

Biopolítica, Educação e Resistência na Contemporaneidade

Leonardo Balbino Mascarenhas¹

¹Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Varginha/MG – Brasil

RESUMO – Biopolítica, Educação e Resistência na Contemporaneidade. O presente trabalho possui dois objetivos principais: em primeiro lugar, examinar os modos pelos quais as tecnologias de poder no capitalismo contemporâneo produzem formas de assujeitamento e rebaixamento, na vida em geral e na educação em particular. Em seguida, busca-se analisar as condições para a produção de estratégias de resistência ao biopoder. Pretende-se, desta maneira, interrogar o tempo presente, valendo-se de instrumentos de análise que permitam tensionar as práticas instituídas no campo da educação, assim como colocar em movimento os processos de subjetivação ali criados e vivenciados. Nesse sentido, importa não apenas diagnosticar uma certa condição (da escola, da educação, do mundo contemporâneo), mas sobretudo atravessá-la com problematizações que possam abrir novas possibilidades de construção da existência.

Palavras-chave: **Educação. Biopolítica. Resistência.**

ABSTRACT – Biopolitics, Education and Resistance in the Contemporary World. The present work has two main objectives: first, to examine the ways in which the technologies of power in contemporary capitalism produce forms of subjection and lowering, in life in general and in education in particular. Next, it seeks to analyze the conditions for the production of resistance strategies to biopower. In this way, the aim is to interrogate the present time, using analytical tools that allow to stress the practices instituted in the education field, as well as to put in motion the processes of subjectivation created and experienced there. In this sense, it is important not only to diagnose a certain condition (of the school, of education, of the contemporary world), but above all to cross it with problematizations that may open new possibilities for the construction of existence.

Keywords: **Education. Biopolitics. Resistance.**

The Name of Fear

Imagem 1 – Fragmentos do Vídeo de Divulgação da Exposição *The Name of Fear*, de Rivane Neuenschwander



Fonte: Artist Talks (2015). Elaborado pelo autor.

Em 2015 a artista plástica mineira Rivane Neuenschwander expôs em Londres os resultados de seu projeto intitulado *The Name of Fear* (Imagem 1). O trabalho envolveu crianças de quatro escolas britânicas que, durante uma série de oficinas artísticas, relataram seus medos e desenharam capas que pudessem protegê-los contra esses medos. Os desenhos foram transformados pela artista, em parceria com outros profissionais, em capas de verdade para serem vestidas e usadas.

Os medos elencados pelas crianças foram absolutamente singulares: medo do fim do mundo; do primeiro dia de aula; de pesadelos; da tristeza; de farelos de biscoito; de fogo; de Deus; de palhaços; da morte; de aviões¹. Duplo movimento que o projeto produziu: de um lado, pensar sobre o que incomoda e amedronta; de outro, produzir contra esses incômodos e medos alguma forma de proteção.

O uso dessa proteção inventada, fruto de um trabalho de cuidado, reflexão e criação, não é um fim em si mesmo; ela carrega uma capacidade de *fazer cessar* algo que pressiona, que constrange, que assujeita e diminui a potência, criando assim condições de possibilidade para que outras forças se desenvolvam – forças estas que propiciam outras formas de vida, mais leves, mais alegres e mais seguras de si.

Não seria nada mal que pudéssemos, todos, aprender a criar nossas próprias capas de proteção.

Introdução

A educação, enquanto domínio de saber, sempre foi atravessada por múltiplas práticas e discursos, que colocam em movimento e disputa diferentes visões de mundo e projetos políticos. Ponto de encontro de saberes oriundos da sociologia, psicologia, filosofia, pedagogia, economia, entre outros, trata-se de uma arena em que se produzem inúmeros jogos de poder, com a ação de diferentes forças, produzindo efeitos variados. A escola – essa instituição emblemática que materializa e muitas vezes é encarada, de forma reducionista, como o lugar por excelência da educação – talvez seja o dispositivo em que as tensões e relações de poder tenham maior visibilidade.

A escola é uma instituição moderna, o que significa dizer que educava-se e aprendia-se antes de diferentes maneiras. Foi apenas a partir do fim do século XVIII, com a emergência das sociedades industriais, que o modelo de escola que conhecemos e praticamos hoje, em larga escala, se constituiu. Tratamos de criar uma instituição à imagem e semelhança das fábricas e das prisões: organizar e distribuir no tempo e no espaço os corpos; aplicar a todos o mesmo programa, baseado na disciplina e na domesticação; definir os parâmetros de saída esperados, conferir a qualidade dos *produtos* no fim do processo, liberar os adequados e reter os desajustados, aplicando-lhes os castigos e as correções que melhor convir; repetir o processo infinitamente, de forma a garantir padronização e escala (Foucault, 1987).

Quando confiou-se o papel de educar a uma instituição disciplinar, nos moldes de uma fábrica industrial, o que aconteceu não foi exatamente uma mudança de concepção quanto ao papel da educação, e sim uma continuidade: as disciplinas vieram para certificar que os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, estandartes da nova ordem social, se submetessem ao controle social e de classe, garantindo a manutenção das diferenças e dos privilégios sociais e a reprodução da ordem vigente e da moral. No entanto, junto a essa atualização das tecnologias de poder, na virada das sociedades modernas, desenvolveram-se também múltiplas formas de resistência e projetos dedicados a fazer a crítica da instituição escolar, buscando fazê-la contribuir efetivamente com a transformação social e a redução de desigualdades. Um grande número de profissionais e pensadores da educação² tratou, sobretudo a partir do século XX, de denunciar essa permissividade silenciosa da escola, bem como de tentar transformá-la, lá onde ela se dá a ver os seus efeitos: no cotidiano das salas e corredores escolares, em meio a diários de controle de frequência, grades físicas e curriculares, avaliações e provações de todo tipo, bedéis e administradores escolares, controle e serialização dos tempos, legitimação de determinados saberes em detrimento de outros, imposição de regras de conduta e formas de controle da vestimenta e da linguagem, entre outros.

Atualmente, embora ainda minoritárias se analisadas num amplo espectro educacional, podemos encontrar uma ampla diversidade de experiências alternativas de educação, tais como: movimentos de

escolas democráticas³; novas formas de educação no campo e educação indígena; práticas de *slow learning*⁴, de *educação doméstica* (*home education*) e de *educação informal*, entre outras. Cada uma dessas experiências conta com suas peculiaridades e singularidades, mas compartilham pelo menos um aspecto fundamental: todas fazem a crítica ao modelo moderno de educação, cujas finalidades, mecanismos de funcionamento e resultados afastam seus atores da possibilidade de construir formas dignas, autônomas e inventivas de vida.

Poderíamos então deslocar a educação desse lugar de controle e subjetivação, pensá-la não como adestramento, transmissão e assimilação de conteúdo, mas como um constante processo de transformação daquilo que se é, de produção de singularidades, em territórios múltiplos. Uma educação que se dá nos movimentos da vida e nas multiplicidades que ela implica. Pensar uma educação que cria para si novos valores, que possibilitem uma vida mais leve, mais alegre e potente.

Contudo, as mutações do capitalismo avançado, juntamente com a intensificação dos processos de globalização e da agenda neoliberal, ameaçam até mesmo as mais progressistas experiências em educação, na medida em que tornam tudo potencialmente registrável e acoplável às suas máquinas de produção. A máquina capitalista atua, de um lado, extraíndo de qualquer coisa sua máxima utilidade e produtividade, e de outro, diminuindo a sua potência e rebaixando a vida (Deleuze; Guattari, 2010). Com isso, as formas de resistência frequentemente são enfraquecidas. Os riscos multiplicam-se por toda parte. São percebíveis, por exemplo, na crescente institucionalização e burocratização das práticas educativas que, dentre outros efeitos, transformam educadores em administradores escolares; nos marcos legais que incidem sobre as práticas alternativas de educação, limitando-as ou mesmo impossibilitando-as; na constante ameaça de redução e falta de recursos com que convivem as experiências educacionais; nas transformações tecnológicas e no mundo do trabalho que, aliadas ao poder público, precarizam o trabalho do professor, pressionam as escolas e cobram-lhe novas agendas conteudistas e novos modos de fazer; na massificação do consumo e do *American way of life*, que desvalorizam as singularidades e saberes de cada cultura e enfatizam apenas um modo de vida em detrimento de todos os outros; etc.

Diante disso, este texto é um convite para analisarmos algumas mutações do capitalismo contemporâneo, suas atuais formas de controle e os processos de subjetivação dele decorrentes, assim como as estratégias que se podem investir contra elas. Duplo movimento, portanto. Contudo, não se pretende aqui esgotar o tema, ou abordá-lo de forma totalizante ou definitiva. Tampouco buscou-se repertoriar práticas de resistência, de forma a facilitar o seu controle ou encerrar a sua potência em manuais e outras formas de reprodução. O propósito deste texto foi tentar *interrogar o tempo presente*, buscando para isso instrumentos de análise que permitam tensionar as práticas instituídas no campo da educação, assim como colocar em movimento os processos de subjetivação ali criados e vivenciados. Nesse sentido, importa não apenas diagnosticar uma certa condição (da escola, da educação, do mundo

contemporâneo), mas sobretudo atravessá-la com problematizações que possam abrir novas possibilidades de construção da existência. E procuramos fazer isso em diálogo e inspirados pelos trabalhos de Foucault, Deleuze, Pelbart, entre outros.

Finalmente, trata-se de encontrar – e mesmo inventar –, nos interstícios das formas contemporâneas do biopoder, nos seus descuidos, nas pequenas interrupções, nos hiatos, enfim, nas suas fugazes aberturas, lá onde a máquina capitalista resolve cochilar, modos de voltarmos a acreditar no mundo, respiros, alentos que nos permitam aumentar nossa potência de agir e afirmar a vida – mesmo que de formas processuais. Pois, como disse Pelbart (2013, p. 13), “Há um estrangulamento biopolítico que pede brechas, por minúsculas que sejam, para reativar nossa imaginação política, teórica, afetiva, corporal, territorial, existencial”.

Biopolítica e Educação

De que mutações do capitalismo e processos de subjetivação estamos falando? Quais riscos, possibilidades e ameaças se apresentam para nós? Atualmente, multiplicam-se as terminologias: sociedade/capitalismo pós-fordista, sociedade de informação e conhecimento, capitalismo avançado, capitalismo cultural, capitalismo cognitivo, capitalismo pós-moderno... Definir e distinguir cada uma delas não vem ao caso: importa-nos investigar como, atualmente, modos específicos de se pensar e viver se massificam, se cristalizam e dificultam, senão impedem, que outras formas de vida aconteçam. Em outras palavras, trata-se de analisar como se fabricam, atualmente, mundos prontos para serem habitados de determinadas formas, ou formas prontas para habitarem determinados mundos, em detrimento de outros.

Foucault utilizou o termo *biopolítica* para designar o conjunto de práticas de controle da vida e de gestão das populações. Este conjunto desenvolve-se pela articulação de duas formas distintas de saber-poder: de um lado, as disciplinas, nascidas no século XVII, e que se dedicam ao adestramento do corpo, à organização e a extração de suas forças e utilidades; por outro lado, o controle e a regulação das populações, que começam a surgir na segunda metade do século XVIII e que se centram na atenção aos nascimentos e à mortalidade, aos níveis de saúde, à duração da vida e à longevidade. Assim, uma nova forma de poder está nascendo, baseado numa *anátomo-política do corpo*: é o *biopoder*, marca e expressão maior da biopolítica:

[...] deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana [...]. Não é necessário insistir, também, sobre a proliferação das tecnologias políticas que, a partir de então, vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e morar, as condições de vida, todo o espaço da existência (Foucault, 1988, p. 134-135).

Poder que busca gerir a vida, poder de *fazer viver e deixar morrer*, diferentemente do antigo poder do soberano, que se baseava em *fazer morrer ou deixar viver*. Esse biopoder difere-se também do poder disciplinar, posto que não visa somente o controle dos comportamentos individuais, mas a normalização da conduta da espécie humana de forma ampla. O biopoder opera no sentido de “[...] distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade” (Foucault, 1988, p. 135); ele seleciona conhecimentos, organiza e aplica técnicas e instrumentos; ele arregimenta discursos e instituições, de ordem linguística, médica, judicial, doméstica, artística, religiosa, arquitetônica etc., produzindo a naturalização de alguns códigos de conduta e modos de pensamento e eliminando outros, considerados desajustados, inconformes, residuais, perigosos, improdutivos, inúteis, anormais.

A biopolítica remete à transformação das *sociedades disciplinares*, a um aperfeiçoamento das práticas de assujeitamento. É o que podemos corresponder ao que Deleuze denominou *sociedades de controle*: se as sociedades disciplinares eram marcadas pelo confinamento e pelas disciplinas, as sociedades de controle são antes modulares, operam por meio de práticas amorfas, sutis e difusas, mas que se fazem sentir diretamente no corpo.

Os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens, mas os controles são uma *modulação*, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro [...]. Os indivíduos tornam-se ‘*dividuais*’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou ‘*bancos*’ (Deleuze, 1992, p. 221-222. Grifos do autor).

As sociedades disciplinares caracterizavam-se pela ênfase na propriedade dos meios de produção; pela centralidade das instituições fechadas (as fábricas, os hospitais, as prisões, os manicômios, as escolas, a própria família), cuja lógica consistia em concentrar, organizar e distribuir os corpos pelo espaço; no uso de máquinas energéticas e por uma economia pautada pela produção massiva de bens.

Foucault situou muito bem o corpo do estudante ao lado dos corpos do louco, do presidiário, do doente e do operário. As práticas disciplinares são as mesmas: concentrar os corpos e organizá-los no tempo e no espaço; corrigir as posturas e definir os tempos e movimentos precisos que podem fazer os corpos. Treinamento, modelagem e correção: é toda uma maquinaria, de saber e poder, que se volta contra o corpo:

Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre os corpos dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos

de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (Foucault, 1987, p. 119).

Na escola, as práticas disciplinares são bastante visíveis, ainda hoje: na arquitetura e na ergonomia da sala de aula, cujas prescrições definem modos específicos de ocupar a escola, modos de sentar, falar, escutar e de usar os corpos; na hipervalorização de conhecimentos abstratos em detrimento do corpo e da vida, que resulta na fetichização do conceito e do discurso, e na desvalorização dos saberes que podem mobilizar diferentemente o corpo na escola, sobretudo a dança, o teatro, a educação física e a música, sempre relegados a papéis menos importantes na educação formal. Ainda, na fixação de ciclos formativos, na divisão e na serialização de conteúdo, na cristalização dos tempos de aprendizagem, nas avaliações regulares e verificações contínuas, que incidem sobre o aprendizado e sobre o comportamento, determinando o que, como e quando aprender, tudo isso convocando a uma obediência que quer domesticar o corpo e a alma do estudante (Imagem 2).

Já as sociedades de controle operam segundo uma lógica distinta, de contínua modulação e ligação, de trocas flutuantes, com um controle abstrato e difuso, não mais por confinamento e disciplina. A fábrica deu lugar à empresa, à possibilidade do trabalho a distância ou sem um inspetor, mas acompanhado pelo regime de metas de produtividade; na economia, a financeirização e os mercados de capitais se atomizaram de tal forma que a própria produção chega a ser dispensável; na educação, a escola pode ser substituída pela educação a distância, os ciclos formativos nunca terminam, e há sempre uma necessidade de formação continuada imposta pelo mercado; na saúde presenciamos o crescimento da medicina preventiva, da cultura da atenção permanente à saúde, e a multiplicação do mercado dos planos de saúde, cujo princípio fundamental é *pagar para não usar*; as máquinas energéticas das sociedades disciplinares cederam lugar às tecnologias computacionais, à biotecnologia e à inteligência artificial; até o dinheiro se torna gradativamente obsoleto, mais abstrato, a moeda sendo substituída por transações financeiras eletrônicas (Deleuze, 1992).

No caso brasileiro em particular, mas seguindo uma tendência global, percebemos várias manifestações dessas práticas biopolíticas na educação: o crescente entrelaçamento das políticas educacionais com as regras e princípios do mercado; o crescimento da cultura da formação continuada, não como vontade de aprender, movida pela curiosidade e pelo prazer que se pode extrair de conhecer algo novo, mas como busca por títulos, medo do desemprego, de não possuir a chamada *empregabilidade*, ou simplesmente medo de deixar a universidade para trás e encerrar um ciclo; o aumento das demandas acadêmicas, nos moldes do mercado, e que reduzem a experiência de tempo livre, fundamental para o trabalho intelectual e para uma vida saudável; a precarização financeira das escolas e universidades, as ondas de privatização do ensino público, e a ênfase em cursos técnicos e pragmáticos que correspondem às exigências do mercado; as metas de produtividade nos programas de pós-graduação como mecanismo de controle

e distribuição de recursos, e a regulação por elas deflagrada (disputas entre programas de pós-graduação por recursos escassos, estímulo à supervalorização do currículo *lattes* e à produção de artigos e eventos acadêmicos irrelevantes, transformação gradual do professor em gestor, estímulo à construção de relações abusivas entre orientadores e orientandos etc.).

Note-se que vivemos atualmente uma sobreposição dessas duas formas de organização social: trata-se de uma época de passagem de uma à outra, das disciplinas aos controles, mas também, e sobretudo, de *coexistência*, em que esses dois modelos se encontram, se combinam e nos atravessam, constituindo processos de subjetivação, quer dizer, superfícies habitáveis, *modos pelos quais somos levados a viver*. Em todos os campos da vida social, é possível perceber o exercício de um biopoder, tratando de nos conformar a ser algo, a viver de modos específicos, enrijecidos e pouco abertos às diferenças.

Para além do campo educacional, não é exagero nem novidade afirmar que vivemos atualmente um torpor generalizado, uma narcotização e um rebaixamento da potência de agir, uma extrema falta de imaginação política e uma pesada descrença no mundo, resultados de um amplo e gradual processo de automatização das subjetividades. Por todos os lados, somos levados a estabelecer e reproduzir relações pouco abertas a novas conexões e pouco flexíveis. Vivemos a época do consumo compulsivo, associado à busca por mundos prontos; do culto a uma imagem idealizada do corpo, com suas mais variadas práticas (do *fitness* à mercantilização de práticas de boa saúde, as cirurgias plásticas, a *farmacopornografia*⁵ e a medicalização da vida). É a época dos transbordamentos da informação, com seus mais variados desdobramentos e dispositivos (as redes sociais e os aplicativos para celular formatando comportamentos e limitando a convivência com a diferença, inserindo todos em bolhas virtuais controladas por algoritmos e inteligência artificial, e também estimulando a superexposição às imagens e a fugacidade, a inutilidade e a volatilidade das informações); época também de um aprofundamento das transformações nas relações de produção e trabalho (com a crescente precarização e transformação do trabalho numa categoria abstrata, a exigência de superprodutividade acompanhada da insegurança e constante ameaça de perda ou rebaixamento do emprego etc.); da crescente sensação de que vivemos em um tempo sempre acelerado – marcado pelo excesso de tarefas a realizar, pela (auto)cobrança de ter de dar conta de tudo – reforçada pelas ideologias de sucesso espalhadas nas mídias; pelo pensamento longe do presente e sempre no que ainda está por vir, com a ansiedade sendo considerada o *mal do século*; pela cultura dos *best-sellers* e seriados de TV, que repetem incessantemente suas fórmulas narrativas e dramáticas que fazem apenas apaziguar o pensamento e *entreter*; pela crescente instrumentalização das práticas de meditação, yoga e de outros *modelos orientais de existência*, vendidos como remédio para a acelerada vida urbana.

Jorge Larrosa muito didaticamente sugeriu que “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (Bondía,

2002, p. 21). A *experiência* aí apontada por Larrosa é aquela capaz de produzir intensidades, variações na potência de agir sobre o mundo, afecções, algum grau de perda de si, descentramento: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Bondía, 2002, p. 25-26). A experiência pode ser entendida, então, como condição para a afirmação da existência, para a singularização e a produção de diferenças e liberdade.

No entanto, essa dimensão vital da vida humana que é a experiência, que é diferir de si mesmo, que é o fundamento mesmo de toda educação, atualmente vem sendo reduzida, precarizada, até mesmo eliminada, como resultado de diferentes dispositivos biopolíticos. Nesse sentido, Jorge Larrosa analisa os modos como se arranjam no campo social três elementos distintos: o excesso de informações, o excesso de trabalho e a vivência de um tempo acelerado (Bondía, 2002).

Por um lado, essa raridade do acontecimento, e a crescente sensação de esvaziamento dos sentidos da existência que a acompanha, é produzida à medida que nos entregamos aos excessos de signos, imagens, aos estímulos visuais e sonoros, tão presentes na vida cotidiana atual. Todos estamos expostos a um volume absurdo de informações, muitas vezes confundindo quantidade com qualidade, e somos convocados a todo tempo a dar nossa opinião sobre tudo, a nos expressar... Muitas vezes sem que haja elaboração suficiente, sem que tomemos tempo e reflexão suficientes para que algo seja digno de ser dito, compartilhado, para que algo aconteça. Deleuze já havia apontado – muito antes da popularização da internet e das mídias sociais, diga-se – que é de silêncio que estamos necessitando agora:

Às vezes se age como se as pessoas não pudessem se exprimir. Os casais malditos são aqueles em que a mulher não pode estar distraída ou cansada sem que o homem diga: ‘O que você tem? Fala...’, e o homem sem que a mulher..., etc. O rádio, a televisão fizeram o casal transbordar, dispersaram-nos por toda parte, e estamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens. A besteira nunca é muda nem cega. De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer. As forças repressivas não impedem as pessoas de se exprimir, ao contrário, elas as forçam a se exprimir. Sua-vidade de não ter nada a dizer, direito de não ter nada a dizer; pois é a condição para que forme algo raro ou rarefeito, que merecesse um pouco ser dito (Deleuze, 1992, p. 161-162).

Junto com o excesso de informações, sofremos também de um excesso de trabalho, resultado de um amplo processo de transformação da economia e das formas de produção. É que o capitalismo atual, com o aprofundamento das tecnologias neoliberais em nível global, cujos efei-

tos multiplicam a miséria e aumentam a concentração de renda, já não esconde o seu programa. Agora, defende-se abertamente a precarização dos postos de trabalho (sob o falso argumento de que isso resolverá as crises de emprego e impulsionará as economias, discurso que serve para escamotear a manutenção de privilégios e desigualdades sociais); faz-se propaganda enganosa da meritocracia e do empreendedorismo (vendidos como soluções para a desregulação dos mercados e flexibilização das leis trabalhistas, e que atuam culpabilizando aqueles que são excluídos pelo sistema); promove-se cada vez mais a submissão às leis de ajuste fiscal e o corte de gastos sociais, como forma de manter os ganhos de capital e a especulação em níveis estratosféricos; promove-se a financeirização da vida em escala ampliada, produzindo aquilo que Lazzarato chamou de “homem endividado” (Lazzarato, 2014). Some-se a tudo isso as transformações tecnológicas e a constante necessidade de dominar novos dispositivos e modos de se trabalhar, e temos como efeitos correspondentes o aumento da ansiedade em relação ao futuro, o medo do desemprego, a naturalização da ideia de que é necessário mais formação e informação, e a sujeição a rotinas de trabalho cada vez mais pesadas. Tudo isso também contribui para a redução das experiências.

Finalmente, podemos citar uma certa temporalidade, o modo como percebemos e nos relacionamos com o tempo, como outro fator que dificulta – senão impede – que tenhamos experiências potentes. É que sentimos o mundo cada vez mais acelerado, há sempre uma sensação de que *não há tempo a perder*, ou que é preciso *correr atrás do tempo perdido*.

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (Bondía, 2002, p. 23).

Além disso, nossa vivência temporal vai sendo colonizada pelos fundamentos do mercado: é preciso instrumentalizar o tempo, torná-lo sempre útil (não desperdiçar tempo, fazer coisas que serão úteis no futuro, que podem melhorar nosso currículo ou melhorar nossa posição social); até os momentos de ócio e lazer precisam ser planejados, para que se possa extrair deles a máxima produtividade (planejar exaustivamente a viagem de férias ou o fim de semana, de forma a *aproveitar o tempo*, procurar pelas atividades que tenham a melhor relação custo/benefício etc.). Nesse sentido, o tempo livre, aquele não esquadrihado

e controlado pelos planejamentos e pela funcionalidade, muitas vezes é encarado como tédio, desperdício, ou mesmo acaba sendo vivenciado culposamente, como um *eu deveria estar fazendo outra coisa*.

Essa relação com o tempo é também fruto de uma tecnologia social, produto de uma construção social que dificulta a emergência de outras temporalidades. A modernidade decretou a hegemonia de um tempo mecânico, linear e sucessivo, tempo de quantidades. No entanto, poderíamos conceber um tempo de qualidades, cuja razão não é nem numerável nem sucessiva: um tempo de Aion, tempo de duração, de intensidades, de afirmação da vida e de produção de acontecimentos:

Esse tempo morto, que de certa forma é um não-tempo, batizado também como 'entre-tempo', é Aion. Nesse nível, o acontecimento não é mais apenas a diferença das coisas ou dos estados de coisas; ele afeta a subjetividade, insere a diferença no próprio sujeito. Se chamarmos acontecimento a uma mudança na ordem do sentido (o que fazia sentido até o presente tornou-se indiferente e mesmo opaco para nós, aquilo a que agora somos sensíveis não fazia sentido antes), convém concluir que o acontecimento não tem lugar no tempo cronológico, uma vez que afeta as condições mesmas de uma cronologia. Ao contrário, ele marca uma cesura, um corte, de modo que o tempo se interrompe para retomar sobre um outro plano (daí a expressão 'entre-tempo') (Zourabichvili, 2004, p. 11-12).

Interromper a Produção, Esvaziar o Corpo

Podemos então fazer a crítica nietzscheana do valor dos valores, e indagar: quem precisa desses valores sobre o corpo? Quais modos de existência implica um corpo assim vivido? E, por conseguinte: como podemos instaurar novos valores sobre o corpo? Como produzir formas de educação, atualmente, que estimulem e possibilitem outras relações com o próprio corpo e novas composições com outros corpos? Como restituir o lugar da experiência? Quais as formas de cuidado que podem elevar a potência no corpo? Fazer surgir novos corpos, que sejam não entidades assujeitadas e mortificadas, mas territórios do múltiplo, em que se exprimem singularidades e relações intensivas com o mundo, em que a experiência é novamente possível e estimulada: eis um programa de educação e resistência à biopolítica.

O corpo sem órgãos (CsO), famosa expressão de Artaud, muito trabalhada por Deleuze e Guattari, refere-se a uma necessidade de engendrar uma paralização, de se passar pela antiprodução: "De certa maneira, seria melhor que nada andasse, que nada funcionasse [...] O corpo pleno sem órgãos é o improdutivo, o estéril, o inengendrado, o inconsumível" (Deleuze; Guattari, 2010, p. 20). Nesse sentido, complementa Pelbart:

Toda a tematização do corpo-sem-órgãos é uma variação em torno desse tema biopolítico por excelência, a vida desfazendo-se do que a aprisiona, do organismo, dos ór-

gãos, da inscrição dos poderes diversos sobre o corpo, ou mesmo de sua redução à vida nua, vida-morta, vida-múmia, vida-concha (Pelbart, 2013, p. 32-33).

O *corpo sem órgãos*, essa interrupção, esse corte, não chega a ser um estado ou lugar definitivo: é um processo, uma forma de passagem. Dito de outro modo: se trata de bloquear determinadas forças para que novas formas, singulares, possam se produzir. Levar a efeito processos contínuos de *dessubjetivação e ressubjetivação*.

Talvez tenham sido os loucos, os poetas e as crianças quem melhor souberam criar para si seus corpos sem órgãos, cada um à sua maneira, o louco encontrando na experiência da crise a sua expressão mais radical. É que essas três figuras compartilham uma *lógica esquizo*, quer dizer, produzem incessantemente modos singulares de interpretação e de relação com o mundo:

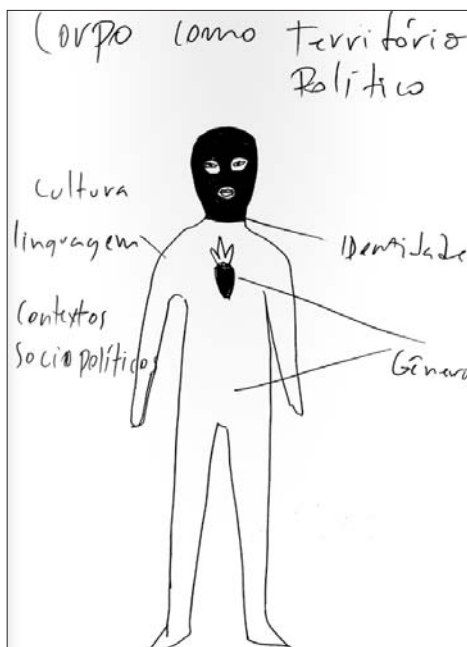
O esquizo dispõe de modos de marcação que lhe são próprios, pois, primeiramente, dispõe de um código de registro particular que não coincide com o código social ou que só coincide com ele a fim de parodiá-lo (Deleuze; Guattari, 2010, p. 29).

Seria preciso, então, viver um pouco como louco, criança e poeta. Nada mal. No entanto, não se trata simplesmente de fazer a experiência da loucura, ou escrever poemas nas horas vagas ou brincar nos fins de semana, embora se possa fazer de tudo isso um pouco. Trata-se, mais profundamente, de *pensar com o pensamento* da criança, do louco ou do poeta; de se produzir *a partir disso*, dessa nova forma de pensar, e não *como isso*, representando uma vida outra. Trata-se de inventar uma nova forma de vida, um novo conjunto de valores, que remetam a uma afirmação da vida no seu agora e nos seus acontecimentos mais cotidianos, nos seus detalhes, dotando-os de leveza, alegria e intensidade, fazendo a experiência da tristeza, mas também a superando, dando passagem a outros afetos. Colocar-se em movimento. É toda uma crítica à concepção de sujeito moderno que está em questão aqui: matar o que há em nós de pesado, de facilmente decepcionável, de insegurança, de necessidade de aprovação alheia; não se deixar estacionar na tristeza, superar os ciúmes e as invejas; matar em nós o que há de potencialmente frustrável, ressentido, idealizado, distante do presente.

Mas por onde começar? Como fazê-lo? Como produzir-se dessa maneira? Como *educar-se* dessa maneira? Ora, uma invenção é como uma gravidez, é algo que ainda não nasceu. Quer dizer, a invenção é justamente aquilo que ainda não existe, e por isso não é determinável, não se conhece seus caminhos e formas. Nenhuma invenção é passível de ser prescrita, demonstrada em fórmulas, colocada em manuais... porque esse procedimento a transformaria em mera reprodução.

No entanto, sabemos onde a invenção *não se dá*, onde a ela faltam as condições de possibilidade: lá onde o biopoder se faz sentir de maneira extremamente intensa, a ponto de paralisar, sufocar, esgotar; é onde a biopolítica drena a nossa vontade de potência, nos transforma em meros sobreviventes.

Imagem 2 – Corpo como Território Político



Fonte: Campbell (2015, p. 69).

Existe, no corpo sem órgãos, uma estranha potência: a *potência do não fazer*. Como Bartleby, conhecido personagem de Melville: a preferência por não fazer, a reivindicação de ocupar um lugar de suspensão, mesmo de impotência. Construir para si uma impossibilidade, de dizer algo, de fazer algo, de ser algo, de se deixar atravessar por determinada linha de força biopolítica, por determinado processo de subjetivação.

O esgotamento do possível é o esgotamento de um certo possível, aquele 'dado de antemão', o repertório de possíveis que nos é ofertado em forma de múltipla escolha a cada dia [...]. O fim do possível corresponde precisamente à criação necessária de possíveis. Já não se trata do possível como *mera possibilidade*, ideal, fortuita, gratuita, intercambiável, mas o possível *criado necessariamente*, mesmo que *a partir de uma impossibilidade* (Pelbart, 2013, p. 297. Grifos do autor).

É preciso falar da criação como traçando seu caminho entre impossibilidades [...]. A criação se faz em gargalos de estrangulamento [...]. Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível (Deleuze, 1992, p. 167).

Assim, uma educação criadora é aquela que cria suas próprias impossibilidades, sobretudo a impossibilidade de se deixar atravessar

pelos limites duros do biopoder. O não fazer de Barteby pode ser lido como *não fazer de determinada maneira*, o que abre alternativas, coloca a possibilidade de se inventar outras maneiras de fazer. Não é simplesmente deixar de fazer, mas fazer de forma diferente. De forma que podemos acompanhar o que surge, o que se inventa, se ousarmos afirmar: se for para produzir algo sem qualidade, sendo massacrado pelo tempo, prefiro não fazê-lo; se for para reforçar no próprio corpo lugares de aprisionamento (da sexualidade, da autoestima, gerar mais ansiedade etc.) e um estado de esvaziamento da potência, prefiro não fazê-lo; se for para pensar e agir no mundo de forma a restringir ou diminuir as possibilidades, minhas e de outras pessoas, prefiro não fazê-lo; se for para reproduzir e fortalecer formas de vida ressentidas, negativas e sem sentido, prefiro não fazê-lo.

Por outro lado, esse produzir-se de outras maneiras implica não apenas essa tarefa negativa, de recusa a um certo fazer, mas também uma tarefa positiva, de criação. E todo processo de criação envolve esforço, deslocamento, e também uma certa dose de desassossego; envolve sustentar uma tensão, deixar-se ser atravessado por um problema, até que se encontrem as linhas de fuga que transformem essa tensão e esse problema em outras coisas, que reconfigurem determinado território existencial, modificando suas estruturas e colocando novas situações, novos problemas.

A invenção não é uma atividade espontânea, mesmo que incluamos sob esse termo a invenção da vida cotidiana, e não apenas as grandes invenções tecnológicas, artísticas ou científicas. Por que há esforço? Porque nos desviamos do caminho já aberto, e por isso bem mais fácil, que os hábitos anteriores deixaram trilhado [...]. Na invenção, as coisas não vão por si. Há sentimento de dificuldade, incômodo, obstáculos. O processo pode comportar um grande número de vaivéns. Ainda pensando com Bergson, há esforço quando há desaceleração e retardo. Há que haver trabalho, que se busque solução, pois a ideia pode-se desmanchar se não se busca concretizá-la numa solução. A busca é ativa e muitas vezes dura, envolvendo tensão e demandando esforço. Por outro lado, a criação não é apenas esforço, porque ela inclui o encontro. O encontro é o refluxo da busca, pois nele somos receptivos [...]. O encontro tem sempre uma margem de inesperado, um elemento de imprevisibilidade e de surpresa. Não podemos ser completamente ativos num encontro, mas devemos deixar-nos afetar pelo que encontramos (Kastrup, 2007, p. 66-67).

Considerações Finais

A inesgotável capacidade da máquina capitalista de se renovar, de operar como superfície de registro, conformação e controle das práticas subversivas coloca a todo o tempo o risco de esvaziamento das resistências. É preciso um trabalho constante de mapeamento das linhas do

biopoder, e de seus efeitos sobre os corpos e as possibilidades de existência. Nesse sentido, acredito que a construção de práticas educativas potentes, na atualidade, demanda repensarmos os modos como lidamos com o corpo, o tempo, a informação e o trabalho. Os modos como favorecemos e permitimos, através de nossas escolhas e renúncias, que experiências intensas e potentes aconteçam. Os modos como resistimos ao que nos é apresentado como único (ou melhor) jeito de fazer e saber, como aprendemos e assumimos corajosamente lugares que são também de negação das lógicas instituídas.

Certamente, há ainda outras tantas formas biopolíticas que nos convém identificar e examinar, bem como estratégias a se inventar, nesse movimento contínuo que é a produção da existência. E, no caso da educação, a tarefa adicional de atentar para o risco de enrijecimento das práticas e para as formas de assujeitamento que elas implicam. Independente do *corpo* que se ocupe – corpo docente, discente, técnico e administrativo – atentar para não acabar reforçando o negativo, abarrotar as outras pessoas com demandas, prazos e modos de fazer que digam respeito não a aprender e criar potência, mas a servir de correia de transmissão que responde obediente à máquina burocrática, cumprindo o papel de bom funcionário ou bom estudante. Aprender a dizer *não* para as engrenagens do biopoder, a expurgar de si mesmo a culpa, a vontade e a cobrança de seguir os modelos de sucesso. Aprender a reconstruir a relação com o tempo vivido, a desacelerar o tempo, ponderar-lhe as utilidades, a racionalidade e a linearidade; restituir-lhe a duração e as intensidades. Cultivar o inútil. Aprender devagar, a partir da experiência. Buscar a singularidade, dar passagem aos afetos, buscar respostas próprias aos problemas que devem, também, ser colocados com formas próprias.

Resumindo, pode-se dizer que uma educação criadora envolve um duplo movimento: de um lado, criar suas próprias capas de proteção, seus corpos sem órgãos, vacúolos de tempo e espaço, seus *prefiro não fazê-lo*, que possibilitem suspender momentaneamente as linhas biopolíticas e criar condições para que novas experiências aconteçam e novos sentidos sejam cultivados. Por outro lado, envolve também realizar uma passagem, uma saída das zonas de conforto, um colocar-se em risco, um superar-se, um deixar-se atravessar por outros modos de experimentar a si mesmo e se relacionar com os outros.

Finalmente, convém esclarecer que educar-se desta maneira não depende de revolucionar, reformar ou *salvar* o sistema educativo como um todo (embora repensá-lo e transformá-lo continuem sendo pautas necessárias e urgentes). Não se trata de reivindicar uma ação no macropolítico, mas antes de *começar agindo* pelo micro – sabendo que existem linhas de continuidade, composições e tensionamentos entre macro e micro, e que modificando um certamente modifica-se também o outro.

Recebido em 9 de agosto de 2017
Aprovado em 28 de dezembro de 2017

Notas

- 1 Uma outra versão deste trabalho, desenvolvida pela artista no Rio de Janeiro e exposta no Museu de Arte do Rio em 2017, revelou novos medos curiosos: de cocô de pombo; de ficar sozinho; do irmão; de olhos vesgos; de facas e pessoas bêbadas; entre outros.
- 2 Sem a pretensão de esgotar o tema, podemos citar alguns nomes cujas contribuições marcam fortemente os estudos em educação e que são consideradas *leituras obrigatórias* no campo, tais como: os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1992), Paulo Freire (1987; 1996), John Holt (1972) e Ivan Illich (1985). Ainda, note-se a influência do pensamento foucaultiano na educação, apresentada de forma didática e resumida por Veiga-Neto (2007) e Gallo (2008), e com mais detalhes na coletânea organizada por Ball (1997). No entanto, é preciso ressaltar que há uma grande diversidade nas abordagens, teorias, críticas e propostas destes autores.
- 3 Não se trata de uma terminologia unívoca; Singer (2010, p. 15) aponta outros nomes comumente utilizados para designar essas experiências: “[...] românticas [...] pedagogia centrada no estudante [...] escolas livres, progressistas, alternativas, democráticas”.
- 4 O *slow learning* (ou *slow education*, ou *slow school*) é um movimento inspirado e relacionado ao *slow food*, que propõe repensar os modos como a escola se estrutura, desde os ritmos impostos ao aprendizado, a padronização das estruturas curriculares e das avaliações, o papel dos pais no processo educativo e sobretudo a imbricada relação que se criou entre a escola (e o aprender) com os modos de vida capitalista (Holt, 2002).
- 5 É o que sugere Beatriz Preciado ao analisar como o capitalismo atual exerce um controle das subjetividades a partir da mais acurada gestão da libido e da drenagem e *resolução* de estados mentais tais como a euforia, a excitação e o relaxamento, com produtos farmacopornográficos, tais como o Prozac, a testosterona, o Viagra, a insulina, o álcool, o tabaco, a cocaína... (Preciado, 2008).

Referências

- ARTIST Talks: Rivane Neuenschwander at Whitechapel Gallery. Whitechapel Gallery Chanel, London, jul. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7PIsEjtv_dk>. Acesso em: 14 set. 2016.
- BALL, Stephen J. **Foucault y la Educacion**: disciplinas y saber. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in Education, Society and Culture**. Beverly Hills: Sage, 1977.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

- CAMPBELL, Brígida (Org.). **Exercício para a Liberdade**. São Paulo: Invisíveis Produções, 2015. Disponível em: <http://issuu.com/invisiveisproducoes/docs/exerc_cioparaaliberdadeissuu>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Negotiations, 1972-1990**. Nova York: Columbia University Press, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **The History of Sexuality Volume One: an introduction**. Nova York: Pantheon Books, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Discipline and Punish: the birth of the prison**. 2. ed. Nova York: Vintage Books, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. 30. ed. Nova York: Continuum International Publishing Group, 2005.
- GALLO, Silvio. Foucault: (re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 253-260.
- HOLT, John. **How Children Learn**. Middlesex: Penguin, 1972.
- HOLT, Maurice. It's Time to Start the Slow School Movement. **Phi Delta Kappan**, Los Angeles, v. 84, n. 4, p. 264-271, dez. 2002. Disponível em: <http://courses.educ.ubc.ca/cite/socials/Articles/Maurice_Holt_Slow_Schools.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.
- ILLICH, Ivan. **Deschooling Society**. New York: Harper & Row, 1971.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KASTRUP, Virgínia. Flutuações da Atenção no Processo de Criação. In: LECERF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. **Imagens da Imanência: escritos em memória de H. Bergson**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 66-67.
- LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Máquinas, Subjetividades – Signes, Machines, Subjectivities** (edição bilíngue). São Paulo: Edições Sesc; N-1 Edições, 2014.
- PELBART, Peter Pál. **O Avesso do Niilismo: cartografias do esgotamento – Cartography of Exhaustion: nihilism inside out** (edição bilíngue). São Paulo: N-1 Edições, 2013.
- PRECIADO, Beatriz. **Testo Yonqui**. Madrid: Espasa, 2008.
- SINGER, Helena. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Campinas: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação (IFCH/Unicamp), 2004. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze, A Philosophy of the Event: together with the vocabulary of Deleuze**. Traduzido por Kieran Aarons. Edinburgh: Edinburgh University Press. Editado por Gregg Lambert e Daniel Smith. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt3fgr6f>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

Leonardo Balbino Mascarenhas é educador, com experiência nas áreas de arte, educação, gestão e execução de projetos educativos, culturais e de economia solidária. Possui graduação e mestrado em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente desenvolve pesquisas em processos de autogestão, arte e educação, filosofia, literatura marginal e contato improvisação. Também é professor temporário na Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL.

E-mail: leo.mascarenhas@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.