponto de vista e, sim, a de considerar que nosso ponto de vista é resultado de um acoplamento estrutural dentro de um domínio experiencial tão válido como o de nosso oponente, ainda que o dele

⁴Essa expressão é utilizada por Maturana e Varela e será apresentada a seguir.

nos pareça menos desejável. Caberá, portanto, buscar uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos, com ele, construir um mundo” (Maturana e Varela, 1995, p. 262).

Nessa linha de argumentação, coloca-se em questão o paradigma cognitivista e desloca-se o eixo das questões quando se busca autonomia do indivíduo, pois, a questão não é saber se o conhecimento corresponde ou não à verdade, ou considerá-lo como apropriação de conteúdos reveladores de uma verdade única e universal. Dizer que o processo de conhecimento tem uma dinâmica autopoietica é afirmar que todo conhecimento se move numa rede complexa onde não cabe qualquer perspectiva dicotômica e hierárquica do saber, tais como senso comum X saber científico, conhecimento falso X conhecimento verdadeiro, dentre outras (Gonsalves, 2002).

A discussão no campo do ensino-aprendizagem não pode se esgotar na participação ou não da inteligência, não pode reduzir-se a isso. É preciso pensar em práticas pedagógicas que viabilizem o desencadeamento de um processo de problematização que não se esgote quando a solução é encontrada e que não obstrua a experimentação de soluções de novas formas de conhecer e novos mundos. Pois, nesse caso a aprendizagem dobra-se a seus resultados, o processo se submete ao produto. A aprendizagem não se limita a um meio de obtenção de um saber, onde prevalece o objetivo de utilizá-la como veículo de dominação do mundo. “Ocorre que, pretendendo dominar, acaba-se, ao final, dominado. Aferra-se aos hábitos formados, como se a obediência a eles assegurasse o domínio do mundo” (Kastrup, 1997, p. 10). Essa seria uma política despótica e opressiva que configura uma relação servil com um mundo supostamente dado.

A política da invenção, baseada nos pressupostos da Autopoiese não submete a aprendizagem somente a seus resultados, mas abre a possibilidade da continuidade da operação da cognição no campo coletivo das multiplicidades e dos agenciamentos. Faz bifurcar a cognição, mantendo acessível seu funcionamento divergente e em rede. Uma política que assegure a abertura da cognição às experiências não cognitivas, mantendo a aprendizagem sempre em curso através de acoplamentos diretos, imediatos, com o que faz diferença. A aprendizagem produz um saber, mas este é singular, diferencial, não gerando a ilusão de uma lei universal. “Trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fundamento pré-estabelecido, num mundo que inventamos ao viver” (Kastrup, 1977, p. 11).

Dado esse quadro, urge ressituar as concepções de educação e práticas educacionais, desfazendo as estruturas rígidas do fazer pedagógico (Gonsalves, 2002). O que impulsiona nossas reflexões é a idéia de que o conhecimento se realiza por um movimento auto-organizativo e aí reside a possibilidade de autonomia e criação, torna-se necessário propor outras estratégias para o fazer educacional.

Não se trata de desqualificar ou negar as práticas que se materializam no fazer pedagógico que perseguem a autonomia e liberdade dos sujeitos, uma vez que compartilhamos do pressuposto ético-político que a orienta, ou seja, a ruptura com formas de opressão nas formações sociais capitalistas. Estamos propondo uma direção de sentido que, ao não se reduzir às perspectivas de reconhecimento, podem nos levar a práticas educacionais que se constituam em potentes estratégias de interferência na produção social da existência (Neves, 2002).

Nossa experiência na docência do Curso de Pós-graduação em Educação, no Centro Pedagógico e no Departamento de Psicologia da UFES, em cursos dirigidos, prioritariamente, a profissionais que atuam na rede pública de educação, tem nos indicado que os impasses permanecem grandes. As pesquisas que temos desenvolvido com os educadores em diferentes âmbitos da educação no município têm se pautado nessa vontade de “interferir intensivamente” nas práticas pedagógicas hegemônicas na cidade, tanto no âmbito das políticas educacionais oficiais quanto nas práticas em curso no cotidiano da rede de ensino.

Romper com essas práticas significa construir uma via que possa nos levar ao que os indivíduos do processo educacional colocam em jogo, o que acionam para executar o trabalho educativo, o sentido que dão às atividades que executam. Perseguindo esses propósitos, temos utilizado a Análise Coletiva do Trabalho como método de abordagem dos sentimentos que o trabalho mobiliza e provoca. Nos grupos criados, os educadores falam da sua atividade, do que fazem, como fazem e essa descrição funciona como fio condutor da análise, uma vez que ao falar os trabalhadores trazem os diferentes aspectos do trabalho, tanto na dimensão do que potencializa quanto na do que enfraquece e faz sofrer. As falar dos sentimentos experimentados, pode-se construir novas e mais potentes análises das situações de trabalho.

Nessa direção, coloca-se a urgência de se pensar as práticas educacionais a partir da análise das questões ligadas ao trabalho real⁵ dos educadores, à história e à política, visando a potência de instituir novas normas e produzir outras formas de subjetividade, próprias do processo vital.

“Conhecer aspectos das complexas redes de saberes e práticas, tecidas e compartilhadas, priorizando aqueles aspectos que recusam os perversos processos de massificação impostos pelo modelo de escola e conhecimentos que, historicamente, tem priorizado medições, disciplinas hierárquias, linearidades, causalidades, seriações, tempos e espaços absolutos, [...] de forma que o pesquisador se deixe levar pelos movimentos de ordem/desordem, das redes efêmeras vividas no cotidiano da escola” (Ferraço, 2002, p. 2).

Falar de educação, de práticas educativas, não significa, assim, limitar-se a discutir sobre as diferentes modalidades de transmissão do saber, sobre as metodologias que constituem tais processos, ou conscientizar os sujeitos, mas, principalmente, colocar em análise esses modos a partir de seus fundamentos e efeitos, pois, sempre existem pressupostos político-éticos na base da vontade de fazer transitar parte do patrimônio cultural de uma geração a outra, de uma pessoa a outra. Como nos diz Schwartz (2002, p. 128), “A educação, óbvia e fundamentalmente é relação entre pessoas, também deve apagar-se diante do que não inventou: um patrimônio, de saberes e valores que lhe preexiste. E a maneira de tratar esse patrimônio, a nossos olhos, é determinante para os itinerários dessa ‘dramática’ intersubjetiva que é o ato de formar”.

As situações de aprendizagem não se limitam à recongnição. Nas situações de trabalho educativo há uma “alquimia entre ingredientes heterogêneos” (Schwartz, 2002, p. 130): a inesgotável variabilidade das situações de atividade, patrimônios de saber imersos nos fluxos da atividade. Toda atividade humana é, assim, debate de normas, gestão do instante, e não cópia do geral, supõe escolhas, criação de esboços de mundos e de bens comuns. Escolhas que podem ser feitas e que se situam no plano de valores, mas que não se pode deduzir de uma generalização científica objetiva.

Nas práticas educacionais manifestam-se diferentes interesses, histórias de vida, expectativas, diferentes processos educacionais estão sendo tecidos. Tais práticas se complementam, se articulam, se integram em muitos e diferentes aspectos. Mas também se afastam em alguns outros. Tudo depende das configurações das redes

⁵ O conceito de trabalho real é tirado da ergonomia de linhagem francesa e refere-se ao que é realmente feito no cotidiano das escolas, à variabilidade e imprevisibilidade das situações da atividade docente. Difere-se, portanto, do que é prescrito para as ações no âmbito do trabalho pedagógico.

tecidas, que são imprevisíveis e se auto-organizam incessantemente. O padrão do vivo é o padrão de rede.

As práticas educativas não são, portanto, um objeto estático, delimitado a priori, são ações, processualidade e fala dos diferentes “usos de si” (Schwartz, 2002), tem a ver com pluralidade de práticas e sentidos, que não se deixam aprisionar por estratégias conscientizadoras ou prescrições. A educação precisa ser afirmada a partir de seu caráter multidimensional, complexo, plural, incontável, recusando as diferentes formas de prescrição/modelização.

Na medida em que as práticas educacionais são regidas, prioritariamente, com base nos moldes burocráticos, tutelares e regulamentadores, fragiliza-se a autonomia de professores e alunos, o que não significa eliminá-la. Movimentos de “insubmissão” também se efetivam e viabilizam invenção de formas variadas de educação e redes de cooperação. Investir nessas estratégias pode ser uma maneira de viabilizar movimentos que, ao recusarem os modos prescritivos em educação, podem usar novas possibilidades de luta nesse campo, que resistem às estratégias de massificação e controle da criação.

Múltiplas formas-subjetividade se engendram nas relações pedagógicas, onde subjetividades “máquinas registradoras”⁶ estão em luta com ‘subjetividades astuciosas’ que acessam processos desobedientes, colocando em questão a ditadura da desesperança em curso hoje. Corpos desobedientes, subjetividades em desobediência que buscam transformar as práticas educativas nos seus objetivos e forma de organização. Os modos de gestão do trabalho educativo engendram, portanto, muitas possibilidades de modos de subjetividade, outros possíveis de subjetivação.

Assim, nesse contexto teórico-metodológico, subjetividade difere da idéia de uma natureza humana essencial, de uma consciência crítica que supõe um sujeito, logo um eu como sendo a natureza de toda subjetividade, núcleo de um eu naturalizado e centro da consciência. Os processos de subjetivação contam com a problematização do sujeito prescrito, com o que desestabiliza e se alia com o plano da criação. Os efeitos de sujeito são diversos. Estamos nos referindo a processos de implicação recíproca, a agenciamentos que criam formas, estabelecem relações de comunicação

⁶ Máquinas registradoras refere-se aqui aos processos de sobre-codificação da subjetividade pela lógica do Capital. A esse respeito ver Cartografias Digitais, dissertação de mestrado de Cláudia Della Costa, PPGC, 2002, Vitória, ES.

sem determinismo, capazes de gerar não só diferentes produtos, mas, também, diferença das formas.

A maneira como buscamos abordar o problema da subjetividade e os modos de produção da existência afirma que os processos de subjetivação são múltiplos, heterogênicos e podem resistir às diferentes tentativas de modulações que visam a homogeneização das formas de existência dos sujeitos dos processos educacionais. Conforme, Rolnik (2002, p. 6) é preciso “...criar alianças entre práticas que desertam ativamente a máquina de sobrecodificação e inventam outras cenas, colocando em rede sua sinergia e ativando sua potência de singularização; inserir-se no movimento de reativação da força de invenção a contrapelo de seu esvaziamento vital, da neutralização de seu poder crítico”.

Estamos propondo que as práticas pedagógicas sejam pautadas numa outra perspectiva de democracia e autonomia. Na trilha de Negri (2002), afirmamos a educação como um espaço de democracia absoluta onde uma nova racionalidade possa ser afirmada. Democracia como potência rebelde a uma integração total em um sistema hierarquizado de normas e de competências, que permanece estranha as diferentes estratégias de institucionalização e prescrição do fazer educacional. Como nos diz esse autor, a democracia resiste às diferentes formas de institucionalização, democracia não é governo limitado.

Uma das expressões da racionalidade moderna é o cálculo do indivíduo, dentro de uma transcendência que anula os processos de singularização, é repetição do comum individualizado e, assim, colonização de sua esfera, neutralização de sua inventividade, fixação da temporalidade, através de uma série de operações de normalização do movimento. A história da modernidade, segundo Negri (2002), é a história das tentativas do poder constituído no sentido de controlar sua fonte instituinte. Afirmamos com ele, uma modernidade alternativa de potência instituinte que não se deixa reduzir à transcendência do poder constituído, uma modernidade que não se submete à permanência estática e cerceadora da vida institucionalizada.

Essa nova racionalidade que estamos afirmando vislumbra na diversidade, na produção de criação, a chave de sua lógica. Não é redução de singularidades ao uno, mas expansão das infinitas expressões da força de invenção. “A nova racionalidade será configurada, pois, como lógica das singularidades em processo, em fusão, em contínua superação. A nova racionalidade contraria a uniformidade” (Negri, 2002, p. 456).

O desafio é criar estratégias e caminhos alternativos que se abram para as forças comprometidas com uma perspectiva de democracia, como procedimento absoluto da liberdade que se torna espaço público, como polis (Negri, 2002, p. 28), e uma cidadania ativa, como afirmação da incerteza criadora, como experimentação/invenção de novos modos de vida e novas formas de relações sociais/trabalho. É preciso manter a utopia de relações sociais e humanas de caráter solidário.

O projeto que se esboça nesse quadro ético-político é fazer alianças com os processos instituintes e forjar práticas alternativas às propostas hegemônicas no âmbito do fazer pedagógico. A educação, portanto, pensada como potencialização das estratégias instituintes que as reformas educacionais e algumas práticas pedagógicas tentam restringir.

O potencial de criação do trabalho educativo rompe com a uniformidade das prescrições, busca a diversidade como racionalidade da sua potência ontológica. É preciso priorizar as escolhas éticas⁷ de valores, as dimensões recriadoras de nossos semelhantes e negar a bipolarização na qual uns podem construir modelos para tratar do modo de vida de outros (Scwartz, 2002, p. 143).

Referências

- 1 BRANCO, G. C. As lutas pela autonomia em Michel Foucault, In: RAGO, M., ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- 2 DELEUZE, G. **Espinoza: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- 3 ESCOBAR, C. H. de. **Marx trágico**. Rio de Janeiro: Taurus, 1993.
- 4 ESCÓSSIA, L. da. **Relação homem-técnica e processo de individuação**. Aracajú: Fundação Oviêdo Teixeira, 1999.
- 5 FERRAÇO, C. E. Currículo real, formação continuada e cotidiano escolar: questões para debate. In: BARROS, M. E. B. de et al. **Projeto Programa de formação em saúde e trabalho nas escolas: os efeitos das transformações contemporâneas do**

⁷ Deleuze (2002, p. 29) afirma, a partir de Spinoza, que a ética "...é uma tipologia dos modos imanentes de existência e substitui a moral, que relaciona sempre a existência a valores transcendentos [...]. A moral é julgamento [...], mas a ética desarticula o sistema de julgamento. A oposição de valores (Bem/Mal) é substituída pela diferença qualitativa dos modos de existência (bom/mau)".

- trabalho docente.** Caderno de Textos para o Curso de Formação em Trabalho e Saúde nas Escolas. Vitória, 2002.
- 6 FOUCAULT, M. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
 - 7 GARCIA, M. M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação:** uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.
 - 8 GONSALVES, E. P. Desfazendo nós: educação e autopoiese. In: GONSALVES, E. P. (Org.). **Educação e grupos populares:** temas recorrentes. Campinas: Alínea, 2002.
 - 9 KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. São Paulo: Papyrus, 1999.
 - 10 _____. **As políticas da cognição e o problema da aprendizagem.** Palestra proferida na Semana de psicologia da UFES, Vitória, set-1997.
 - 11 LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.
 - 12 MATURANA, H. R.; VARELA, V. G. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: PSY II, 1995.
 - 13 MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau.** São Paulo: Cortez, 1982. NEGRI, A. **O poder constituinte.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
 - 14 NEVES, C. E. A. B. **Interferir entre desejo e capital.** 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
 - 15 RAJCHMAN, J. **Foucault:** a liberdade da filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
 - 16 ROLNIK, S. **A vida na berlinda.** Disponível em <<http://www.uol.com.br/tropico/ensaio>> Acesso em: 5 de jun. 2002.
 - 17 SCHWARTZ, Y. Disciplina epistêmica disciplina ergológica: paidéia e politeia. **Revista Pro-posições,** Campinas, v. 13, n. 1, (37), jan./abr., 2002.
 - 18 SILVA, W.A. **Cala-boca não morreu...** A linguagem na pré-escola. Petrópolis: Vozes, 1987.