

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

ALDOVANO DANTAS BARBOSA

**DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE: INTERAÇÕES
EM SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO E DIFERENCIAÇÃO DE SI NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

FRANCA

2013

ALDOVANO DANTAS BARBOSA

**DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE: INTERAÇÕES
EM SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO E DIFERENCIAÇÃO DE SI NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social – Trabalho e Sociedade.

Orientadora: Profa. Livre Docente Célia Maria David

FRANCA

2013

Barbosa, Aldovano Dantas

Da sociedade disciplinar à sociedade de controle: interações em sala de aula do ensino médio e diferenciação de si no processo de ensino e aprendizagem / Aldovano Dantas Barbosa. –Franca : [s.n.], 2013
104 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
Orientador: Célia Maria David

1. Análise de interação em educação. 2. Educação – Ensino e aprendizagem. 3. Ambiente escolar. I. Título.

CDD – 370.981

ALDOVANO DANTAS BARBOSA

**DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE: INTERAÇÕES
EM SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO E DIFERENCIAÇÃO DE SI NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social – Trabalho e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profa. Livre Docente Célia Maria David.

1º Examinador: _____

2º Examinador: _____

Franca, de _____ de _____ 2013.

Dedico esta dissertação a todos os professores e alunos, que na instituição escolar, são o motivo e a razão desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Professora Célia Maria David que não poupou esforços, nas condições mais adversas, para realização desta dissertação.

BARBOSA, A. D. **Da sociedade disciplinar à sociedade de controle:** interações em sala de aula do ensino médio e diferenciação de si no processo de ensino e aprendizagem, 2013. 104 f. Dissertação de Mestrado em Serviço Social - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2013.

RESUMO

A pesquisa realizada investigou as relações de poder e interação em sala de aula do Ensino Médio e suas implicações para a aprendizagem analisando a transição da chamada sociedade disciplinar para a sociedade de controle, com estratégias metodológicas da pesquisa etnográfica em vista de considerar as teorias e as práticas pedagógicas colocadas em ação hoje e seus efeitos de produção de subjetividade. Enfocando a questão dos dispositivos disciplinares em sala de aula e a aprendizagem como diferenciação de si. Com vista a estes objetivos foram realizadas observações de 20 professores, em horário de ATPC e 80 alunos, em suas respectivas classes, em uma escola estadual de Ensino Médio na zona oeste da cidade de Franca. Foram também analisados documentos da escola, além da observação de outros profissionais que compõem o contexto educacional. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e, posteriormente, interpretados segundo as concepções de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. As análises demonstraram que o lugar professor/aluno é bem delimitado dentro da chamada sociedade disciplinar e de controle, e que as linhas de interações duras, rígidas e de fuga são mistas e compõem o quadro institucional vigente. Portanto, a instituição escolar é tão rígida quanto necessário para difundir a sociedade disciplinar e a sociedade de controle.

Palavras – chave: educação. subjetividade. ensino. aprendizagem.

BARBOSA, A. D. **Da sociedade disciplinar à sociedade de controle: interações em sala de aula do ensino médio e diferenciação de si no processo de ensino e aprendizagem**, 2013. 104 f. Dissertação de Mestrado em Serviço Social - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2013.

ABSTRACT

The research investigated the relationships of power and interaction in the classroom of high school and its implications for learning room analyzing transition called disciplinary society to the society of control, with methodological strategies of ethnographic research in order to consider the theories and pedagogical practices put into action today and its effects of production of subjectivity . Focusing on the issue of disciplinary devices in class room and learning how to differentiate themselves . With a view to these goals observations of 20 teachers were held on schedule ATPC and 80 students in their class in a state secondary school in the west of the city of Franca . Were also analyzed school documents , and observation of other professionals that make up the educational context . The data were subjected to content analysis and subsequently interpreted according to the concepts of Michel Foucault , Gilles Deleuze and Félix Guattari . The analyzes showed that the place teacher / student is well defined within the call control and disciplinary society , and that the lines of hard, rigid interactions and leakage are mixed and composes the existing institutional framework. Therefore , the school institution is as rigid as needed to spread the disciplinary society and the society of control .

Keywords: education. subjectivity.teaching. learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
PERCURSO METODOLÓGICO.....	11
COLETA DE DADOS: PROCEDIMENTOS.....	13
JUSTIFICATIVA	15
OBJETIVOS.....	21
Objetivo Geral	21
Objetivos Específicos.....	21
CAPITULO 1	22
MÁQUINAS DE PODER: O REAL É REPRESENTATIVO.....	22
1.1 Antecedentes da esquizoanálise: análise social e institucional.....	22
1.2 Ressentimento e má consciência na educação.....	26
1.3 Estudos sobre interação em ambiente escolar.....	40
CAPITULO 2	47
2.1 Educação do ponto de vista institucional	47
2.2 Mudanças na concepção de educação.....	49
2.3 Experimentação tecnológica ou ditadura midiática na ditadura do controle	51
2.4 Políticas públicas para a educação: estabelecimento da culpa	52
CAPITULO 3	63
ANÁLISE DE DADOS: PODER DE AFECTAR E SER AFECTADO.....	63
3.1 Proposta analítica: a visão de quem viveu.....	65
3.2 O que pode o corpo do professor	66
3.3 O que pode o corpo do aluno	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	944
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A - Entrevista com professores e alunos:.....	103
APÊNDICE B - Caracterização do perfil profissional dos professores do ensino médio de uma Escola Estadual.....	104

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo de estudo são as interações entre professores e alunos, interações de poder que configuram um momento importante na história chamada de sociedade de controle em uma escola estadual, situada na zona oeste da cidade de Franca, compuseram esta pesquisa alunos do ensino médio e professores que lecionassem para os mesmos, após a primeira análise para escolha dos pesquisados, foram escolhidos 80 (oitenta) alunos e 20 (vinte) professores, este número foi o resultado de longas observações e recolha de dados durante dois anos.

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. (FOUCAULT, 198,p. 143)

Foucault (1987) define as disciplinas como “poder da norma”, desempenhando uma das principais tecnologias de poder das sociedades modernas. A difusão da sociedade disciplinar tem operado segundo três modalidades: 1) inversão funcional das disciplinas, ocorrendo à passagem da disciplina compacta, voltadas para as funções negativas e mecânicas; 2) proliferação dos mecanismos disciplinares; enquanto os estabelecimentos de disciplina se multiplicam, seus mecanismos têm a tendência de se desinstitucionalizar; 3) estatização dos mecanismos de disciplina, funcionando através de uma polícia, com a missão de uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível. A generalização do esquema e das técnicas disciplinares tornou possível a prisão, assim como as escolas, casernas e hospitais.

Historicamente o Brasil tem apresentado uma escola, que segundo Foucault, produz corpos dóceis. Com a democratização do ensino, as recentes mudanças curriculares, mostram que muito se faz para que se efetive o processo ensino/aprendizagem, assim este modelo vem recebendo inúmeras investigações. Tanto na área pedagógica quanto na psicologia, é o que demonstra o levantamento bibliográfico.

Ariès (1978) faz um apanhado histórico da escola, desde a Idade Média até o século XIX, apontando a função do professor e da disciplina, mostrando de que

maneira a escola se desenvolveu. Na Idade Média a educação se assemelhava à cultura, porque poderia acontecer durante toda extensão da vida humana. O ensino não visava o cerceamento do aluno e a disciplina era conseguida através da convivência grupal em comunidade.

Foi somente a partir da metade do século XVI que começou a surgir uma ideia de educação na qual os professores têm responsabilidade, no sentido de serem encarregados pelas almas dos alunos. Nesta época, o estabelecimento de uma regra de disciplina completou a evolução da escola medieval, que era simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude. Os colégios tinham um governo autoritário e hierarquizado e um sistema disciplinar rigoroso, baseado na vigilância constante. Havia a aplicação ampla de castigos corporais (FOUCAULT, 1987, 1995).

Na Europa, foi ao longo do século XVIII, após a revolução cartesiana, que aconteceu a especialização social em dois tipos de ensino: um para o povo e outro para camada burguesa e aristocrática. O ciclo escolar integral passou a ser, então, no mínimo de quatro ou cinco anos, havendo o liceu ou colégio, para os burgueses, caracterizado pelo ensino secundário de longo prazo; e a escola, de ensino primário e curto, para o povo (ARIÈS, 1978).

Na época do Estado Novo, a ditadura de Vargas, de 1937 a 1945, houve a implantação de uma política populista e paternalista em relação às massas trabalhadoras. Nessa época, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino e de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, uma vez que o desenvolvimento econômico exigia um número cada vez maior de trabalhadores qualificados. Registrou-se nessa época uma expansão do ensino primário, mas a maioria das crianças em idade escolar, ou não ingressava na escola, ou nela permanecia por pouco tempo (SOUZA, 2000).

No final da Segunda Guerra Mundial, houve uma aliança do Brasil com os Estados Unidos, marcando uma crescente influência americana no domínio econômico e social brasileiro. A partir dos anos 50, a tendência desenvolvimentista começou a ganhar terreno e a educação se voltou para a necessidade de mão-de-obra para as indústrias. Num período muito breve, de 1962 a 1964, houve um ambiente de entusiasmo e liberdade, onde se desenvolveram ideias em prol da educação popular. Mas a partir de 1964, com a instauração da Ditadura Militar, houve um grande prejuízo à ciência e à cultura brasileira devido ao êxodo de

cientistas e intelectuais, por perseguições políticas. O governo militar extinguiu os movimentos de educação popular, e a educação passou a ser vista em termos de custo e benefício. Houve uma subordinação do ensino às necessidades de mercado de trabalho, e ele se revelou abertamente favorável ao ensino privado. Assim, o ensino público se deteriorou ainda mais, abandonado pelos poderes governamentais, carente de recursos e funcionando em condições precárias (AKKARI, 2001).

Atualmente, ao se tratar da educação no Brasil, é fundamental situá-la no contexto internacional. O Brasil tem recebido ajuda financeira de instituições como o Banco Mundial, para subsidiar suas ações relativas à educação. No entanto, muitos desses financiamentos estão mais orientados para realizações materiais visíveis do que para reformas estruturais. As propostas de democratização da educação acabam visando à adequação da educação às necessidades de desenvolvimento, priorizando o treinamento de pessoal, a reorganização do currículo, o aumento dos recursos materiais, entre outros. As mudanças quantitativas favorecem uma expansão da oferta do ensino, mas não favorecem uma real mobilidade social e o alto índice de fracasso escolar nas camadas populares ainda permanece um problema a ser pensado e combatido (ROMANELLI, 1987). Em contrapartida, a despeito das mazelas educacionais, formação, salário, comprometimento, apresentadas a partir de uma série de estudos de Bernadete Gatti, a educação também é um campo de criação e transformação, ou seja, a partir das deficiências o educador, o gestor educacional, e o gestor de recursos devem ser propositivos não reprodutivos (GATTI, 1999).

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa etnográfica, de acordo com André (2001), desenvolveu-se da antropologia e possui o intuito de descrever a cultura de um grupo, preocupando-se principalmente com os significados que as atividades e ações possuem para as pessoas. Isso pode ser observado por meio da linguagem ou das ações latentes e manifestas. Constitui-se numa pesquisa naturalística, em que o pesquisador se propõe a ir a campo, estabelecendo contato direto e prolongado, observando e interagindo com as pessoas, os eventos e o local que configuram seu objeto de estudo. Tudo isso é realizado no ambiente natural, sem qualquer modificação ou experimentação por parte do pesquisador.

Para Furlan (2008), o método é sempre um caminho provisório para responder determinada questão, e a pesquisa, percorrendo-o, pode suscitar outras questões, sugerir novas direções e ideias, assim se desdobra as questões metodológicas propriamente ditas, sem, no entanto, esquecer seu processo de construção. Trata-se, então, de encontrar uma estratégia para manter a boa relação entre teoria e experiência, ou equilíbrio entre a capacidade de saber para abrir e produzir novos conhecimentos e a possibilidade de recusar esse saber em função de uma nova orientação de sentido da realidade.

Ainda segundo André (2001), um estudo etnográfico em educação utiliza técnicas como à observação participante e análise de documentos. Desse modo, existe uma constante interação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Isso faz com que o próprio pesquisador seja o principal instrumento na coleta e análise dos dados. Assim, o pesquisador reconstrói, por meio de palavras ou transcrições literais, a descrição das situações, pessoas, espaço físico, diálogos e entrevistas.

O interesse em trabalhar com a etnografia educacional advém de sua característica de focar a investigação no processo, no que está ocorrendo no momento, na constituição e na evolução do fenômeno, e não no produto final. Para isso, o plano de pesquisa deve ser flexível, o foco e as técnicas de investigação, os instrumentos avaliados e a fundamentação teórica necessitam de constante avaliação e adequação por parte do pesquisador. Assim, o objetivo principal não é testar hipóteses, mas, sim, formular abstrações e descobrir novas formas de compreender a realidade sobre o objeto de estudo (ANDRÉ, 2001).

Apostamos na afirmação de um pensamento que se apresente como problema, como multiplicidade dispersa, onde a pergunta não cessa de se mover e as respostas se transformam incessantemente em novas perguntas. Não se trata de procurar respostas universalizantes, mas sim poder acompanhar o movimento do objeto pesquisado.

Para Minayo (1992) a abordagem etnográfica contribui significativamente no esclarecimento dos processos sociais que permeiam as relações humanas nos contextos onde elas ocorrem, além disso, também permite o aprofundamento de interpretações de dados, ao eleger o pesquisador como parte integrante da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1991) ressaltam o estudo de caso como uma interessante metodologia para a pesquisa educacional, pois se trata da observação detalhada de um contexto. Para isso, a observação participante é a técnica mais adequada para a coleta de dados. Segundo os autores, o tempo de observação também se constitui numa característica importante para o estudo.

Hoje o contexto mundial e a crise do capitalismo recolocam as discussões críticas em pauta: o programa revolucionário, a ideologia de Estado e a teoria social. Aqui atentaremos para “Teoria Social” que é a base para a crítica ao capitalismo e também aos “marxismos”, já que há várias interpretações do pensamento de Marx, algumas sinalizando até mesmo para humanização do capitalismo, que para o presente trabalho é inconcebível.

Para a presente análise razão dialética é a distinção entre método e o conhecimento da natureza e da sociedade, utilizando esse procedimento para a produção do conhecimento teórico: do abstrato ao concreto; os fenômenos mais complexos contêm e explicam os mais simples. O método é uma direção heurística, ou seja, relação necessária entre sujeito e objeto, já que as determinações presentes no objeto indicam o caminho a ser perseguido pelo sujeito; a razão busca re-figurar, re-produzir o movimento de constituição do objeto com objetivo de formular teorias a partir de bases materiais. Assim, o reducionismo que marca as análises críticas de que a teoria meramente econômica subverte a prática é refutado.

Para Deleuze, 1995 tanto para Marx como Nietzsche a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia não tem história nem desenvolvimento próprio, na instância social elas dependem de algo que está fora delas, afinal da economia em Marx ou à vontade de poder em Nietzsche, então, não há reducionismo, mas sim, heteronomia, reciprocidade.

COLETA DE DADOS: PROCEDIMENTOS

Os dados obtidos por meio das observações participantes foram documentados no Diário de Campo do pesquisador e, quando possível e consentido pelos participantes, áudio gravado digitalmente. Tais dados, juntamente com documentos que foram disponibilizados pela escola e fotocopiados, constituíram o *corpus* do material de análise. Este material, depois de transcrito e organizado, foi então submetido a um procedimento de decomposição em categorias analíticas derivadas dos referenciais teóricos (*Foucault, Deleuze e Guattari*), buscando sempre atingir os objetivos enunciados neste projeto anteriormente, de mapear as linhas de interações rígidas, linhas flexíveis e linhas de fuga.

Neste sentido, os dados foram agrupados inicialmente em dois grandes conjuntos, aqueles que se referem aos dispositivos disciplinares e favorecem a cartografia das linhas de interação das aulas, por um lado, e, de outro, aqueles que revelam os afetos, a produção de subjetividade, crenças e concepções dos indivíduos envolvidos nas aulas. Ao final da análise, as categorias originadas destes dois grandes conjuntos foram relacionadas para se reconstituir a “virtualidade aula”, objetivo maior deste projeto.

A pesquisa foi realizada em uma (1) escola pública em Franca (SP).

Os participantes desta pesquisa foram professores e os alunos de cujas aulas o responsável manifestaram interesse na participação da referida pesquisa. Dentre os interessados foram escolhidos vinte (20) professores, esta quantidade foi o resultado das observações e que consideramos adequado para dialogar com a subjetividade constituída chamada professor que leciona no Ensino Médio da unidade escolar, em varias salas, e estes acompanhados em seu dia-dia, dentre os alunos foram escolhidos oitenta (80) alunos para compor um quadro representativo segundo poder da norma vigente. Efetuamos o “trabalho de campo” – observação participante – despendendo grandes quantidades de tempo nos locais de investigação e com os participantes ou documentos de investigação, um total de 24 meses.

Realizamos uma pesquisa etnográfica através de observação participante, entrevistas informais e análise da produção dos professores e alunos dentro da sala de aula. Este trabalho foi realizado no decorrer de dois anos, pois sabemos que a escola apresenta momentos diferentes no decorrer dos anos, buscando o máximo

de dados acerca dos mecanismos que permeiam alunos e dos professores, nos diferentes momentos.

Definição dos participantes:

No momento inicial foi apresentada para os funcionários da escola (Professores, Coordenadores e Diretores) a referida pesquisa, posteriormente os alunos também foram informados, essa apresentação foi um convite a participarem do projeto de pesquisa e seleção de quem participou da amostra.

Observação Participante:

Os professores foram acompanhados em suas aulas e também em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), os professores e alunos foram acompanhados em sala de aula, intervalo e outras atividades escolares que nos possibilitou mapear o processo pelo qual se dá a diferenciação, para que assim pudéssemos realizar a análise pormenorizada. A escolha por acompanhar professores e alunos é por acreditar que a relação de poder não está nem no professor, nem no aluno, mas está entre estes, que juntos compõem o mecanismo disciplinar e de controle. Concomitante com a recolha dos dados, estes foram submetidos à análise de conteúdo, pois, acreditamos que o método não está dissociado do objeto. Assim a análise no decorrer do trabalho de campo possibilitou maior proximidade com o objeto.

JUSTIFICATIVA

A relevância deste trabalho justifica-se pela inovação do tema proposto, uma vez que a questão das relações de poder em sala de aula tem sido apenas tangenciada nos estudos sobre representações dos envolvidos. Mais ainda, produções científicas voltadas para essa temática concentram-se em abordagens tradicionais da Psicologia, como a Psicometria, a Fenomenologia e a Psicanálise, utilizando-se, para isso, de testes, escalas e entrevistas, a fim de se avaliarem a percepção e a representação do sujeito em sala de aula, e mesmo assim o Ensino Médio ainda é pouco contemplado, em comparação com estudos em outros níveis de escolaridade, portanto carece-se de estudos mais profícuos.

Sem desconsiderar o valor dos problemas, instrumentos e referenciais teóricos das pesquisas encontradas, nossa proposta é investigar as relações de poder assumindo a prevalência de um lugar-sujeito-professor e de um lugar-sujeito-aluno sobre os supostos professor e aluno. Ou seja, que professor e aluno são subjetivações em processo de naturalização, e não subjetividades já constituídas, orgânicas e naturalizadas, resgatando-os num processo dinâmico que se encontra presente nas interações em sala de aula, como aquilo que não é reprodutivo, ou seja, como os momentos da própria produção de subjetividades e o rebatimento destas na Questão Social. Para isso, indagamo-nos: A partir de três categorias analíticas, rígida, flexível e de fuga:

Quais são as práticas da interação em sala de aula que constituem o processo de produção da subjetividade em sala de aula?

Quais as responsabilidades subjetivadas que servem para o propósito de ocultamento do adestramento que a prática educacional busca efetivar sobre os corpos envolvidos?

Quais as práticas que permitem assumir que professor e aluno são subjetivações em processo de naturalização?

O presente trabalho pretende buscar respostas a tais questões, recorrendo à metodologia etnográfica de pesquisa, incluindo observações participantes em sala de aula, entrevistas formais e informais, análise da produção dos professores e alunos, além da análise de documentos acadêmicos.

Este estudo pretende, de maneira rigorosa, estar situado no tempo em que se propõe dialogar, o objeto pode ser o mais recuado que se queira, mas a discussão

deve ser feita na contemporaneidade, haja vista, os resultados devem ecoar aos destinatários ou será mera coleção de dados, *bacharelismo* (GATTI, 1999).

O referencial teórico que compões esta dissertação nos motiva procurar o real movente, através da intuição e da consciência. Para Bérqson (2006) matéria ou espírito a realidade que nos cerca apresenta como um eterno devir, ela se faz ou se desfaz, mas nunca é alguma coisa feita, essa é a intuição que temos do espírito, quando afastamos o véu entre nossa consciência e nós, nós os sujeitos da intuição é ela que nos situa no tempo e no espaço. Mas se o real é perpétuo devir o que a inteligência e os próprios sentidos nos mostrariam da matéria, se dela obtivessem, uma representação imediata e desprendida? A inteligência não nos mostra este perpétuo devir, a inteligência mostraria se ela não fosse o que ela é. A nossa inteligência e os nossos sentidos não conseguem captar o devir perpétuo, ela cria imagem desse devir perpétuo, e nós vamos entender, segundo ele, porque que ela cria essas imagens.

O que prova que nossa concepção corrente da duração depende de uma invasão gradual do espaço no terreno da consciência pura é que, para privar o eu da faculdade de perceber um tempo homogêneo, basta retirar aquela camada mais superficial de fatos psíquicos que ele utiliza como reguladores. (BÉRQSON, 2006, p.4).

A consciência regida por sua vez pela inteligência contempla da vida interior com o que já está feito e só confusamente capta o movimento. Desse modo se destacam da duração os momentos que nos interessam e que colhemos do seu percurso, só retemos esses momentos e estamos certos em assim fazer, desde que só a ação esteja em causa, desde que a necessidade seja de ação. Mas quando especulando sobre a natureza do real nós o consideramos ainda como nosso interesse prático exigia que o considerássemos, tornamos incapazes de perceber a evolução verdadeira, o devir radical desse real ou perpétuo devir.

Do devir só percebemos estados, da duração só instantes e mesmo quando falamos da duração e de devir é noutra coisa que pensamos, ou seja, é estados e instantes. A realidade é um perpétuo devir, a nossa inteligência não pode se ocupar desse perpétuo devir, porque se ela ocupar desse perpétuo devir ela não faz nada ela não age.

Para agir eu preciso parar. Eu preciso considerar o real como imóvel para poder atuar sobre ele.

A nossa inteligência é um prolongamento de nossos membros, nossos membros nos permitem dominar a natureza (ferramenta), a inteligência é um prolongamento disso, ela tem uma utilidade prática ela foi desenvolvida pela evolução com finalidade prática de nos permitir intervir na natureza, intervir no real, mas para intervir eu tenho que ter uma concepção de imobilidade desse real, porque se ele ficar flutuando você não consegue fazer nada, você não consegue agir sobre algo que fica flutuando o tempo todo, mesmo que de fato ele se movimenta eu faço de conta que ele não se movimenta, aí eu consigo captá-lo, pondo fim a crítica de que os filósofos pós-modernos não transformam a realidade, por esta ser movente.

Tal é a mais fragrante das duas ilusões que queremos examinar. Consiste em crer que podemos pensar o instável por meio do estável, o movente por meio do imóvel, essa é a primeira ilusão, ou seja, a ilusão da imutabilidade das coisas. A segunda ilusão é a ideia do nada, de que o nada existe, o não ser existe. A outra ilusão é parente próximo da primeira, tem a mesma origem ela decorre por sua vez do fato de extrapolar para especulação um processo feito para a prática. A primeira ilusão é acreditar na imutabilidade do real, isso tem uma grande utilidade prática, mas não é o real, é uma construção sobre o real.

Acreditar que o nada existe, que o não ser existe, tem uma grande utilidade prática, mas é uma construção sobre o real. Toda ação tem por mira obter um objeto que fomos privados, ou criar alguma coisa que não existe ainda, nesse sentido muito especial ela preenche um vazio e ela vai do vazio ao cheio, de uma ausência a uma presença de um real ao irreal. Ex: eu não sei ler ou compreender um conceito, eu tenho carência desse conceito, então eu construo uma ideia de carência, de nada, de vazio e eu preciso preencher esse vazio.

No campo pedagógico o conceito de nada e de vazio é muito importante para se construir uma ciência pedagógica, você parte de carência, necessidade, falta, de vazio, de ausência para poder pensar uma presença que venha preencher esse vazio, essa é a segunda ilusão.

A dificuldade de que se trata e de resto puramente relativa à direção pela qual enveredou nossa atenção porque estamos imersos na realidade e não podemos sair dela, apenas se a realidade presente não é aquela que procurávamos é que falamos da ausência da segunda, aquela que procurávamos no caso se percebemos a ausência da primeira, aquela que agente está imerso. Dessa maneira exprimimos aquilo que temos em função daquilo que gostaríamos de obter.

É porque nós pensamos a partir de uma carência e que a ação vem preencher essa carência que nós passamos perceber a existência da carência.

Claro que ela cumpriu uma função, ela explicou uma ação, mas não deixa de ser uma ilusão. Nada de mais legítimo no domínio da ação, mas queiramos ou não conservamos essa maneira de falar e também de pensar, quando especulamos sobre a natureza das coisas independentemente do interesse que ela tem para nós pensamos na concepção do nada, do não ser, da carência, da falta, do vazio, da ausência.

Por isso que Deleuze (1995) vai criticar em Lacan a ideia da falta, como sendo constitutiva do inconsciente, pois ele é um bergsoniano e para um bergsoniano o nada não existe. O vazio e o não ser não existem, o nada é uma ilusão, ele não está no real, é uma ilusão criada pela nossa inteligência para explicar nossa ação.

Ou seja, se eu tenho que explicar uma ação e essa ação resulta numa produção é claro que eu tenho que pressupor um estado de carência dessa produção, só pode falar de produção quando se diz: isso não existia, eu o produzi (produção material). Um ser humano que toma consciência que ele é capaz de produzir, esse homem acorda junto com o seu produto, a capacidade produtiva vem dos animais, portanto não é consciente, os animais produzem: os castores, as abelhas, entre outros. E alguns animais usam até ferramentas como os chimpanzés eles produzem.

Então num momento o homem tomou consciência que ele produz só que a consciência de si ocorreu ao lado do produto, que ele via sendo produzido, ou seja, essa consciência também é um produto. Ora uma consciência que só tenha consciência do produto, porque aparece junto com o produto, ela tem que criar uma ilusão de que esse produto era necessário, que ele estava faltando que existia uma falta por isso o produto se produziu é isso que ele está querendo dizer é daí que vem a ideia da falta, da carência, do nada, do não ser, do vazio.

O real é a plenitude do ser em constante devir e nada mais, ele está se transformando o tempo todo é um ser que se transforma num outro ser, é um ser que se diferencia num outro ser, mas existia um ser antes do segundo. Havia um nada e Deus achou que o nada não era bom e criou o mundo para preencher o nada. Isso é tudo ilusão na visão do Bérson (2006), não é possível conceber o nada para nós seres humanos, porque nós somos frutos da diferenciação do ser, o

ser foi se diferenciando até chegar a nós: o ser chipanzé, o ser espermatozóide com o óvulo foi diferenciando até chegar ao que eu sou nós somos constante devir e estamos nos diferenciando a todo o momento, nunca existiu um nada para nós, no real, agora a nossa consciência para justificar seu poder criativo, o seu poder produtivo, ela cria um estado inferior ao ser e esse estado anterior é o nada, da carência, do vazio.

Isso é importante entender para entender a ideia da máquina deleuziana. E não tem mais nada além do que máquina, o maquinar constante (produção) isso é Bérqson.

Assim é nossa lógica, nossa semiótica. É uma lógica puramente intelectual, não tem nada com o real: “a criança precisa de limites”, “o bebê precisa de alimento”. Ou seja, nosso modo de funcionar intelectual, que é nosso modo de funcionar consciente ele é produtivo (máquina).

Na prática você utiliza as ilusões, destruir as ilusões é: _ “dar a César o que é de César”. Ou seja, a morte, o nada, o vazio, a carência é uma ilusão que me é útil, mas isso quer dizer que é uma ilusão útil e nada mais. Ela não é um ser ela não existe. O problema é quando acreditamos que o real é assim, que no real existe a morte, o vazio, a carência, a ausência, caímos no ressentimento. O que é a dor para o ressentimento? O luto? É exatamente alimentar a ilusão da morte. Libertar-se da ilusão é saber que ela é apenas útil e prática.

E por isso que uma concepção estática do real se impõe, tudo parece dado de uma vez na eternidade, mas é preciso habituar a pensar o ser diretamente sem fazer um desvio, sem ir primeiro ao fantasma do nada que se interpõe entre ele e nós, impõe no caso ver para ver, não mais ver para agir. Quando para pensar o real olhe o diretamente. Nós primeiro pensamos o não ser para depois pensar o ser.

O absoluto se revela pertíssimo de nós, e em certo grau em nós, ele é de essência psicológica, não matemática ou lógica, ele vive conosco sob certos aspectos mais concentrado e consistente em si mesmo, ele dura.

O real na sua totalidade é duração, duração quer dizer transformação perpétua. Se nós fossemos olhar nossa consciência iríamos ver que sem os mecanismos de desvios ela é pura duração é pura transformação. Os nossos extratos subjetivos não passam disso: a gente esta alegre, alguém traz uma notícia triste e aquela afecção de tristeza se compõe com a afecção alegre que eu estivesse sentindo e produz uma nova afecção na qual pode prevalecer a tristeza ou a alegria.

Para Bérqson (2006) é um misto de composições: “em lugar da inteligência a intuição”, a inteligência não consegue captar a duração, pois por natureza ela se define pelo que não é duração.

O papel da inteligência é, com efeito, é produzir ações, ora a ação é o resultado que nos interessa e os meios importam pouco desde que o alvo seja atingido. Ou seja, tudo que não é o início e o fim da minha ação, desaparece no meu inconsciente, a minha consciência nunca se ocupa do meio, ela só se ocupa do princípio e do fim e na verdade o princípio é o fim de outro que é o início do próximo. Então minha consciência vai aos pulos, ora a duração é o real, é aquilo que continua isso é duração. Para Deleuze (1995) Nietzsche diz que a má consciência é reativa ela só pega o sentimento a raiva a frustração, ela não consegue perceber todo processo que levou.

A ciência é a ciência dos saltos, ela nunca capta a duração, a duração é inacessível à ciência, porque ela é inteligência. Só a intuição capta a duração porque se coloca na duração. É isso que a esquizoanálise quer dizer, tudo é produção de produção, a gente que tem essa ilusão do nada de concentrar-se no fim, e nós só olhamos para o fim e isso é cruel com a gente também.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

O objetivo deste estudo é identificar, por meio da metodologia de pesquisa etnográfica, as condições nas quais se dão as interações em sala de aula do Ensino Médio, a relação destas com a aprendizagem. Mapear o momento de transição entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, bem como os momentos de produção de desejo em vista de propiciar a produção de diferenciação de si na educação.

Objetivos Específicos

Entre os objetivos específicos da presente pesquisa, podemos assinalar:

1. Situar o lugar-professor e lugar-aluno sujeitos delimitados e constituídos no processo de produção das subjetivações em sala de aula;
2. Avaliar em quais momentos ocorre apenas adestramento disciplinar e de controle e o modo como as relações de poder em sala de aula a favorecem;
3. Mapear as diferentes “linhas” ou “direções” do processo nas quais as interações entre os participantes de uma aula se dão, sejam elas rígidas, flexíveis ou de fuga;
4. Identificar as situações nas quais o processo se abre a novas possibilidades que rompam com as naturalizações típicas de uma linha de processualidade rígida.

CAPITULO 1

MÁQUINAS DE PODER: O REAL É REPRESENTATIVO

Isto funciona em toda parte, às vezes sem parar, às vezes descontínuo. Isto respira, isto esquentando, isto come [...]. Que erro ter dito isto. Em toda parte são máquinas, de maneira alguma metaforicamente; máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões. Uma máquina-órgão é ligada a uma máquina fonte: uma emite um fluxo que a outra corta. O seio é uma máquina que produz leite, e a boca, uma máquina acoplada nela. [...]. É por isso que somos todos bricoleurs (bricolagem), com suas pequenas máquinas.

Gilles Deleuze e Félix Guatarri

1.1 Antecedentes da esquizoanálise: análise social e institucional

Em meio a Segunda Guerra com a ocupação da França e o refúgio dos comunistas nos hospícios inicia a humanização destas instituições, a destecnocratização e a desmedicalização da psiquiatria, o chamado “microsocialismo” nas instituições, tendo na auto-gestão seu limite. Acreditava-se que a cura viria através da “cura da instituição” com anulação de qualquer diferença rígida entre os profissionais. Durante a década de 1950 há uma diferenciação entre duas linhas no interior da psiquiatria, entre os partidários e não partidários do Partido Comunista Francês.

Em 1958, dá-se a cisão entre duas tendências, fortalecendo-se uma nova linha, fruto, entre outras coisas, da nova esquerda francesa e da contribuição de Lacan para a psicanálise. É reconhecida a dimensão do inconsciente da instituição, fazendo surgir o sujeito e não o ego, com seu sistema de apoio no estatuto sócio-profissional.

Em 1960 o Grupo de Trabalho de Psicologia e de Sociologia Institucionais (GTPSI) criticou o microsocialismo, a utilização da psicanálise e à análise por um especialista, psiquiatra, psicólogo, ou mesmo de um grupo analítico constituindo uma formação de poder. (Foucault 1987). A análise institucional passa a ser vista como uma dimensão de toda experimentação social. O nome Análise Institucional é sugerido, para um projeto que supera o GTPSI, projeto envolvendo a pedagogia, urbanismo, militantismo, movimento estudantil, etc. O que culminará em 1966 na Federação dos Grupos de Estudos e de Pesquisas Institucionais (FGERI), esta proposta de análise institucional mais tarde tornará Esquizoanálise.

Assim, conceitua-se de forma definitiva a transversalidade, contribuição fundamental para entender a verticalidade das relações sociais institucionalizadas, hierarquizadas, medicalizadas em função de um tipo de sociedade, de sistema econômico definido. Já a esquizoanálise propõe a horizontalidade, designando relações “imediatas”, não mediatizadas pela instituição ou que procuram fugir das mediações na transparência do interindividual. A acentuação da autonomia da verticalidade corresponde à ideologia, visão alienada, reificada, das relações sociais reais, e a acentuação colocada na autonomização da horizontalidade corresponde ao libidinal, é o risco que se corre.

A transversalidade por sua vez é o produto da elucidação das relações entre a verticalidade e horizontalidade, é a tomada de consciência do entrecruzamento das pertencas e referências de todos os tipos que ao mesmo tempo asseguram as clivagens e a coesão dos nossos “coletivos”, do nosso meio de vida. Na Análise Institucional, aquilo que se chama “a análise” reside em boa parte nesta elucidação, portanto não estamos absolutamente determinados, não estamos absolutamente indeterminados, porque há uma história, somos seres sobredeterminados-sobredeterminantes.

Na história a transversalidade se conquista através de um esforço para fazer emergir a verticalidade, quando há um império da horizontalidade, e fazer emergir a horizontalidade, quando há um império da verticalidade. A transversalidade compreende o peso da instituição, das forças sociais que nos atravessam, para além da horizontalidade e da verticalidade, e que as situações nos ensinam a controlá-las, a infletí-las. A condição para a transversalidade não é o equilíbrio, que seria a ausência de história, mas um afrontamento, um conflito, uma contradição para resolver ou ser resolvida, Apesar de nós, na ação, primeiro e último analisador.

A Esquizoanálise e suas ferramentas:

As Obras:

Anti-Édipo (1972):

Tese Fundamental: O Capitalismo e a Esquizofrenia são parte de um mesmo processo de desterritorialização e descodificação dos fluxos. Desconstrução da Psicanálise.

Ferramentas: Fluxos, Máquinas Desejantes, Produção Desejante, Corpo sem Órgão, Desterritorialização, Descodificação, etc.

Kafka: por uma literatura menor (1975):

Tese Fundamental: os escritos do judeu tcheco são revolucionários, por operarem uma subversão da própria língua alemã, da qual se apropriou Kafka.

Ferramentas: Literatura Menor, Agenciamento.

Mil Platôs (1980)

Tese Fundamental: o Capitalismo e a Esquizofreniasão partes de um mesmo processo de desterritorialização e descodificação dos fluxos. Desconstrução da Linguística.

Ferramentas: Rizoma, Estratificação, Regime de Signos, Semiótica Significante, Semiótica Subjetivante, Rostidade, Micropolítica, Segmentaridade, Linha de Fuga, Devires, Ritornelo, Máquina de Guerra, Aparelho de Captura, Liso e Estriado, etc.

O Que é Filosofia? (1991)

Tese Fundamental: Filosofia, Ciência e Arte são planos irreduzíveis, mas podem ser explorados segundo uma mesma estratégia.

Ferramentas: Plano de Imanência, Personagem Conceitual, Forma de Conceito, Plano de Composição, Figura Estética, Força de Sensação, Plano de Referência, Observador Parcial, Função do Conhecimento, etc.

Em todas as obras os chamados estratos são processos que dão resultados diferentes, identificados a partir de três tipos de estratificações:

Linha Dura ou Molar;

Linha Maleável ou Molecular;

Linha de Fuga;

A esquizoanálise compreende duas tarefas na chamada micropolítica:

Micropolítica Negativa ou Deestrutiva: raspagem ou limpeza, trabalho de descodificação das semióticas ou Regime de Signos;

Micropolítica Positiva: promoção de fluxos desejantes, devires e singularidadesdesejantes através de agenciamentos e experimentações.

A chamada micropolíticaseducacionaisse instituía no silêncio da abjeção, incluindo os silêncios calculados ou involuntários dos socialistas, o analisador provoca a verdade da situação, fornece uma informação máxima sobre as implicações de cada um, indica com um dedo vingador o local sabiamente escondido do poder. Chamamos de “Natural” quando surge na situação, e de construído quando o pessoal-analítico ou os seus aliados na grupo-cliente o colocam

no lugar enquanto dispositivo. Assim a principal preocupação da análise institucional é valiar o conceito de analisador.

É o não saber sobre a instituição que caracteriza a vida social dos nossos sistemas econômico e tecnologicamente “avançados”, porque o saber social está dividido, quebrado, pulverizado e já nem é o mesmo o monopólio dos “sábios” da classe dominante, os elementos que podem conservar, fazer surgir, revelar, provocar totalizações parciais e efêmeras do saber. Os sistemas estão cada vez mais necessariamente ligados a processos de desinstitucionalização, de ruptura, de marginalidade ou de insignificância.

O conceito de analisador é o que dá o seu conteúdo atual ao conceito de instituição. O seu único conteúdo analítico, desprezado pelo discurso da política, do direito e da sociologia habitual, porque ele desconstrói o instituído como as formas de relações sociais dominantes e forma dominante do saber social, mergulhado na impotência. As definições de instituições são carregadas da transcendência que lhes foi legada pela teologia. Por isso a transversalidade é imanente e o analisador é seu protagonista, em uma análise institucional.

A intervenção socianalítica é diretamente política pelo fato de estabelecer o poder do especialista, nem que seja seu poder de distinguir analisadores que farão análises em seu lugar, referenciais como analisadores. O resultado da emergência dos analisadores é a identificação dos níveis nos quais as estratificações se cristalizam em cada um dos Agenciamentos que constituem o cotidiano da instituição educacional.

Didaticamente se identificam estes níveis a partir de sua resistência à desestratificação:

- **Duros ou Molares:** aqueles que apresentam resistência máxima a desestratificação;
- **Maleáveis ou Moleculares:** aqueles que a resistência é apenas mediana;
- **De Fuga:** aqueles que estão em processo de desestratificação e, portanto, não apresentam resistência nenhuma.

A fim de facilitar a emergência das analisadores recorre-se aos chamados dispositivos processuais, estes buscam favorecer a desestratificação, os aspectos Maquínicos, mais que os Coletivos de Enunciação dos Agenciamentos. Assim, recorre-se aos grupos dos mais diferentes tipos, formado com os participantes da

Instituição em análise, mas, nos quais o lúdico, na forma de jogo, brincadeira, dança, música, e outras artes, constituam um des-território, uma des-codificação, enfim uma des-estratificação.

1.2 Ressentimento e má consciência na educação

Para apropriarmos da ciência e de soluções coerentes para impasses atuais devemos ter claro a concepção do real assumida, ou seja, como se configura esse real em nossa sociedade, Para Deleuze (1995) Nietzsche através do ressentimento do homem moderno situa, não só o objeto de estudo de acordo com o real movente, mas também compreende o capitalismo como uma expressão da má consciência. O autor parte da memória prodigiosa até a infelicidade para constituir o que ele chamará de vontade de potência, capacidade de inverter a má consciência.

Se a memória prodigiosa é ressentida, a melhor maneira de esquecer é entender a causa da infelicidade do indivíduo, este que não consegue aceitar uma razão, lógica ou não, pra sua infelicidade ele não esquecer, ele não se desprende da situação. Ter algum tipo de explicação, mesmo que sem nenhuma lógica, sem nenhuma comprovação empírica é fundamental para o esquecimento, se existe alguma função para nosso pensamento lógico seria para arrumar uma explicação para nossa infelicidade, agora à felicidade não deveria ter lógica devíamos apenas curtir. Porque achando uma razão esquecemos, por exemplo, algo de mal aconteceu, algo de infeliz, e você entende, o porquê aquilo aconteceu, acabou. Agora, se você não quer entender, se você não consegue, aí a consciência fica ressentida ela fica prisioneira, chamado por Nietzsche de ressentimento (DELEUZE, 1995).

O ressentimento transforma a infelicidade numa coisa medíocre, que recrimina e distribui às culpas, sua tendência é em depreciar as causas em fazer da infelicidade o erro de alguém, ou seja, de achar o culpado, de procurar o bode expiatório, daí sua passividade. O homem ressentido é o homem do lucro e do proveito (capitalista), o trabalhador não tem lucro com seu trabalho, só o patrão tem lucro. O que é que a mentalidade patrão faz? Nada! Ela fica parada esperando seu investimento dar frutos, é bem essa ideia. O professor está aplicando uma prova ele está esperando do aluno o conhecimento que ele queria, ele está tendo lucro com aquilo, o individuo que pede a alguém para fazer algo por ele, ele também está

tendo lucro com aquilo, então o lucro é sempre nesse sentido: o indivíduo não faz nada e põe alguém pra fazer por ele, ele vai simplesmente gozar dos resultados.

Que é bem típico da nossa sociedade capitalista, todo mundo vive o lucro ou em busca do lucro, ninguém quer ser trabalhador, todo mundo quer ser capitalista. O segredo do capitalismo e ser capitalista! Por a mão na massa é pra quem não tem dignidade, do ponto de vista capitalista, aproveitar-se do outro (exploração). Isso é ressentimento, porque o homem ativo, ao contrário, se quer algo faz, não fica esperando, não fica pedindo, não fica implorando, não fica esperando alguém que faça ou que assine embaixo o que você vai fazer. Vai e faz! Experimenta! Agora o homem do ressentimento que é nosso cidadão típico, o modelo de nossa sociedade é esse: _ Não faça! Arrume alguém para fazer por você! É muito melhor, é mais “chique” que alguém faça por mim, eu não vou sujar minhas mãos. Pague alguém! Compre feito ou pague alguém para fazer, nunca faça você mesmo.

Esse é o lema da nossa sociedade, assim vai se generalizando os princípios do ressentimento, por isso o homem ocidental é o homem do ressentimento. Quando você está ressentido, por qualquer situação, você não quer fazer nada para não se contaminar pelas causas da infelicidade, está vontade de nada recebe o nome de niilismo, ao passo que outro fazendo você não tem que sujar as mãos. Isso é sujo! Deixe que alguém faça o serviço sujo pra você!

Para o ressentimento viver é uma coisa suja uma coisa vil: Você deve ficar na contemplação. Fazendo triunfar o lucro em nosso sistema social, biológico e pedagógico. No sistema capitalista podemos ver a importância da ética protestante para o lucro, uma ética do ressentido, é uma ética cristã. Sem a ética do protestante o capitalismo não seria o que é.

A imputação dos erros a atribuição das responsabilidades é um dos recursos do ressentimento para distribuir as culpas, a acusação perpétua, *O Processo* de Kafka (2003) demonstra como “funciona” a acusação perpétua. No livro é exatamente isso, é assim que vivemos em nossa sociedade: você é sempre culpado, não importa do que, sempre há alguma coisa para te culparem e você sempre é o culpado, é esse o motor de nosso sistema.

Por considerar o lucro um direito, por querer tirar proveito das ações que não a faz o ressentido capitalista imputa as culpas e assim quando as coisas não dão certo, quando ocorre a frustração, aí então ela se alia a vingança, então como os a - priores do ressentimento.

Ela quer que os outros sejam maus, para poder se sentir bom, é bem típico isso: tu és mal, portanto eu sou bom, tu és ignorante, portanto sou inteligente. É o moralismo, independente da religião, mas quanto mais carregado de moralismo e capitalista mais você vê a veracidade desses princípios. A tal ponto que esse próprio sistema constrói uma ciência da análise: a pedagogia, a psicopedagogia, a psicologia, a psicanálise e etc. Que é exatamente isso, como mostrar o mal, a ignorância. Nossas ciências surgem neste contexto, e aí que ao lermos Foucault fica claro essa necessidade de conhecer o íntimo das pessoas. Seja na pedagogia, na psicologia, na psicanálise, sejam outras ciências.

Mas porque isso? Por que num momento na humanidade se tornou tão importante conhecer o interior dos outros? Na antiguidade não era assim, ninguém estava preocupado com o que se passava na cabeça do outro, com que o outro sentia, ou deixava de sentir.

É o ressentimento, é a sociedade ressentida do capitalismo, do ocidentalismo é a moral ressentida que vai culminar na necessidade de pesquisar de investigar cientificamente o que o outro é. Assim, qualquer cientista, se ele não tomar cuidado, se ele não for uma pessoa muito cautelosa na sua prática profissional, será um ressentido. Porque em todo mundo ele vê defeito. E diante disso ele constrói o bom. E aí a ciência é construída na esteira do ressentimento, é preciso reinventar as ciências, tirá-las dessa atmosfera de ressentimento. Por exemplo: uma psicopedagogia, que é claro uma ciência do ressentimento, ela fica procurando e cunhando defeito. Houve uma época em que se ia abrandando o mal na medida em que a sociedade pudesse assimilar como os diagnósticos psiquiátricos, psicopatológicos, se você faz uma análise histórica percebe que a doença vai se resolvendo conforme a sociedade se desenvolve. Houve uma época que homossexualismo era uma doença, hoje não é mais, um momento que a escola era pensada para uma minoria capaz. Aquilo que a sociedade moralmente não aceita ela chama de doença e ou incapacidade, veja a homossexualidade era uma doença, tratada em hospital, por muito tempo, até deixar de ser, até mesmo as altas habilidades educacionais não eram compreendidas. Percebemos que a ciência acaba se prestando ao ressentimento, ou seja, encontrar o mal no outro. Só que aqui o mal está disfarçado, isso é importante em Nietzsche: a ciência acaba prestando serviço à moral, à medida que ela pega o mal e transforma o mal em errado, antigamente quando se diagnosticava uma patologia, dizia-se: ele não é

doente porque quer, existe um distúrbio dentro dele. O que é um distúrbio? O que é aquele que não aprende?

É uma coisa má. Chama-se isso de mal, por isso distúrbio. É que existe todo um funcionamento da mente, explicado pela ciência, e quando esse funcionamento não está ocorrendo de maneira saudável, se produz distúrbios. Distúrbios provocam esses quadros que a gente conhece. Quer seja distúrbio sexual, quer seja um distúrbio de atenção. Quando por exemplo na educação se fala dos tais distúrbios de atenção. Cuidado! Podemos construir uma ciência que se ocupe se fenômenos que possam ter alguma relação com isso, mas devemos ter cautela. Então pensar o ressentimento é fazer uma crítica epistemológica, exatamente a crítica epistemológica do nosso conhecimento. Até que ponto esse nosso conhecimento não é moralista? E não vive procurando o erro, o mal, o distúrbio em tudo? (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.80).

Precisamos achar um distúrbio! Se não estamos conseguindo o resultado que nós queremos, algum distúrbio existe. E o distúrbio tem que estar no outro! Aqui não importa o mecanismo que leva (projetivo ou não), mas a função que cumpre. A moral do escravo é: _eu preciso que o outro seja mal, para eu me sentir bom. Se não existissem pessoas más eu nunca me sentiria bem, segundo essa moral, a moral do escravo, há maldade em todo mundo. O moralista vê maldade em tudo vê perversidade; está vendo um gesto belo e distorce-o. Ou seja, o moralista precisa encontrar maldade no outro, porque o princípio da sua moral é: tu és mal, e porque tu és mal eu sou bom. Por isso que a consciência moral é tão acusatória. Por isso que em *O Processo* todo mundo precisava acusar o Kafka(2003), cada uma precisava tirar uma “casquinha” da acusação. O acusado não tinha nada, até a mulher que limpava do tribunal queria tirar uma “casquinha” nele. Na sociedade é isso quando alguém “não se encaixa” todo mundo quer tirar uma “casquinha”.

Por isso um filme crítico, um filme reflexivo, um livro reflexivo, com por ex: um Kafka, perguntamos: Quem é o mal ali? Quem é o bom? Na verdade não há, o que existe é a denuncia, é o mascaramento disso e não há ninguém que vença, pelo contrário. *O Processo* de Kafka (2003) não tem fim, dizem até que aquele fim foi colado depois, ele não escreveu fim.

Como um filme crítico não tem fim, não tem resolução, ou seja, não permite a regra se aplicar, perguntamos: qual é o final? Para que final? Para ficarmos felizes?

O mal perdeu, o bem venceu! É reafirmar os mecanismos de ressentimento? Ou intensificar os mecanismos de ressentimento?

Ou seja, como dizem Deleuze e Guattari (1995), na sociedade capitalista, avançada como a nossa, é que eles conseguem tirar lucro, o “capitalismo” descobriu que até nas formações do imaginário se pode obter lucro. A nossa televisão, o nosso cinema comercial, as nossas novelas comerciais, nada mais são do que lucro mesmo, os donos destas empresas estão ricos em cima do nosso imaginário, ou seja, pagamos para produzir um filme ou novela, ou qualquer outro produto cultural, pra ele te dar o mínimo, um “quantazinho” de reafirmação desses princípios: tu és mal, portanto eu sou bom.

A nossa indústria cultural ganha dinheiro em cima desses princípios, por isso que todos esses produtos “enlatados” têm sempre uma mensagem bonitinha no final, e todo mundo fica bem no final, todo mundo se abraça, por isso que o bem sempre vence, o bem tem sempre que vencer. Por isso a ideia de vingança, da pena de morte, que tanto se prega, da punição, da cadeia exemplar, e aí é uma sociedade que reverbera em cima disso.

O ressentimento tem dois aspectos: o primeiro que é o topológico, e o segundo é o tipológico. A grande diferenciação entre o tipológico e o topológico é que as forças reativas se opõem, as forças ativas separam do que elas podem. Para entender todo esse princípio da relação de inversão de forças e projeção da imagem reativa, é preciso entender essa diferença entre o tipológico e o topológico, o topológico trata de um ressentimento bruto, aquele ressentimento que é puramente fruto da conjunção das forças.

Ele exprime a maneira pela qual as forças reativas se furtam da ação das forças ativas, deslocamento das forças reativas, invasão da consciência pela memória de traços, isso são as forças reativas, naquela distinção da consciência e do inconsciente reativo tem o mecanismo do esquecimento que os mantém separados. No primeiro tipo de ressentimento tipológico, simplesmente o mecanismo não funciona e a força ativa do esquecimento não faz com que os traços desapareçam, com isso as forças reativas não sofrem a ação do esquecimento, e ela prevalece na consciência, elas passam a dominar. Por que a faculdade de esquecer é uma força ativa, que faz com que a consciência se liberte dos traços de memória, daquele acontecimento. Ora essa é uma força ativa e é ela que mantém as forças reativas sob controle, para que a consciência se abra novamente.

Quando isso não acontece aí fica essa reverberação esse ressentimento, que em um primeiro momento é puramente bruto, porque é simplesmente a ausência da força ativa do esquecimento que não atua mais sobre as forças reativas, virando a página, então a página fica aberta e fica ali, esse é o primeiro tipo, mas há um tipo mais grave, mais intenso, a outra reverberação se torna mais atuante; que é quando as forças reativas que prevaleceram, porque a faculdade do esquecimento não funcionou, o que elas fazem? Elas não se contentam em ser maioria, elas vão até a força ativa e tiram o seu poder. Elas vão separar a força do que ela pode. E usa aquela força a seu favor, é daí que vem a força da acusação perpétua.

A imagem invertida é quando a força reativa, que era simplesmente uma lei do atrito, uma inércia, era um princípio para não ação, ela prevalece, ela passa a ser a regra. E ela passa ser uma regra como uma força. É isso que ele quer dizer quando diz que a força ativa está separada do que ela pode, pois a força ativa tem uma potência, uma vontade de potência, uma potência de vida. A força reativa é que tem uma potência negativa, a negação da vida. Esse é o princípio: afirmação, ação, negação, reação. Ora nesse segundo mecanismo do ressentimento a força ativa perde seu poder de afirmação por imposição das forças reativas que prevalecem na consciência, ou mesmo no inconsciente reativo, essa força que era uma força afirmação da vida, que é a força ativa, mantém se força, mas não de afirmação da vida, mas de negação da vida, é o niilismo vontade de não fazer nada, lutando para não fazer nada.

Isso é a ficção, é a imagem invertida, mas isso não se produz dentro do indivíduo, é preciso uma ação exterior. Foi preciso que num dado momento da sociedade, certo seguimento da cultura, um seguimento sacerdotal entendesse que manter as pessoas prisioneiras dessa ficção é uma grande vantagem para dar um lucro. Para essa concepção há uma grande diferença entre sacerdote e feiticeiro, porque antes do sacerdote existia o feiticeiro, feiticeiro, não leva vantagem nenhuma, é aquele que está tentando estabelecer uma ponte entre a consciência e as forças exteriores, ele não usa a passividade da consciência para obter lucro, essa é a diferença entre o feiticeiro e o sacerdote, e qualquer um pode ser os dois, você é feiticeiro o medida que usa poderes místicos ou mágicos para afirmar a vida, para deixar a vida voltar funcionar, então o feiticeiro vem para curar o índio, para que o aborígine retorne a vida, e o que ele quer é resgatar a vida fazer a vida fluir de novo. Mas o sacerdote diz assim: Essa doença não veio à toa, ela veio para te ensinar

uma coisa, e até que você tenha entendido essa coisa, essa doença não passará, pode até passar no seu corpo, mas a sua alma continuará maculada, até que você entenda o mistério da divindade. Assim, cria-se um mistério, uma realidade transcendente.

É preciso entender a vontade de deus, enquanto você não entender a vontade de deus, seu coração pode até voltar a funcionar, mas isso não quer dizer que você se livrou da culpa, que seu pecado está redimido. O sacerdote é aquele que trás a noção de culpa de pecado, ou seja, algo que detenha a vida, aí ele lucra com isso.

Desta forma ele vai lucrar com isso ele é um indivíduo do lucro. Embora a feiticeiro seja mantido pela sociedade, ele não se preocupa, o feiticeiro se isola. Quando precisam eles vão lá buscá-lo. Ele vem realiza seu trabalho e vai embora. O sacerdote, ao contrário passeia entre as pessoas, lembrando o que Deleuze falou sobre os gatos, ele fica roçando por entre as pernas das pessoas, o sacerdote fica roçando todo mundo ele vive passando a mão, dando beijinhos, dando abraços, ele vive tacando todo mundo, aquela bondade.

Por quê? Porque ele quer ficar aqui. Ele quer lucrar. Pode até ser um sacerdote ateu, porque pode ter um sacerdote materialista também, um professor, um psicanalista pode se transformar num sacerdote materialista que diz: Não faça nada! Traga para a gente interpretar!

Nós não podemos dar um passo na vida sem levar para ele, para que ele interprete e diga para nós o que aquilo significa, ou seja, qual é a vontade pedagógica, do inconsciente, agora já não é mais deus é o inconsciente. A pedagogia ao trazer esse problema, de que enquanto você não entender a vontade do inconsciente, da forma pedagógica, você não se livrará. Do mesmo jeito, enquanto você não entender a vontade de Deus, você não se livrará disso. Então esse tipo de professor, é um sacerdote.

Voltando contra si mesmo esse o princípio da má consciência substitui o ressentimento. Quando o ressentimento chega ao seu nível tipológico, ele volta contra si mesmo, ele automaticamente produz a má consciência.

O *Processo* de Kafka (2003) afirma esse princípio (“olha, calma, nós queremos te ajudar”), mas está todo mundo querendo culpar o acusado. No ressentimento a força reativa acusa e se projeta. Mas o ressentimento nada seria se não levasse o próprio acusado a reconhecer seus erros, a voltar-se para dentro, a

introjeção não é o contrário da projeção, mas consequência e o prosseguimento da força reativa. A introjeção na verdade é a projeção reativa, é a própria força que, tendo impedido de dar continuidade ao movimento, ela volta contra si mesmo, porque ela é uma força. Na visão do autor mostra isso, no seu segundo momento teórico, a ruptura com o ressentimento, o ultrapassar do ressentimento e da má consciência. Às vezes é melhor não usar o conceito de espontaneidade nas ciências para não entramos em falsos problemas. Porque esse conceito pode ser entendido como: fazer algo que eu estou com vontade de fazer, só que Deleuze (1995) a partir de Nietzsche acabou de dizer que nossa vontade foi invertida. A vontade de potência que é a vontade de vida se transformou em niilismo, em vontade de contemplação, em vontade de não fazer nada, em vontade de tirar lucro, em vontade de achar o culpado. Ora se eu for ser espontâneo eu vou sair por aí tentando tirar lucro. Se nós vivemos numa sociedade do ressentimento a afirmação de si é a afirmação do ressentimento, somos seres do ressentimento somos seres do niilismo, e o niilismo é o contrário da vida.

É aí que a esquizoanálise dirá para deixarmos de ser espontâneos, se fosse seguir ao pé da letra, nós teríamos que ser o contrário que queremos ser, o contrário que gostaríamos de ser, o contrário do que nossa vontade interior quer que sejamos, porque nossa vontade interior quer que sejamos niilista, ressentida, que levemos lucro, que usemos as pessoas para levar vantagens, que afirmemos nosso eu, nosso ego, que quer que seja, e isso é puro ressentimento. Se fossemos defender uma espontaneidade, teria que defender o contrário de uma espontaneidade possível de forma espontânea, de forma naturalizada, tal como está na nossa sociedade que é o ressentimento. Nossa espontaneidade naturalizou na nossa sociedade atual como ressentimento. Porque em todo momento teremos que lembrar o outro: Sentiu sua espontaneidade? Agora inverte! Porque é isso que tem que ser.

Toda vez que sentir aquela força em você, tem que inverter, porque aquela vontade espontânea é vontade ressentida, porque somos seres ressentidos. O conceito para isso é contra-efetuação, inverta faça o contrário. Então deveríamos usar a espontaneidade somente para contra-efetuação, ou seja, indo contra aquilo que é espontâneo naquele momento, nunca como efetuação. É melhor estabelecer uma ética de vida, e aí pensar nisso como princípio de vida. Construir uma linha de fuga, por exemplo, como iremos ver em Deleuze (1995). Se a espontaneidade for

compreendida como construção da linha de fuga, perfeito! Construir uma linha de fuga, um devir, produzir uma flexibilização de uma linha segmentada, desestruturar, desconstruir, dê...., dê...., des-segmentar. Podemos definir a espontaneidade desta forma, o problema é que ele se torna um conceito difícil de usar.

As forças reativas não acabam de percorrer as etapas do seu triunfo, ou seja, a má consciência prolonga o ressentimento, leva-nos ainda mais longe num domínio em que o contágio se propaga. A força ativa torna-se reativa, o senhor torna-se escravo.

Assim como na mídia observamos o lucro “midiático”, chamado assim para personificar, leva com o produção da dor, tudo é dor no jornal é só gente sofrendo, é só gente morrendo, é só gente perdendo, é só gente chorando. Como um jornalista que vai fazer entrevista nas escolas, eles ficam te espremendo para você falar em dor, e se você não falar das dor eles interpelam. Mais você não acha que essas mães estão sofrendo?

Ele precisa, ele sabe que o que da ibope é dor, e tem que falar na dor, tem que proliferar a dor, tem que falar no sofrimento. É uma cultura do sofrimento, não é por acaso que nós vivemos numa cultura da dor. Por isso: a má consciência, o ressentimento está aí, transforma o ressentimento em má consciência por ficção. A consciência passa viver em busca dessa dor, e tudo é dor o tempo todo. É um aprisionamento. Quando estamos doentes, uma dor orgânica, enquanto aquela dor não passa você não faz mais nada na vida, um cálculo renal, uma cólica intestinal. O mundo inteiro pára somos só aquilo. Uma dor existencial. A perda de algo, alguém ou alguma coisa, não tem consolo quanto mais choramos mais temos que chorar, pode ser a vida inteira aquela perda, a existência é transformada em dor. A má consciência é a consciência que multiplica a sua dor, ela encontrou o meio de fazer fabricá-la, voltar a força ativa contra si mesma, *a fábrica imunda* a ideia do inconsciente como fábrica, é exatamente isso: esse inconsciente reativo que fabrica a dor.

O inconsciente reativo que deu origem a má consciência, e essa má consciência que produz dor o tempo todo, é daí que vem essa ideia da fábrica imunda. A consciência por sua vez, igual o ressentimento, tem um aspecto topológico, que é seu estado bruto ou material, que se referem às forças entre si, é quando a força ativa e reativa no seu entrelaçamento produz um determinado estado, sem a ação de nada de fora. A força ativa é interiorizada, a força

interiorizada torna-se fabricante de dor e, sendo a dor produzida em maior abundância, a interioridade ganha “em profundidade, em largura, em altura. É com uma dor física, a consciência do seu corpo se torna: profunda, larga e alta, e é um abismo que te consome, e você não consegue pensar nada. Tente pensar alguma coisa da sua vida na hora em que você está sentindo dor. Da vontade de abandonar a vida. Por isso não se deve pensar quando está se sentindo dor. Você quer tirar a dor logo, esse é o mecanismo topológico da dor.

A dor é como o buraco negro da estrela que suga tudo que está em volta, puxa para seu fundo como um sorvedouro, um sugador que suga tudo que está em volta. Esse é o mecanismo dessa dor, mas essa é uma consciência super intensa, você nunca teve tanta consciência como quando você está com dor, seja num membro ou num aspecto da sua vida, ou numa pessoa do seu relacionamento, ou seja, não pensamos tanto numa pessoa, como quando ela produz uma dor em nós. E aí ficamos prisioneiro dessa pessoa, até que essa dor passe. No momento tipológico isso vai mais além, a má consciência como sentimento de culpabilidade. A dor por sua vez é interiorizada, fabrica a dor, a dor intensifica a consciência, mas no segundo momento, essa dor é sensualizada, espiritualizada. Inventam-se um novo sentido para a dor, um sentido interno, um sentido íntimo, faz-se da dor a consequência de um pecado de uma falta.

E a primeira condição para você superar essa provação, diz o sacerdote, é você aceita-la, aceite essa provação de deus, é para seu bem que deus colocou no seu caminho essa provação, com isso você fortalecerá sua alma, com isso você fortalecerá sua consciência. Na verdade ele deveria dizer: com isso você fortalecerá sua má consciência. E o que dizemos do sacerdote se aplica ao professor, ao médico e outros que se dedicam a explicar o funcionamento da vida. E é de fato isso, quando estamos num estado de “provação”, quando estamos sofrendo ou aprendendo algo começamos a procurar a sua culpa, naquele estado de sofrimento ou aprendizagem nós fortalecemos a má consciência, tornando a má consciência em uma coisa poderosa, ela adquire uma vontade de potência. É como disséssemos assim: A reparação de uma culpa, pecado ou reprovação em um exame, passa primeiro pela consciência e assunção da sua culpa, essa é a perversidade da má consciência tipológica, mais o menos como, se não tivermos cuidado, as ciências acabam fazendo: precisamos ter consciência de nossos defeitos, precisamos ter consciência de nossos pecados, e é por isso que pecamos, para tomar consciência

dele. E essa é a grande forma de reparação, enquanto não tomarmos consciência desse pecado, consciência do nosso defeito, não seremos libertos.

Ou deus ou o inconsciente quer que você ouça. Você tem que repetir, repetir... Se não você não vai elaborar isso nunca, você não aprenderá o conteúdo, você tem que passar por isso muitas vezes, é isso que ele está fazendo: inventando um novo sentido para dor, um sentido interno, um sentido íntimo, e assim entendemos o neurótico, o moralista, o indivíduo cuja má consciência atingiu seu máximo.

Todos “funcionamos” (máquinas) assim num estado de dor, não queremos nada, queremos chorar, chorar, chorar, e quanto mais choramos mais queremos chorar, e quanto mais culpa mais queremos nos culpar, e de repente começamos sentir um gozo nisso, é incrível mas é verdade. Nós começamos a sentir gozo, começamos achar que a vida é pra isso, somos é tão maus tão perversos (má consciência) que merecemos isso. E lembramos tudo que chamamos de pecado e ficamos repetindo todo momento o nosso merecimento.

Ficamos ali naquela dor, gozando aquela dor. Por isso o tipológico, o depressivo, o estado depressivo é um tipo. E é exatamente isso esse curtir a dor e não querer sair dela, porque ainda não aprendemos o suficiente com ela, ainda não conhecemos todas as nossas culpas, ainda tem uma culpa para descobrirmos, mais um defeito para você entrarmos em contato, tem mais um pecado para arrepender e é infinito, não tem limite.

Interiorização da força (que é a má consciência bruta), depois, interiorização da própria dor (que a interiorização da força produz), que é o estado depressivo, eu gozo a dor eu quero continuar sofrendo, eu não quero parar de sofrer, eu quero continuar sofrendo. Para Deleuze (1995) a má consciência caiu em um atoleiro, num buraco negro, num abismo sem fundo, o depressivo, o aprendiz docilizado, é a má consciência num atoleiro, numa areia movediça, num buraco sem fundo, não tem perigo porque ele não vai chegar ao fundo, só excepcionalmente, mas na verdade o prazer é em cair, em ter respostas do professor, chegar ao fundo é interromper o mecanismo, é a morte (FOUCAULT, 1987, p. 99).

Por isso que o estudante, nesse sentido aqui, nesse tipo não se rebela contra o sistema vigente, ele não se liberta porque o gozo está em estar acorrentado, é estar afundando, não é chegar ao fundo, pode até ocorrer tentativas, mas ele fica nisso. A passagem do primeiro para o segundo momento da má consciência não é

mais automática do que era o encadeamento dos dois aspectos do ressentimento, do mesmo jeito que era preciso do sacerdote para passar do primeiro, tipológico, para o segundo, o topológico necessitava de um sacerdote, não de um feiticeiro, mas de um sacerdote, um sacerdote da má consciência, que eles encontraram no sacerdote judaico, sem nenhum anti-semitismo, aqui o sacerdote cristão, não é o Cristo.

Para Deleuze (1995) em Nietzsche Cristo era o último dos homens, aquele que anunciava a vinda do além do homem. A má consciência do sacerdote cristão produz dor; mas como ele consegue isso? Só com essa ficção: a dor é consequência do pecado, você precisa se livrar do seu pecado, logo você precisa suportar a dor. Aí começa o gozo do sofrimento, aí então nós passamos ter uma sociedade que goza a dor que goza o sofrimento.

O ressentimento culpa os outros, sadismo, é uma sociedade da má consciência é masoquista, a má consciência diz: eu sou mau e eu preciso me livrar do mau que eu sou para poder ser o bom que eu posso ser aí eu gozo a dor porque eu estou me livrando do mal para ser o bom que eu posso ser, o mal já entrou em mim, já penetrou pela minha pele já está no meu interior e eu preciso me livrar desse mal, por isso os exercícios pedagógicos, a penitência, a penitência é uma forma de se livrar do mal, para você ser bom, então é masoquismo, enquanto o ressentimento é sadismo, nessa metáfora.

A esquizoanálise, em Deleuze (1972), é uma proposta para uma saída, ela vai mostrar como superar a má consciência e o ressentimento, então a saída é superar. Falamos de judaísmo e cristianismo, mas deveríamos dizer: aquilo que prega o sacerdote judeu e o sacerdote cristão, e claro que ninguém é totalmente judeu, nem totalmente cristão. É impossível ser masoquista, é impossível ser sádico, na verdade essas práticas vão se diluindo, temos que estender que quando falamos de judaísmo e cristianismo nos estamos falando de um tipo, não tem nada a ver com nenhuma religião ou pessoa, não é você é um tipo, um tipo que pode te atravessar é essa a visão.

A sociedade construiu o sacerdote judeu, e este construiu um tipo ressentido, e o sacerdote cristão construiu um tipo, a má consciência, e eles estão disponíveis, e essa é a mentalidade do feiticeiro: os espíritos estão sobrevoando e eles podem abaixar, mas se eu souber ser feiticeiro, porque o esquizoanalista é um feiticeiro eu posso fazer esse espírito ir embora e me libertar desse tipo. A esquizoanálise é um

pouco feitiçaria como eles vão falar no devir, nesse sentido. É buscar formas de escapar desse tipo, esse tipo que me atravessa como construir uma linha de fuga desse tipo que me atravessa: seja do tipo cristão, seja do tipo judaico. Como conseguir uma linha de fuga? Como escapar?

E aí é o feiticeiro no lugar do sacerdote. Isso é uma engrenagem, isso é um mecanismo, no qual caímos. Perdemos um ente querido, a pessoa que mais amávamos. Nesse momento, caímos nesse sorvedouro, com certeza todo mundo sabe e as pesquisas todas sobre luto falam isso: é uma fase depressiva mesmo, perder seu pai, sua mãe, seu filho, você entra em depressão você cai nesse mecanismo. É a culpa que fica e leva semanas ou meses, um tempo grande para entendermos que na verdade que poderíamos ter feito tudo que imaginávamos, mas não fomos nós; foi outro mecanismo de vida. O coração dele já estava parando, iria parar era questão de hoje, amanhã, ou depois. Não é culpa de ninguém é um mecanismo natural da vida, a vida caminha assim e a morte é uma passagem para outras formas de vida.

É um mecanismo, mas quando ele nos pega é pra valer. Então o que a esquizoanálise quer é ensinar alguns truques de feitiçaria para escapar desse sorvedouro, desse mecanismo. Você pode continuar acreditando em Deus, mas tenha alguns truques na cartola, tenha um feiticeiro de plantão para não cair nesses truques. Porque são esses truques que perpetuam nossa sociedade, que a sociedade do ressentimento e da má consciência, capitalista.

Como no caso da televisão: a televisão gosta do ressentimento, achar o culpado, a televisão gosta da dor, ela adora o luto. Então a nossa mídia lucra a partir do ressentimento, da dor do luto. Por isso que nossos jornais só falam em morte. Quando está vivo procura o pecado, por causa do ressentimento, você é mau, portanto eu sou bom, só procura defeito, depois que morreu aí é viver o luto aí eu tenho que endeusar, levar para casa, andar com fotografias, eu preciso olhar todo dia porque assim eu persevereiro no luto. Veja a perseverança no luto é um endeusamento no objeto perdido.

Ora, é na má consciência que o ressentimento mostra seu exemplo e atinge o ápice de seu poder: a mudança de direção.

Mudando a direção do outro para mim: do sado pra o maso, dos defeitos do outro para as virtudes do outro. E nós também endeusamos gente viva, quando estamos prisioneiros de algum mecanismo desse tipo. Desconfie quando estiver

idolatrando muito alguém. Na verdade aquela idolatria serve para mostrar a você o seu mal, ou seja, sua falta, o que falta em você, é claro que se você vê em alguém um excesso de brilho de sabedoria ou de beleza, é claro que essa é uma forma de você ver em você a feiúra a ignorância a escuridão. E é claro que você vendo em você a escuridão, a ignorância e a feiúra é um mecanismo de: Eu sofro porque sou feio, porque sou escuro, porque sou ignorante por isso eu sofro então eu mereço sofrer, e eu preciso que conscientizar da minha feiúra da minha ignorância da minha escuridão, aí ficamos prisioneiros disso. É minha culpa, é minha culpa, até que o mundo inteiro repita esse refrão desolado, até que tudo que é ativo na vida desenvolva esse mesmo sentimento de culpa. Ou seja, até que o mundo inteiro repita esse refrão o mundo não será feliz, é a felicidade da má consciência cristã.

É claro que em todos os exemplos de Nietzsche cita o moralista, o religioso, mas o próprio filósofo dizia que o homem de hoje sabe que deus morreu, ou seja, a religião hoje não vale mais nada, até falar dessas coisas hoje soa meio estranho porque ninguém é religioso de verdade, a partir do momento que a ciência passou a ser a grande religião, aí vem o outro capítulo do Nietzsche, por isso que o exemplo é a ciência. A religião em si perdeu a sua força, então para entender o ressentimento e a má consciência tem que ir ao grau extremo; Idade Média, por exemplo, pense no final da Idade Média ali você tem esse exagero (DELEUZE, 1991, p. 55)

Deleuze (1995) além do ressentimento e da má consciência em Nietzsche, trata, ademais, na perspectiva do mesmo autor, do ideal ascético. Mas o ideal ascético também estava presente desde o início das reflexões de Nietzsche sobre a religiosidade. Num primeiro momento ideal ascético designa o complexo do ressentimento e da má consciência: cruza um com o outro, reforça um pelo outro. Então o ideal ascético é esse cruzamento, esse auto “inbrincamento” do ressentimento e da má consciência. O ideal ascético aqui é como, por exemplo: o voto de castidade; “a minha vida toda eu não vou poder fruir do meu desejo sexual”.

Ainda em Deleuze (1991) reencontramos a ideia de cumplicidade fundamental, não uma identidade, mas uma cumplicidade fundamental, entre as forças reativas e a vontade de potência. A vontade de potência é o dinamismo da força ativa, ela é a afirmação da vida. O ressentimento consegue inverter tudo, ele consegue inverter criar uma imagem invertida. Agora a vontade de potência está sendo usada para negar a vida.

1.3 Estudos sobre interação em ambiente escolar

Ao realizar uma pesquisa sobre a relação professor-aluno e o ensino da matemática, Ortenzi (2006) teve como objetivo investigar a relação professor-aluno levando em consideração os diversos aspectos que a permeiam; tendo por base esta relação e a área da matemática. Realizou um estudo teórico sobre a relação professor-aluno nas diferentes tendências educacionais da matemática e entrevistou vinte alunos de um curso de Licenciatura em Matemática e quatro professores de Ensino Médio de uma escola particular em Jacutinga (MG). Com base nos dados levantados, o autor acredita que a relação professor-aluno e seus componentes principais, tais como a disciplina, a afetividade e a motivação, estão intimamente ligadas a cada concepção de ensino presentes numa sociedade em diferentes momentos históricos. Ou seja, cada tendência ou abordagem de ensino engendra uma concepção da relação professor-aluno, ora privilegiando esta relação como fundamental na construção da aprendizagem, ora ignorando o peso da mesma.

Assim, em sua pesquisa com professores de Ensino Médio, percebeu que estes não possuem uma prática reflexiva acerca da relação professor-aluno e não consideram os alunos em suas singularidades, muitas vezes percebendo a relação como uma batalha que o professor precisa vencer, lapidando o aluno.

A pesquisa de Moreira (2007), com 14 professores de diferentes disciplinas no Ensino Médio em uma escola no Rio Grande do Sul, objetivou compreender como se estabelecem as relações interpessoais entre professores e alunos do ponto de vista dos professores. Para este fim realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa coletando dados através de entrevistas individuais.

Os professores participantes apontam que as relações interpessoais que estabelecem com os alunos não seguem um padrão e que existe uma relação indissociável entre professor, aluno e aprendizagem, à medida que percebem que a relação professor-aluno não se dá através do conteúdo, mas é justamente o tipo de relação que desenvolvem que favorece a aprendizagem. Declararam nas entrevistas que nas relações com os alunos buscam desenvolver a autonomia dos mesmos.

No tocante ao trabalho com alunos adolescentes, os professores apontam a necessidade de conhecer e ouvir os alunos, à medida que essa atitude poderá favorecer o aparecimento de uma motivação nos alunos para o estudo; o trabalho com adolescentes deve definir limites claros e regras de convivência que permitam

uma convivência transformadora; a relação professor-aluno não é uma relação de amizade, mas exige respeito mútuo e abertura para a diversidade, sendo que o professor deve buscar respeitar as individualidades dos alunos.

Os principais conflitos com os alunos, apresentados pelos professores participantes do estudo, dizem respeito à divergência entre interesses e crenças/valores de mundo dos diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa contribui para o tema investigado ao concluir que os professores participantes relataram dificuldades em se trabalhar com os alunos adolescentes; em função das transformações biopsicossociais intensas que marcam a adolescência, se faz necessário estabelecer regras de convivência bem definidas e aceitas pelos alunos. Além disso, percebem a relação que estabelecem com seus alunos como facilitadora ou inibidora da autonomia e auto-estima dos mesmos.

Silva (2007) realizou uma pesquisa qualitativa com quatro professores de Ensino Médio de uma escola pública no interior de São Paulo, objetivando identificar os aspectos afetivos que marcam a relação professor-aluno e compreender como os mesmos afetam o trabalho dos professores pesquisados. Para este fim, realizou entrevistas estruturadas com questões fechadas aos docentes; além de observações sistemáticas dos professores em reuniões de conselho, recreios e horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) durante um semestre letivo em 2006.

Neste trabalho, a autora divulga as ideias vigotskianas e wallonianas sobre a importância das interações sociais e a afetividade; destaca que o relacionamento estabelecido entre o professor e o aluno é questão primordial para o pleno desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Na abordagem escolhida pela pesquisadora a afetividade representa como cada sujeito é afetado e como essa repercussão desencadeia reações que definem seu jeito de ser, atingem seu eu, e na teoria walloniana e vigotskiana, a constituição do eu é apresentada como um processo inacabado, que persistirá eternamente dentro de nós, em que o outro e o meio fazem parte de nossas histórias de vida.

Portanto, é preciso dizer que a constituição do ser professor, assim como no educando, implica um complexo processo de interação. A relação professor-aluno é percebida pelos professores participantes da pesquisa como fundamental no processo de ensino-aprendizagem, entretanto fonte de conflitos, devido à dificuldade de diálogo entre docentes e discentes e à indisciplina dos alunos. Os professores evidenciaram também que os discursos e as práticas que adotam no interior da

escola e da sala de aula são produtos das relações afetivas vividas com os alunos, que podem ser positivas ou negativas e desagradáveis.

Outro dado levantado pelos professores refere-se à influência do tempo de magistério e à relação desta com resolução de situações conflitantes na relação professor-aluno. Professores com mais tempo de magistério enfrentam os mesmos problemas que os professores com menos tempo, mas relataram lidar de forma mais eficiente com as situações de conflitos que têm com os discentes. Para Silva compreender o processo de constituição do professor é fundamental para o ato de educar. É imprescindível, para este autor, compreender que o processo de interação se torna central na constituição do profissional como docente.

Vasconcelos e colaboradores (2003) realizou 18 entrevistas semi-abertas com professores de Ensino Médio de escolas públicas e particulares de Sergipe buscando compreender as causas do fracasso escolar neste nível de Ensino, a partir da representação destes professores.

Os professores participantes apontaram como causas do fracasso escolar fatores como a não participação da família no processo de ensino-aprendizagem; o despreparo da escola para atender as diferentes demandas sociais e individuais de seus alunos e as dificuldades da relação professor-aluno. Dentre os 18 professores pesquisados, 78% percebem a relação professor-aluno como inibidora da aprendizagem dos alunos, sendo as causas mais apontadas por eles para o fracasso na relação educativa a arrogância, o autoritarismo e o excessivo rigor dos professores, assim como métodos de ensino não adequados às necessidades da clientela escolar e a falta de interesse pelas individualidades e diversidade dos alunos.

Os autores concluem sobre a importância da melhoria na formação dos professores de nível médio no que diz respeito à interação com os alunos, fazendo-se necessário os professores aprenderem a lidar melhor com os alunos. (VASCONCELOS et al., 2003, p. 6).

Mendes (2006) investigou quais os fatores que potencializam práticas pedagógicas bem sucedidas na atuação de professoras do Ensino Médio. Realizou uma pesquisa qualitativa em uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada no município de Santos (SP). Os objetivos específicos direcionam-se no sentido de identificar os aspectos que possam definir a prática pedagógica

significativa; acompanhando o caminho que percorreram e por fim, investigar o contexto escolar com espaço de formação contínua.

A pesquisa foi estruturada nas características de uma abordagem metodológica qualitativa. Para coleta de dados, a pesquisadora utilizou três momentos. Primeiramente aplicou um questionário semi-estruturado, com duas questões abertas, a 191 alunos do Ensino Médio, buscando conhecer através dos alunos quais professores consideram bem sucedidos em suas práticas.

Em seguida, realizou entrevistas semi-estruturadas para investigar as práticas das três docentes mais citadas pelos alunos e selecionadas para compor a pesquisa. Realizou também um grupo focal formado por 12 alunos que já tinham respondido o questionário anterior, para ampliar o conhecimento sobre a percepção destes alunos acerca do trabalho docente e do cotidiano escolar.

Após a coleta de dados, o material obtido foi organizado em sete categorias de análise: Competência Docente, Formação Docente, Saberes Docentes, Cotidiano Escolar I, Práticas Docentes, Cotidiano Escolar II e Professoras indicadas. Segundo o relato das professoras e dos alunos participantes da pesquisa, diversos fatores concorrem para dificultar o trabalho docente e a aprendizagem discente, sendo a forma como se relacionam professores e alunos uma delas. Assim, com base com base nos dados coletados e a luz dos conceitos estudados pela pesquisadora, docente bem sucedido é aquele professor que articula as dimensões técnica, política e estética na atividade docente.

Em contrapartida, percebe que as professoras entrevistadas utilizam referenciais espaço-temporais que consideram válidos para alicerçar e legitimar suas certezas profissionais. A maioria do que é proposto na formação inicial dos professores não consegue modificar, de forma categórica, suas crenças anteriores sobre o ensino.

Essas crenças são fortes respostas, principalmente, quando necessitam solucionar problemas profissionais urgentes.

Durante a exposição das práticas, as professoras pouco fizeram referência ao que haviam aprendido nos cursos de formação. Suas praticas eram fundamentadas em saberes anteriores à formação, ora eram resultados de aprendizagem com a própria prática. Partindo do pressuposto que a profissão docente é uma profissão de interação humana e, como tal, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e pode ser caracterizada como a principal mediação de

interação, o objeto do trabalho docente é o ser humano e os saberes docentes, por sua vez, trazem a marca dessa humanidade.

A conclusão desta pesquisa aponta o professor bem sucedido como aquele comprometido com a educação apesar das adversidades que enfrenta; que percebe a sua ação como política visando à transformação e a emancipação das pessoas; que utiliza práticas pedagógicas significativas, sendo que estas só podem se efetivar quando o docente reconhece o aluno adolescente como ser singular que precisa aprender, mas também tem muito a ensinar. Aponta ainda sobre a importância dos agentes escolares construírem uma nova visão sobre o aluno adolescente/jovem, que é capaz de ser sujeito de sua aprendizagem, deve ter seus direitos e deveres esclarecidos e principalmente ser ouvido na relação professor-aluno e aluno-instituição.

Loureiro (2007) realizou uma pesquisa de tipo etnográfico com professores e alunos de duas escolas públicas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul. A pesquisa teve como objetivo conhecer a prática de professores desse nível de ensino que são reconhecidos como “bons professores” pelos alunos. Utilizou como forma de coleta de dados três etapas, sendo que as duas primeiras fases consistiram na aplicação de questionários aos alunos para conhecer o “melhor professor e o professor que melhor se relaciona”.

Em cada escola foram indicados três professores, totalizando seis professores pesquisados. Foram feitas observações nas aulas destes professores e entrevistas semi-estruturadas e individuais com eles, ampliando o olhar para as práticas pedagógicas que adotavam.

Os seguintes resultados foram obtidos: os alunos valorizam como bom professor aquele que ministra suas aulas dentro de um paradigma “dominante”, sendo o professor o centro do processo de ensino aprendizagem e a adoção de aulas expositivas como forma dominante na prática pedagógica.

Entretanto, o bom professor deve também manter um bom relacionamento com os alunos, estabelecendo relações de proximidade com os alunos, respeitando os mesmos como seres humanos, buscando reconhecê e ouvi-los. Assim, o autor defende que sua pesquisa confirmou os dados da literatura produzida sobre o assunto nos últimos vinte anos, indicando que os “bons professores” de Ensino Médio desenvolvem uma prática pedagógica “híbrida”, pois suas aulas acontecem

segundo o “paradigma dominante”, mas o relacionamento com os alunos se dá segundo o paradigma “emergente-comunicacional”.

Almeida e colaboradores (2007), em sua pesquisa com 30 professores de Ensino Médio, objetivando conhecer a influência dos conteúdos de Psicologia (durante a graduação/licenciatura) no cotidiano do professor, mais especificamente como os conteúdos de Psicologia apreendidos durante a graduação colaboram no exercício profissional destes professores. A pesquisa traz alguns apontamentos para a temática aqui investigada (a relação professor-aluno no Ensino Médio). Para os professores participantes da pesquisa, os conteúdos apreendidos durante a graduação/licenciatura enfocam excessivamente a infância, o que não os auxilia no trabalho com adolescentes; em geral, os professores percebem que a Psicologia é importante quando os ajuda a compreender o aluno, o desenvolvimento emocional, cognitivo e social do mesmo; quase nada mencionaram sobre a possibilidade de a Psicologia melhorar a atuação do professor.

Gomes e Mortimer (2008) realizaram um estudo em duas escolas de Ensino Médio de Belo Horizonte, uma pública e outra particular, objetivando identificar os diversos fatores que permitem aos alunos de duas salas de aula de primeiro e segundo colegiais a construir uma relação de inclusão/exclusão no aprendizado de química. Para tal fim, nas duas salas de aula, fizeram gravações em vídeo durante quatro meses, entrevistaram alunos e professoras e aplicaram questionários para obter dados referentes a trajetória escolar dos alunos, o pertencimento étnico, de classe e de gênero.

Os resultados deste estudo revelam que os processos de inclusão/exclusão de estudantes de ensino médio das salas de aula pesquisadas, na disciplina de Química, não podem ser explicados somente por categorias como gênero, etnia ou classe social, mas “[...] são construídos no dia-a-dia das salas de aulas e estão articulados com os pertencimentos socioculturais dos estudantes e com suas trajetórias escolares.” (GOMES; MORTIMER, 2008, p. 237). A relação com o saber é singular, passando pela compreensão de uma linguagem científica específica e pela criação, pelos professores, de diferentes oportunidades de ensino-aprendizado para os alunos.

Assim, os autores deste estudo concluíram que, no processo de inclusão/exclusão de aprendizagem de Química, para os estudantes de ensino médio participantes da pesquisa, é fundamental o papel das professoras como

mediadoras do processo de ensino-aprendizagem e de exclusão/inclusão na sala de aula, seja orientando o trabalho nos pequenos grupos, seja criando dinâmicas dialógicas junto aos alunos, seja propiciando metodologias diversificadas de ensino-aprendizagem de química.

Com várias mudanças sendo “implementadas” na educação, urge também repensar a relação-professor-aluno, para que assim possa efetivamente analisar as lacunas da escola.

Embora a literatura trate da relação professor-aluno, grande parte dos estudos tem se centrado nos sujeitos: ora professor, ora aluno e até mesmo no currículo, com os oito estudos precedentes, todos com propostas qualitativas, mas com pouca diferenciação das outras abordagens quantitativas.

Há de se investigar o que acontece “entre” e não “nos” sujeitos, há de se perguntar “como”, e não “o que”. Pretendemos enforçar a questão, mas, por outra perspectiva, investigaremos as condições de interação, entendendo por isto todos os aspectos que podem favorecer dificultar e produzi-la, tanto aqueles que se referem a quem está no lugar-aluno, como a quem está no lugar-professor, mas, principalmente, aqueles que, proveniente da Instituição (seus programa, horários, arranjos de tempo, de espaço e de indivíduos) condicionam e, até certo ponto, produzem estes lugares-sujeitos (professor e aluno), durante o processo de aula, de ensino e de aprendizagem dentro de uma escola de ensino médio, além de ver até que ponto estes processos são diferentes quando se trata matérias (disciplinas) diferentes.

CAPITULO 2

MAPEAMENTO DO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS

2.1 Educação do ponto de vista institucional

Assim como o qualquer outra instituição a Escola faz parte de uma organização que serve o capital, mas a partir de uma análise crítica, vem emancipando não somente ideologicamente, mas possibilitando um trabalho propositivo, ou seja, fabricando territórios possíveis, mesmo nas condições mais adversas, talvez esse seja o território mais comum a ser habitado. A saber, para compreender o papel a ocupar dentro da instituição devemos buscar uma compreensão sobre o lugar em que ocupamos na organização societária.

Para elucidar o momento presente vamos abordar o momento que possibilitou a consolidação do que hoje chamamos de imperialismo neoliberal, que faz parte do momento histórico nominado neste trabalho de sociedade de controle, ou seja, mais um arranjo do capitalismo. Na transição dos anos de 1960 e 1970 o imperialismo ficou acuado, pois as lutas de liberação social estavam crescendo, o Vietnã assinalou que seria possível vencê-lo, por outro lado o movimento operário avançava com várias conquistas salariais e qualidade de vida. Assim, os intelectuais apontavam a derrota do imperialismo.

Como resposta à crise, do capital monopolista, surge a doutrina neoliberal, uma resposta imperialista às conquistas sociais, anteriormente citadas. As primeiras medidas foram no âmbito político, desarticulando os partidos operários, militarizando setores da aviação, como se deu nos Estados Unidos, reprimindo o movimento sindical inglês.

Ironicamente o conceito que sugere a palavra neoliberal é progressista, pois o Liberalismo historicamente simbolizou a luta contra o absolutismo, expressão dos ideais da burguesia revolucionária, o prefixo “neo” simboliza, hoje, o conservadorismo ideológico e político que se limita a um reacionarismo político e econômico.

Talvez seja verdade que a própria magnitude das atrocidades cometidas pelos governos totalitários, em vez de aumentar o receio de que esse sistema possa um dia vigorar neste país, tenha contribuído para reforçar a idéia de que isso não poderia acontecer aqui. Quando olhamos para a Alemanha nazi, o fosso que nos separa parece tão grande que nada que ali aconteça poderia ter importância para o desenvolvimento desse país. (HAYEK, 2009. p. 219)

Ficou claro que o Fascismo seria batido a partir da Batalha de Stalingrado, os políticos ingleses estavam se preparando para uma série de concessões à classe operária inglesa, redundando no que chamamos de Estado de Bem Estar Social alguns anos depois. Para Hayek (2009) é importante combater qualquer intervenção do Estado na economia e na sociedade, esse autor muito conhecido dos neoliberais tinha por objetivo inviabilizar o socialismo, pois quando o capitalismo foi ameaçado o recurso foi às ideias do autor que vigoraram, embasadas pela ideia de “mão invisível”.

Hayek (2009) parte da ideia que o mercado é auto-regulável e um regulador social, portanto qualquer limite ao capital deve ser combatido, entendemos como limite o socialismo. Os economistas entenderam que o livre mercado é necessariamente ciclos de crise, não existindo capitalismo sem crise, portanto auto-regulação não existe, não é crível nem mesmo para seus autores.

A luta contra o Estado na economia não é uma luta pela diminuição do Estado, como alguns autores anunciam, mas sim é uma luta pela diminuição dos elementos regulatórios que limitam os avanços sociais e democráticos, a grande burguesia sabe que o que a mantém no poder é o Estado, a saber, o movimento de privatização brasileira se deu a partir de uma forte intervenção estatal, os neoliberalistas não lutam pela diminuição do Estado, mas pela diminuição dos mecanismos que travam a exploração na economia, essa ideia neoliberal é uma resposta do capital à crise dos anos de 1960 e 1970.

Historicamente o Liberalismo que foi progressista na ordem burguesa e emancipatório na ordem feudal hoje ele oferece insegurança e agressão, sem alternativas positivas para os problemas da humanidade. Hoje percebemos uma profunda restrição de direitos, sociais, políticos e civis, aumento das desigualdades entre países e pessoas, acelerou a crise ecológica, portanto o mundo do capital que privilegia um pequeno grupo de pessoas não pode exercer fascínio. Desta forma nos resta a luta ideológica e educacional, como parte central para a mudança de paradigma, pois da crise capitalista o que “sai” é mais capitalismo.

Percebemos que a superação do capital está na educação política e ideológica, contrário à reprodução pedagógica vigente, nos últimos 30 anos vimos crescer o racismo, o pauperismo e a xenofobia, e isso não acaba com meras ações pedagógicas pontuais, mas sim com ações políticas. Se o capitalismo tem contradições elas jogam a favor dos desfavorecidos, assim não temos a realidade, enfrentemos os novos desafios educacionais postos historicamente aos profissionais institucionais.

2.2 Mudanças na concepção de educação

A educação faz parte da condição humana, ela garante ao homem subsistir e transformar a natureza, condição que o difere o homem dos demais animais, que se adaptam a natureza, já o homem a transforma, condição de existência da humanidade, a isso dá-se o nome de trabalho. Este vive do processo de produção dos meios de subsistência, quando surge o homem, surge também a necessidade de formar a si a partir do aprendizado das formas de produção, na origem a educação coincidia com a existência (vida), ou seja, aprendemos viver vivendo, trabalhar trabalhando, tudo de forma coletiva, estabelecendo a sociabilidade das sociedades primitivas a partir de formas igualitárias, desta forma é possível apreender o aprendizado sem escola, o que pode parecer somente uma mudança de conceito é uma mudança de paradigma.

A escola surge com o advento da sociedade privada, quando há propriedade e vive dela sem trabalhar, expropriando o trabalho dos outros. Já na sociedade primitiva todos vivem do trabalho de forma coletiva, a propriedade privada permite que alguns possam viver sem trabalhar, ou do trabalho dos outros. É nesse momento que surge uma educação para ocupar o tempo livre da classe exploradora, desvinculando a educação do processo de trabalho, educação para a camada que vive do ócio (proprietários). Mas essa educação é para a minoria, sem exclusão, a ideia de exclusão educacional é uma ideia burguesa que culmina na educação para todos. A educação em questão dominará o mundo antigo e medieval.

A escola é um lugar para prática de ginástica, música, arte da palavra (retórica), aprendendo a arte do mando. Com o tempo livre essa minoria observa a natureza e constrói conhecimento sobre a realidade, início da separação trabalho manual e intelectual, esta minoria especializará na formação intelectual, em clara

oposição ao trabalho manual, que se dá no processo de transformação da natureza, no entanto a educação no processo de trabalho se generalizou a exemplo das corporações de ofício, com formas complexas e prolongadas de instrução.

Com o advento da sociedade moderna a escola se generaliza, a sociabilidade burguesa desloca o eixo do trabalho do campo para a cidade, apropriando-se até da ciência como forma de produção. A ciência enquanto potência intelectual se converte a partir da indústria em potência material, através de produção de bens materiais, estes irão invadir os mercados capitalistas.

O homem se distancia da natureza e passa ser regido por relações sociais, por isso a sociedade deixa de ser organizada segundo o direito natural, consuetudinário, mas através do direito positivo, passando da sociedade estratificada para a sociedade de classes. Estas classes são definidas pelo lugar que os indivíduos ocupam na cadeia produtiva, abrindo certa margem de mobilidade social, que até então não existia. Além da incorporação das ciências no processo produtivo haverá também a incorporação dos conhecimentos intelectuais no âmbito da sociedade. Instituído a alfabetização como condição de participação na nova sociedade, alfabetização como forma de cidadania.

Cidade, a partir da modernidade, é referente de sociedade, para fazer parte desta é preciso dominar o que já foi incorporado à vida na cidade, inclusive os códigos escritos que servirão de modelo para a marginalização dos analfabetos. Assim a educação deixa de ser limitada a pequenos grupos para ser uma exigência generalizada, um instrumento que possibilite às novas individualidades integração ao meio urbano, que compraz com os princípios da escolarização: universal, pública e laica. A escola se configura como centro do processo educativo, com a primeira Revolução Industrial as tarefas manuais são transferidas para as máquinas, liberando os trabalhadores dos trabalhos pesados e outros que demandavam concentração e habilidade. A Revolução colocou a máquina no centro do processo produtivo, a escola é um correspondente direto, pois se encontra no centro do processo educativo. Podemos compreender a escola sem educação, mas não a educação sem escola, sendo assim, os professores são educadores por excelência e a escola sua oficina.

O processo de desenvolvimento moderno se operou por transformação na base material que são conhecidas como revoluções, se a primeira Revolução Industrial substituiu o trabalho manual pela máquina, o específico da revolução atual

é substituir as operações intelectuais, máquinas inteligentes que absorvem operações complexas e repetitivas.

Se antes o trabalho humano era definido intelectualmente, hoje o trabalho tende a resumir-se nos processos criativos e ao controle dos grandes complexos automáticos, o trabalho humano passa ser tipicamente intelectual, enquanto controle dos complexos automáticos, esse que pode ser feito a distancia, revolucionando as bases materiais e sociais, gerando desemprego e aumento do ritmo de trabalho, o que poderia liberar o homem, com a introdução das máquinas, escravizou-o.

2.3 Experimentação tecnológica ou ditadura midiática na ditadura do controle

Os desafios são vários para pensar a introdução das novas tecnologias na educação, pois o que aparentemente é uma revolução moderna pode reforçar as relações tradicionais, porque essa introdução das mídias na escola substituiu o professor apenas e tão somente em informações, e não só ele, mas inúmeros profissionais estão se resignando aos programas que reduzem o tempo e o espaço. As novas formas na educação devem ser entendidas como novas estruturas na concepção escolar, na formação dos docentes, já que os conteúdos são facilmente encontrados na web, o docente deve ser um pesquisador, analisando as informações e potencializando as possibilidades das máquinas, ao apropriamos destas possibilidades elas poderão compor outros âmbitos profissionais.

Vários são os problemas que tangem o universo escolar: a passividade do aprendiz em relação à máquina, a não interação com outro aprendiz ou docente, cópias desmedidas, jogos de estímulos e respostas. Assim a máquina dita o ritmo. As novas tecnologias não são “o” dispositivo, mas um dentre vários que o professor deve buscar. O professor deve ser hoje para ser amanhã, e ser mais do que é.

Ser professor na contemporaneidade já é muito mais do que era tido como necessário, pensando o professor como aquele que apenas introduz signos, hoje ele desconstrói toda cultura tradicional e obsoleta e ao mesmo tempo analisa a história percebendo a instituição escolar como algo em constante transformação, ao reelaborar a cultura aprende novas formas de fazer projetando-o para o futuro, escola para todos como sucesso para todos, como todos entendemos professor e aluno. Devemos deixar de educar para, acreditando que a educação possa ser na: na cidadania, na saúde, etc. Não podemos pressupor o futuro, esquecendo que o

presente faz parte dele, olhando para o presente percebemos os contornos imediatos do educando, o espaço que habita essa é uma concepção do ser com ou sem máquinas.

Todas as inovações levam um tempo determinado para ser assimilada, dependendo da época que ela foi elaborada, hoje esse tempo está cada vez mais contraído, como os casos da internet, em pouco tempo milhares de pessoas conectaram a rede, instalando no cotidiano de todas as classe, assim podemos dizer que é uma ferramenta bastante difundida. Mesmo esta, num curto espaço de tempo, também se transformou. Em 1990 a web 1.0 como uma biblioteca digital demonstrou saturada rapidamente, a web 2.0 com interatividade instituiu a construção coletiva da informação, já a web 3.0, mais atual apresenta programas que interpretam preferências, ajudando a navegação (web semântica). A internet transformou os modos de viver, pensar, falar, amar, estudar, fazer dinheiro, ir ao médico, etc. Paradoxalmente muitos professores tem a impressão de que está perdendo algo ao tentar incorporar as novas tecnologias na pedagogia, pois as hierarquias didáticas, há muito internalizadas, estão sendo subvertidas, e, novos e complexos padrões se impõem com força e velocidade. A possibilidade apresentada aos docentes é o letramento digital.

Educar, aprender e ensinar é um processo fundamentalmente humano é um processo “comunicacional”, a tecnologia é uma ponte, talvez uma mera ponte. Comunicação é troca, produção de novos significados, assim a tecnologia não tem valor em si mesma. Quanto mais informação, mais há necessidade de mediadores, acreditando que a interação professor/aluno é um processo de estar juntos. Cabe a escola reinventar a vida e a educação.

2.4 Políticas públicas para a educação: estabelecimento da culpa

O que define a educação não é aprender, ensinar, pesquisar, ser, conviver, entre outros, mas sim estar de acordo com as Leis instituídas pelos poderes legitimados via democracia, se elas funcionam, não interessa, pois se alguma instituição atingir os resultados propostos nas metas para a educação, mas não estiverem em consonância com as Leis esta será desabilitada. Por consonância entende-se professores habilitados, grade curricular, regimento aprovado pelos

órgãos competentes do sistema, à supervisão do Poder Público (olho que tudo vê), este que valida expedindo diplomas. O que caracteriza a educação são as práticas e não os resultados. Mas para estabelecer a dívida impagável, vez por outra, pedem resultados e metas, paradoxal.

As Leis de Diretrizes e Bases(LDBs) disciplinam o funcionamento educacional, as leis, de forma geral, são indicativas e não resolutivas, o que dá à lei um caráter imaculado, e ao aplicador da lei o caráter pecaminoso, pois não consegue solucionar, mesmo amparado por uma diretriz.

A educação pode ser considerada de ângulos diversos, seja como docilização de corpos, como fábrica de ressentimento, e ainda como forma estruturante para o mundo do trabalho, nas LDBs.

Em especial o ensino médio será responsável e foco destas implementações, já que é nesse momento que o aluno inicia sua vida profissional, ou em alguns casos regressa a escola para adentrar em outro ramo. Por ser muito abrangente a educação para o mundo do trabalho deve ser entendida no contexto de produção e vigência das leis que a regulamentam. Não é qualquer mundo do trabalho, é um mundo globalizado, não é qualquer trabalho, é um trabalho que cada vez mais abandona as feições aristocráticas para enfim configurar o mundo burguês e todo seu revés. Há uma grande lacuna no ensino médio no Brasil, já que durante muito tempo foi excludente, ou curso profissionalizante ou científico, funcionando como um termo de conclusão da escolarização, esse ensino dual era extremamente direcionado, a uma parcela era reservada a possibilidade de ingressar na universidade e a outra as profissões que atendessem as demandas do mercado, então a educação é para demanda profissional, sem observância das aptidões dos envolvidos, como garante a lei. Os pontos notórios da Lei 5692/71 é instrução para a demanda que o chamado mundo do trabalho está configurando, mas o que percebemos nesta mesma lei que a demanda não é apenas por profissionais, esses pertencem a uma classe determinada. Outro a considerar é o ensino fundamental de oito anos de caráter obrigatório e o ensino médio com três anos profissionalizante. Já a Lei 9394/96 separa mais uma vez o ensino profissionalizante, assinalando que profissões e mundo do trabalho são princípios axiológicos, e não relações unívocas.

O Brasil na primeira metade do século XX começa definir o que será a educação do século XXI, a partir da Reforma Rocha Vaz em 1925 o ensino secundário torna-se seriado e o ensino superior tem acesso mediante aprovação em

provas, diferentes para cada curso pretendido. Em 1931 a Reforma Francisco Campos fixa o ensino fundamental em cinco anos e o secundário três, sendo que o ensino secundário será subdividido para preparar o aluno para os cursos superiores. No ano de 1948 é encaminhado um projeto para LDB para a educação nacional, com o intuito de descentralizar o ensino, flexibilização do currículo, articulação entre as ciências, afim de aperfeiçoar o processo educativo. Em 1961 havia a divisão em ramos: clássico, voltado para as letras, as ciências sociais e filosofia, e o científico, para as ciências exatas (matemática, física, química, biologia).

Podemos perceber com a LDB, uma preocupação intensa em romper com o enciclopedismo curricular (estabeleceu oito disciplinas para o ciclo colegial, não podendo ser ministradas menos de cinco nem mais de sete em cada série).(RIBEIRO, 1995, p.183, grifo do autor).

A descentralização e a autonomia proposta pela LDB não encontraram solo fértil, e o ambiente escolar não apresentará mudanças significativas, permanecendo fiel a centralização político administrativa anterior. A ruptura ocorrerá a partir da Lei 5.692/71, principalmente por seu caráter produtivo. Assim, o ensino médio além de preparar o jovem para o ensino superior é encarregado de capacitá-lo para o mercado de trabalho. Há várias dificuldades para a implementação da Lei como a clientela, que tem foco no ensino superior, e não no profissionalizante. O mercado não absorve os alunos provenientes destes cursos, já que o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) já fazem esse trabalho com efetividade escola/empresa, com a distancia entre escola/empresa o currículo da Lei é invalidado, os docentes também comprometerão os cursos, juntamente com a estrutura física das escolas que não dispunham de recursos e espaços. *“Não há como pretender associar a quantidade à qualidade do ensino utilizando apenas recursos tradicionais.”(RIBEIRO, 1995, p.187, grifo do autor).*

Somadas a essas dificuldades a falta de adesão será a causa principal do fracasso e conseqüentemente, num primeiro momento da Lei, já que o currículo não apresentava conexão entre ensino médio e superior. Há um descompasso entre o ensino médio e o ensino superior, pois os concluintes daquele não atingem os conhecimentos considerados necessários para ingressar no ensino superior. Logo, o que salta aos olhos é que esses mecanismos, pertencentes à união, que deveriam

ser complementares, prescindindo de cursos preparatórios, não o são. Conquanto essa equação, mais do que desproporcional, apresenta-se como uma incógnita chamada candidato/vaga e qualidade/quantidade, muitas vezes não aproveitando dos recursos disponíveis para resolução desse conflito, aprofundando o vale de exclusão e desentendimento educacional.

Para tentar sanar as lacunas provenientes da Lei 5.692/71, José Vasconcelos a partir do Parecer n. 45/72 cria uma subdivisão: ensino técnico e ensino auxiliar, este mais rápido e barato, no parecer será complementado pelo n. 76/75 da Conselheira Terezinha Saraiva, que institui uma formação técnica básica e outra ampla, sem definir campo de atuação. A partir da descentralização estadual será definida a complementação da formação básica ampla.

Para Gustavo Capanema a escolarização brasileira terá duas distinções elementares: para a elite será oferecido o ensino propedêutico, com acesso garantido ao ensino superior, já às classes menos favorecidas ficaria assegurado à educação para o trabalho Lei 5692/71, via cursos técnicos e auxiliares. Em 1971 impôs às escolas de segundo grau priorizarem a formação técnica, esta não formou técnicos, nem ampliou a cultura dos alunos.

A Lei 9493/96 institui a educação de forma mais abrangente, distinguindo a educação escolar que vincula ao mundo de trabalho da prática social, sobre práticas sociais a Lei é bastante abstrata com conceitos como “igualdade”, “liberdade”, “pluralismo”, “gratuidade”, “padrão de qualidade”, “valorização extra-escolar, em contrapartida a vinculação com o mundo do trabalho é bem objetiva. Em 1996 há uma proposta em estenderá gratuidade e obrigatoriedade em outros níveis, não só no ensino fundamental, como intenção a Lei não tem muito compromisso, o que é denominado como assegurar o fundamental e priorizar o ensino médio.

Apesar da autonomia, sempre presente em todas as LDBs, para Estados e Municípios, a lei de 1996 centraliza no Ministério da Educação (MEC) as diretrizes, portanto a crescente autonomia é freada nesta LDB.

O ensino médio, com duração de três anos, a educação média pode ser ministrada junto com habilitação profissional em mesmo estabelecimento, ou em cooperação. A mudança da lei anterior 5.692/71 o segundo grau ou secundário, que compreendia a educação técnica, nesta o ensino médio não tem função técnica.

Para Sodré (1978), em lógica simbólica, qualquer discurso é atravessado por sua negação ou complemento, então a classe dirigente (elite) busca significação de

seu *modus vivendi*, do seu *status quo* por meio de sua visão do que é educação e para quem ela é destinada. Assim, quando há uma exaltação do trabalho e da educação popular, o objetivo não é de valorização do produto grande massa, mas sim reagir à invasão da cultura capitalista internacional que ameaça veemente a cultura burguesa nacional.

Pensemos no maniqueísmo da indústria do século XIX que possibilitou o barateamento dos jornais, o incremento dos folhetins, entre outros. Essa medida abalou o monopólio da cultura, pois abriu a educação a população, e essa se despertou para o que era privilégio das elites. Em uma análise apressada o leitor ganha ânimo vinculando à essa medida o nome de progresso educacional, no entanto o folclore a democracia educacional foram cooptadas, pois tornou-se um excelente mercado para a indústria que engatinhava.

Ribeiro (1995) percebe nuances significativas na educação brasileira a partir do final da década de 1930, pontuando o modelo capitalista industrial que suplantará a aristocracia rural, para tanto a educação dará ênfase ao trabalho manual estabelecendo o ensino pré vocacional e profissional destinada às classes menos favorecidas, em regime de colaboração indústria\Estado.

O avanço das políticas de 1930, 40 e 50 é constado através da política educacional de âmbito nacional ocorrida com a criação de vários órgãos:

Isto ocorreu, em primeiro lugar, através da criação de uma série de órgãos, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1938), Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939), Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946), Conselho Nacional de Pesquisa (CNP, 1951), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1951), Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES, 1954), Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (1955), além de muitos outros de caráter suplementar e provisório, de iniciativa oficial ou particular. (RIBEIRO, 1995, p. 145)

Neste momento a escola deve preparar um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas pelo mercado industrial em ascensão. Pós regime ditatorial o governo Dutra retrocedeu na gratuidade do ensino, e na essência fez política administrativa e não educacional.

Apesar da criação de órgãos que representarão a educação em nível nacional, verifica-se que o campo político-econômico atinge diretamente o educacional prejudicando o avanço das leis educacionais.

Após os debates entre centralização x descentralização, em anos anteriores, uma segunda fase que vai de 1958 a 1961 terá como foco a defesa da escola pública e da particular, longe de discursos pedagógicos as escolas leigas particulares recamavam o mesmo direito dado às escolas particulares católicas, portanto o período foi de defesa da escola e não da educação.

Atentemos para o movimento das propostas educacionais, que coincidentemente é percebido no movimento político e econômico do país, cabe ressaltar que esse último, em algumas vezes é preponderante, como a troca da política dirigente: aristocracia-burguesia, a educação continua atendendo ao velho compromisso: manter a classe dirigente no poder, ou seja oferecer mão-de-obra ou consumidor.

No entanto, o PNA (Plano Nacional de Alfabetização 21-01-1964) foi extinto no dia 14 de abril de 1964, portanto, três meses após sua criação, como resultado da mudança de orientação política, decorrente dos acontecimentos de 31 e março do mesmo ano. Pelo mesmo motivo, foram paulatinamente paralisando os núcleos de "educação popular". (RIBEIRO, 1995, p.175).

Podemos assinalar que a educação anterior a década de 1930 era restrita a aristocracia rural, destinada a uns poucos estudantes, nas duas décadas posteriores com o plano nacional desenvolvimentista o burguesia assume a instrução do operariado, há um vertiginoso acréscimo no número de alunos, sobretudo em cursos profissionalizantes, há também grande entusiasmo com os movimentos populares de cultura, sendo o mais expressivo o Centros Populares de Cultura(CPC) ligado a União Nacional dos Estudantes(UNE). Neste mesmo clima destaca-se o sistema Paulo Freire que perderá força junto com o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil(CNBB), e os CPCs, com a instituição do Golpe Militar no Brasil.

A educação no Brasil pós golpe de 1964 será restrita a definições de especialistas brasileiros e norte-americanos, resultado dos acordos com Ministério de Educação e Cultura/United States Agency International for Development(MEC/USAID), que criarão o chamado Movimento Brasileiro de

Alfabetização, 1970(Mobral), normatizará o ensino superior, articulando-o com a escola média e fixarão as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Observamos que, se antes de 1964 a alfabetização da população adulta era uma convicção que esta seria um instrumento indispensável à participação política, pós Golpe o Mobral vincula a alfabetização à participação econômica, esse encontrará um corresponde na educação de jovens e adultos (EJA).

O percurso traçado por Ramos (2009) mostra-nos que a partir de 1931 O Estado perde o monopólio da educação secundária, que se configurava como preparação para o ensino superior, comprometendo a União de organizar o conteúdo e as ações pedagógicas, já neste momento é possível vislumbrar um nível médio (complementar) e um básico (fundamental). A reforma de Campos deu organicidade e seriação ao currículo tornando o ensino secundário obrigatório para o acesso ao nível superior.

Houve uma nítida separação no ensino secundário, seriado e enciclopédico de características elitista, e ramos profissionais, ou seja, não havia relação entre eles, da mesma forma que seus públicos eram extremamente desiguais. Mas, estas distinções não serão percebidas, pois o foco era a indústria em expansão, portanto não haverá preocupação com distinções educacionais.

Dada a urgência em equiparar o ensino propedêutico e o técnico profissional em 1961, com a indústria um pouco mais sólida, foi aprovada a lei que organizou o nível médio e profissional em dois ciclos, o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, assim os concluintes poderiam se candidatar a qualquer vaga no ensino superior, a vaga seria cedida mediante aprovação nos exames.

Apesar de o ensino técnico ter expandido no período pós golpe de 1964, devido às exigências do capital internacional, outra preocupação foi sentida pela classe média industrial, de que a educação superior era condição para consolidar sua expansão econômica. Em 1971 um projeto de lei distanciará ainda mais os cursos técnicos do ensino superior, criando centros interescolares, colégios agrícolas, além do SENAI e SENAC.

Com o fim da Ditadura e com a nova Constituição de 1988 será reanimado os debates em torno do ensino médio, que no texto da lei do então senador Darcy Ribeiro, ganha alargamento o significado de educação, ela se configura para além da escola (Lei n. 9.394/96, art. 35 e 36), lei que permitiu uma série de reformas na

educação brasileira, e, mais uma vez, foi separado o ensino técnico e o ensino médio por meio de um decreto (Decreto n. 2.208/97).

Somadas às reformas estruturais, a política curricular desenvolveu-se com a participação do Conselho Nacional de Educação, no sentido de promover uma “renovação conservadora”; isto é, aquela afinada aos preceitos da flexibilidade e do individualismo que tomaram espaços nas sociedades sob a égide do neoliberalismo econômico e da cultura pós-moderna, ao final do século XX. (RAMOS, 2009, p.237)

Para Zibas (2005), de toda expansão do ensino no Brasil as décadas de 1990 e 2000 foram as mais significativas, a saber, em 1994 já era grande o contingente de alunos matriculados, 5 milhões, e em 2003 esse número saltou para 9 milhões, apenas no ensino médio. Para tanto as reformas começaram a considerar a heterogeneidade do alunado, pois o ensino enciclopédico é descontextualizado, bem como os métodos, embora as relações macroestruturais componham, em grande parte essas mudanças de paradigmas, o ensino médio ainda é uma equação mal resolvida e um desafio. De um lado a formação ampla do cidadão, e de outro o mercado e suas vagas de trabalho.

Esta medida foi muito eficaz, pois a escola centrada nos resultados enfraquece a associação de trabalhadores (atores sociais), porque esse modelo assemelha-se à área empresarial, minimizando as condições macro-estruturais.

Pode até parecer reducionismo apontar a direção econômica como também direção educacional, mas a lógica estruturante da educação é percebida ao observarmos a classe dirigente. Para tanto, o vínculo educação/política/economia apresenta uma relação formal e não de diferenciação de conteúdo.

Para Chauí (1980), o aumento de tempo na escolarização responde a uma imposição do capitalismo de manter parte da mão de obra fora do mercado de trabalho, equacionando oferta e procura, acompanhando as demandas das transformações na divisão social do trabalho.

Ainda segundo a autora, com o ingresso maior de estudantes nas escolas, a ideologia da igualdade revelou seus limites reais. Assim, é o mercado que cria critérios de seleção para os novos estudantes, já não basta ser escolarizado tem que ser algo que o mercado fabulará para a promoção dos mesmos, segue se a isso a desvalorização dos diplomas. A educação tem o objetivo de criar incompetentes, parcelar o conhecimento da mesma forma que a empresa fragmentou sua linha de produção, controlar o acesso a compra material e intelectual. A democracia escolar

abandonou a elite para adestrar a mão de obra para o mercado, cada vez mais incerto. Como a escola não se sente preparada para tal empreitada, mergulha em crise.

O sucateamento da escola não se deve ao aumento dos discentes, mas sim ao pouco investimento estatal, que considera ideal qualquer ensino para grande massa, ou seja, rendimento como fim e burocracia como meio.

A educação da falta convence o indivíduo que o mesmo está fadado à exclusão social se cada uma de suas experiências não for precedida de informações competentes que orientem sua ação, seus sentimentos, desejos e fins. Esta educação em questão cria servos e consumidores, pois a cultura escolar, propositalmente, não distingue pensamento e conhecimento, pois enquanto este é uma apropriação do que é conhecido institucionalmente, o pensamento é experiência (devir). Esta distinção, longe de ser uma distinção formal, possibilita a cessar zonas de criação que a instituição castra, já a não distinção tem como fim dosar, compartimentalizar, dividir tanto o pensamento como o conhecimento, a escola por fim torna-se uma empresa que administra.

Para Saviani (1999), é necessário entender a distinção que se dá no campo pedagógico, que insere a escola não só na história, mas também descortina a trama escolar. Que serve ao poder vigente, a saber, a pedagogia existencial e essencial, enquanto esta rompe com laços aristocráticos, estabelecendo igualdade natural entre os indivíduos para que estes possam participar não só da vida econômica, com sua força de trabalho, mas também fazer parte da cultura, entendendo a cultura como um arsenal que nos possibilita transitar em uma sociedade com liberdade irrestrita. Aqui nos atentaremos para a educação. A pedagogia essencial coloca a burguesia como classe histórico revolucionária, sendo a escola um meio para a consolidação da liberdade e para a democracia.

Já a pedagogia da existência, assumida posteriormente pela burguesia, reduz a liberdade, a equidade e a democracia a uma pequena parcela da população, ou seja, a escola tem um objetivo bem determinado, de estabelecer a igualdade entre os iguais e legitimar a desigualdade, sob bases econômicas, o que antes era feito sob o critério aristocrático. A justificativa para tal feito é vincular que a sociedade é dotada de capacitados e não capacitados, daqueles que aprender devagar, interessados por isso ou aquilo. Então a mesma classe que apresenta uma

contribuição social revolucionária, a pedagogia da essencial, torna-se reacionária ao perpetuar a desigualdade, pedagogia da existência.

As transformações que embasaram a democracia educacional centrava suas propostas nos conteúdos como forma de participação política, pois acreditava que o conteúdo desnuda o jogo social entre dominador/dominado, senhor/e escravo. Apreender o que a classe dominante apreende é condição de libertação. No entanto, o repertório cultural dos conteúdos dará lugar a pedagogia da chamada Escola Nova, centrada nos métodos e processos, reduzindo o aprendizado a sociabilidade capitalista, burguesa e ressentida.

As mudanças publicadas pelo Ministério da Educação em 2006 conservam a forma dos Parâmetros Curriculares de 1999 e 2006, mas diferem no conteúdo instituindo o ensino por competência, deslocando a formação do indivíduo para o sujeito, desvinculada do processo histórico, coletivo liberando o Estado das regulamentações necessárias (Estado mínimo), uma vez que fortalece as relações do tipo empresa/empregado (RICARDO, 2010).

Ainda Ricardo (2010), o currículo baseado nas competências estabelece um saber temporário, e a validação de cada saber depende da empresa em questão. Enquanto a escola dos conteúdos é centrada num projeto societário que possibilita a transformação do que está posto, a escola das competências cria indivíduos adaptáveis, o que torna o conhecimento de exclusividade do individual e circunstancial, seja para aluno ou professor.

De acordo com as ficções orwellianas em 1984, haveria um controle dos cidadãos pelo aparelho de Estado, através da televisão, para além da alegoria o panoptismo, onde há alguém que controla, está difuso em nossa sociedade, o controle individual, onde cada indivíduo é seu próprio controlador, não é preciso o olho do Grande Irmão, porque o ressentimento e a má consciência estão em toda parte. Para Sodré 1981 a televisão, a escola e a família fecham um dos círculos traçados pelo Estado moderno em torno dos indivíduos.

Esse homem moderno (burguês), através do conhecimento, movido pelo desejo dominador, elabora a ideia da objetividade do real a fim de torná-lo susceptível de controle. O homem é dotado de representações, através de conceitos e teorias, dominando e não experimentando as coisas em si. Se tivéssemos que definir a escola seria: conhecer para não experimentar, ou seja, é preciso que o real

seja controlado para que ganhe status de conhecimento. É preciso que a escola informe para que os alunos não busquem a informação

A interação professor-aluno não é interação entre sujeitos, mas sim entre pensamentos (experimentações), portanto destituídos do ser (sujeito), da autoridade, do ressentimento, assim o sujeito é mero mediador, e não obstáculo.

Na vasta bibliografia de Foucault podemos encontrar o corpo definido em suas mínimas operações, que o aparelho de produção e reprodução o submete, mais ainda, molda seus gestos numa economia do corpo. O consumo (ressentimento) com suas regras e sua organização interna, surge como desenvolvimento externo da economia corporal. O corpo do consumidor é uma síntese do todo que é a mercadoria. Hoje o conflito deixa de ser burguesia x aristocracia, para se concentrar na expansão do mercado consumidor (expansão do ressentimento).

Neste sentido a democratização do ensino atende ao mercado, não a grande parcela de estudantes que adentraram as salas de aula, faz parte de um processo dinâmico da economia.

CAPITULO 3

ANÁLISE DE DADOS: PODER DE AFECTAR E SER AFECTADO

Na perspectiva das reflexões em pauta, ou seja, a leitura de Deleuze sobre Nietzsche, no que se refere à força ativa e reativa (2001) neste trabalho cujo objeto é a diferenciação de si, entendida como aprendizado, fica evidente que a força ativa é superior a reativa porque é uma potência primeira, dado seu potencial criador, mas a reativa não é menos, ela é função da ativa, enquanto função a força reativa é necessária, pela conservação. A função nobre da força reativa é conservar as condições de criação, e não conservar o que foi criado, porque o que foi criado é resultado e enquanto resultado não pode ser mais nada. A força ativa adentra a reativa para manter a vida no seu mais alto grau de intensidade, essa obediência da força reativa que quer obedecer por vontade de potência, e não por vontade de poder ou do aumento da miséria do buraco negro, como quer o déspota.

Nessa abordagem o chamado tipo reativo é mau, porque separa a força do que ela pode, a força reativa não, aquele faz da força reativa um fim em si mesmo, enquanto a força reativa é uma força que limita, conserva, divide organiza, recebe, processa e reproduz, possibilitando que a força ativa possa compor, diferenciar, romper com limites, inventar o que não existe, produzir e gerar realidades. Não haveria o que conservar se não houvesse produção, não haveria produção se não houvesse um antes, pois voltaríamos para algo que cria a partir do nada, a força de criação cria a si mesmo criando também a força de conservação. Portanto ativo e reativo são forças necessárias, o tipo ativo e reativo, não.

A força não quer uma medalha de reconhecimento, não quer funcionar como padrão, quer ganhar potência para criar o inédito. Todo reconhecimento ou responsabilidade são formas morais, são buscas de formas aos deformados, estabelecimento de poder de responsabilidades: responsabilidade social, responsabilidade educacional, responsabilidade fiscal, ambiental, jurídica, entre outras. Instituição de poderes despóticos. O déspota é fraco, por isso tem necessidade de rebaixar o outro. Inventou-se uma dicotomia de que a força é contrária a razão ou a forma. Mesmo a Escola de Frankfurt que busca na forma, na ciência, uma maneira de combater o nazismo enganou-se, pois enquadrou a força,

não permitindo que a força diferenciase se si. Ao enquadrar a força conservou e reproduziu o mesmo, como por exemplo os grupos extremistas e xenofóbicos.

Se não selecionamos ou inventamos formas de viver, reproduzimos o entristecimento, uma via para o endurecimento, tomando a tristeza como forma de defesa ou reparação, investindo assim em uma forma moral.

As instituições públicas deveriam dar um estímulo para o fortalecimento da força, não uma tentativa de enquadrar o desejo a fim de inseri-lo no quadro social. Estudiosos da educação têm demonstrado que as medidas sócio educativas, na realidade têm, na prática, provocado a restrição dos direitos adquiridos, ou seja desvelado um painel contraditório entre o quadro legal x real da educação, configurando-se, como uma forma de conservar o mesmo; frise-se são medidas inócuas para resolução de um “problema”. O que se defende é que as Instituições públicas deveriam, por natureza, ser local de liberdade, já que é ali que se concentra uma potência para a diferenciação de si, seja uma escola, um hospital ou um presídio.

Ser livre é aumentar a capacidade de afetar e ser afetado. Entre o estímulo e a resposta há um processo de devir; o aumento de espaço entre o estímulo e a resposta gera uma infinidade de possibilidades de criação de resposta. Com o movimento do espaço, devir no tempo, há possibilidade de criação de variação. Se houvesse uma regra seria: ame o espaço e não o objeto, pois o espaço cria linhas e ao habitar essas linhas temos uma infinidade de reações às afecções, fazendo da ameaça uma possibilidade de tornar forte, pela variação infinita de resposta. Ou seja, uma distancia alegre entre a potência e o ato.

O significante (poder) tem origem puramente formal e implicitamente metafísica, na medida em que habita um plano de valores em si, uma forma em si, fechada em si, não tem relação com o corpo, com a potência, com o desejo, a não ser para codificá-lo, para sobrecodificá-lo, sobrepor, julgando a vida, desqualificando os fluxos de desejo ou de afectos.

O significante é o lugar da ausência da força imanente da natureza, é um convite a crença de que no acontecimento não há ordem imanente, não há auto-regulação, há uma crença de que o caos é mau, que vai fugir de tudo e de todos e produzir morte. Ele, o significante, é uma instancia privilegiada emitidora de sentido, é um sintoma de desqualificação produzido nos modos ou imposturas de vida, em relação ao acontecimento, ao corpo, a natureza, ao pensamento, ao desejo. Essa

desqualificação pressupõe uma falta em relação ao real, essa impostura cria forças e tipos reativos.

. Quando há um desdobramento das forças reativas a partir de um horizonte reativo, feito por maus encontros, há uma demanda pelo negativo formalmente constituído, que pode ser chamado de significado, de ideal, de modelo ou lugar de julgamento.

O significante é o sintoma de ordem imanente na natureza, vivido como ficção ou como ilusão, própria das forças reativas, que por mau encontro separam-se do que podem e encontra um horizonte negativo, esse investimento no horizonte negativo é chamado de ideal.

3.1 Proposta analítica: a visão de quem viveu

Nossa intenção com o trabalho é que a análise de dados transpasse todo o conteúdo escolhido para tal, desde a introdução às considerações finais, pois acreditamos que a análise é um conjunto de escolhas pessoais somados aos dados encontrados no campo de pesquisa. Percebemos na análise bibliográfica institucional a presença marcada do momento histórico do qual professor e aluno fazem parte, enquanto este sobrevive na sociedade de controle, aquele, por sua vez, que experimentou a transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle não encontra território seguro para interação professor/aluno, restando apegar-se em supostas formas de autoridade, ou seja, uma educação sem referência e sem referente.

A presença deste capítulo de análise é para que o leitor também possa a partir dos dados encontrados fazer sua própria análise, já que a realidade é movente, pode e deve ser pensada como tal. Nosso esforço é de ser fiel à literatura escolhida, bem como aos procedimentos de pesquisa qualitativa, para que assim os resultados sejam resultados possíveis, e não um amontoado de dados parciais e tendenciosos.

Os dados foram agrupados em três categorias que se relacionam como já enunciadas: as linhas duras, linhas flexíveis e linhas de fuga, formando linhas mistas que se entrecruzam, a partir de perguntas disparadoras¹.

Em 2011 a escola analisada foi acompanhada, em suas atividades diárias, com visitas no ATPC, sala dos professores, sala de aula, sala de coordenação, intervalo dos alunos, festas e passeios, com a autorização prévia da diretora da escola. Participam das reuniões de ATPC em torno de 20 a 30 professores. Estas reuniões são acompanhadas por coordenadores pedagógicos e eventualmente pelo diretor.

Em 2012 foi apresentada aos professores e funcionários da escola a pesquisa e posteriormente, de forma particular foi feito o convite para a participação da referida pesquisa. Desde o planejamento, início do ano, houve observação participante e anotações no diário de campo para análise posterior; as falas e momentos escolhidos são os considerados mais significativos para a proposta.

3.2 O que pode o corpo do professor

1º Predomínio das Linhas Flexíveis

Na reunião de ATPC foi organizada uma mesa de café, pela coordenação da escola, e como proposta a discussão sobre o perfil étnico racial da população brasileira. Como pergunta disparadora colocada na pauta de reunião temos: Com que peso e medida eu olho para as pessoas?

Relatório do observador (R.O):

Houve relatos livres sobre preconceito com grande participação dos presentes, onde o moderador interveio dizendo da necessidade de se trabalhar o preconceito em sala de aula para não recalcar o mesmo. São eles: preto, pobre e

¹ Duras ou Molares: aqueles que apresentam resistência máxima a desestratificação;

Maleáveis ou Moleculares: aqueles que a resistência é apenas mediana;

De Fuga: aqueles que estão em processo de desestratificação e, portanto, não apresentam resistência nenhuma.

mulher. Para a coordenadora a educação é uma via para a superação do preconceito e precisa ser vista como direito, e não como obrigação.

Coordenação:

Se não há vontade as ações dos professores se perdem. No entanto, nós professores temos que fazer a diferença independente disso que aí está.

Presença marcante da linha dura, onde os professores marcaram o tempo de reunião, olhando sempre para o relógio, não participaram das discussões propostas. Mesmo quando supostamente a fala da coordenação abrandava as tensões dos professores para com a indisciplina e a falta de vontade dos alunos, o conceito “vontade” é questionável, algumas vezes é relacionado a algo inerente ao aluno, outras faz parte de algo que o professor desperta, aprofundando ainda mais o vale entre o que é dito e o que é sentido no ambiente institucional.

2º Predomínio das Linhas de Fuga

Neste dia cerca de 30 professores participaram da reunião. A abertura das atividades constou com vídeo sobre diversidade cultural e resolução de conflitos, leitura coletiva sobre as metas da avaliação institucional (SARESP).

Relatório do Observador (R.O):

A medida que a leitura avançava os professores foram se irritando, iniciaram pequenas conversas paralelas sobre as dificuldades diárias, sobre promessas governamentais não cumpridas, salas sem vontade de aprender, alunos doentes mentais.

Nota-se que as falas são desconexas, pois os professores e a coordenação não querem considerar os mesmos pontos para a discussão, por isso cada personagem habita um território diferente.

Coordenação:

“Será que estamos fazendo tudo que podemos (plano emergencial, motivação)? Alguns alunos da 8ªA vieram falar comigo e disseram que há professores que não dão aula.

Professor:

Esses alunos são cara-de-pau, muitas vezes eu não dei aula, eu preferi dar aulas para salas mais atrasadas do que para eles, eles são “nariz empinado”.

Diretora:

Neste ano participaremos do desfile de 7 de setembro, pois o desfile promove a escola.

R.O: Apontamos que até a diretora se furta das discussões que se insinuam nas reuniões, mudando de assunto, como no caso do desfile de sete de setembro.

Professora:

Concordo.

Estes momentos de linha de fuga foram bastante expressivos nas reuniões maiores como planejamento, re-planejamento, parada para o saresp, entre outros. Quando os professores estão em maior número e tem oportunidade de manifestar suas posições particulares, podemos perceber o quanto fogem dos poderes rígidos, mas ao mesmo tempo estes mesmos se entregam à linha dura, uma vez que levantam bandeiras isoladas. A fala da coordenação é um catalisador para a linha de fuga, pensamento transcendente que busca a falta de algo, de algo mais ou algo menos a fazer em sala de aula.

Podemos observar que os quadros institucionais são modelos platônicos, na medida em que são inacessíveis, não conseguimos apreender a qualidade que os modelos apresentam, por isso nos apresenta de forma tão dicotômica, tanto as falas de professores e alunos como seus atos. O professor e o aluno como modelo, como padrão é inacessível, nem o melhor professor, nem o melhor aluno cabe nesse modelo, essa é a lógica, uma lógica transcendente da culpabilidade, do ressentimento. Essa univocidade é um meio de integrar um tipo de poder, o poder despótico integrado via semiótica do significante, ou seja, o uso que se faz da língua a favor dos poderes fracos, da força reativa, ficção da força ativa.

Deleuze (1995) o uso significativo da língua serve para integrar o poder despótico, é um conjunto de forças externas que se unem no centro, torna-se um alvo, um horizonte, um objetivo. Pode ser uma lei, o capital, um deus, o médico, o professor, o amante, etc. Acreditando nestas forças externas podemos relacionar a

pedagogia à questão social, que mesmo que não seja novidade, correlacionamos de forma biunívocas, ou seja, a instituição escolar e seus atores estão dentro de uma organização societária que cria unidades de rostos, o rosto capitalista, o rosto da produção e circulação de mercadorias.

3° Predomínio das Linhas Duras ou Molares

Foi organizado o ATPC no laboratório de informática, com a intenção de apresentar um programa que facilitasse a introdução das mídias em aulas, o programa em questão é o “BLUE LAB”, além do programa foi trabalhada a resolução SE-81, 7/8/2012 sobre as altas habilidades.

Neste dia acompanharam a reunião dois assistentes da Diretoria de Ensino.

R.O:

Os professores que participaram são os que possuem aulas por mais tempo na escola, sendo que os outros não participaram nem foram incluídos na discussão.

Mesmo a resolução que apresenta a proposta de trabalho com altas habilidades é compreendida na discussão pelo grupo.

Como demonstraremos nas transcrições das falas do grupo a seguir.

Professor:

Gostaríamos de trabalhar as altas habilidades, mas o que me parece urgente é a falta de habilidade para os comandos mais simples. “Aprender não aprende, mas sabe mexer no celular!”

Assistente Diretoria:

As avaliações para as crianças com altas habilidades devem ser acompanhadas de relatórios sobre o que a criança é capaz, pois apenas conceitos não dão conta de mensurar as capacidades.

Diretora:

Então como incluir a diversidade em sala de aula? É uma desigualdade avaliar os desiguais. Isso é desumano!

Professora:

Há tanta dificuldade com alunos com necessidades espaciais que sentimos incapazes.

Coordenação:

Quem são os alunos com altas habilidades?

Professora:

Sou a favor da homogeneização.

Coordenação:

Fico feliz em ver que a secretária da educação está preocupada com as altas habilidades.

Professor:

Para ser sincero eu não tenho nenhum aluno com altas habilidades. Temos alunos esforçados, mas para altas habilidades falta muito.

R.O:

Há por parte dos professores grande desejo de discutir a inclusão e exclusão, mas a coordenação tenta terminar a pauta da ATPC.

Ao terminar os slides sobre altas habilidades os coordenadores da diretoria de Franca, chamam a diretora para uma conversa, em separado. Segue a pauta do ATPC com a distribuição de uma planilha para identificação dos alunos com altas habilidades sem considerar o que foi discutido pelo grupo.

Esta reunião foi bem significativa, pois podemos perceber as linhas insinuando num fluxo contínuo os professores ao percorrerem a linha flexível participam da exposição da pauta da reunião e expõem suas vivências, ao mesmo tempo é nítido o cuidado com as palavras, já que os representantes da Diretoria de Ensino estão presentes. As representantes ao tomarem a palavra apresentam o posicionamento a respeito do tema de maneira protocolar, percorrendo a linha dura. Ao final da reunião surge de forma provocativa, linha de fuga, o questionamento sobre as altas habilidades, a discussão toma corpo, mas a coordenação resolve

terminar a reunião. Ao que parece, não é a coordenação que termina por cortar a linha de fuga, mas ela só aparece porque pode ser cortada.

4º Predomínio das Linhas Duras ou Molares

Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP'S) na escola.

Cobrança ou Parceria?

Apresentação do Projeto Jovem de Futuro: Convite para os professores organizarem no dia 20/10/2012 o Projeto Superação Jovem.

A sala escolhida para o ATPC foi o laboratório de informática, no entanto o programa escolhido, Blue Labe, não funcionou, sendo que a coordenadora explicou oralmente as atividades.

Para facilitar a realização do Projeto Superação Jovem foi organizado para o mesmo dia uma gincana, dividida em oito tarefas e jogos. Como alguns professores se manifestaram por ser sábado a diretora salientou que sábado é dia de trabalho, mas que se os professores o fizessem de bom grado seria dado, para aqueles que colaborassem o último dia letivo, como folga.

R.O:

Há preocupação, por parte dos professores, a respeito do dia de folga pelo trabalho na gincana.

Para os alunos que participarem da gincana serão oferecidos dois pontos na nota bimestral, há discussão entre os docentes sobre qual a melhor forma de contemplar os alunos. "Contemplar todos ou só os que participarem das atividades, pois tem alunos que vem na gincana, mas não participam. Temos que controlar esses alunos para que eles não assinem para outros!"

Atividades: Horta, Jardim e Pintura.

Diversão: Xadrez, Capoeira, Dança, Unhas Artísticas, Garoto e Garota (desfile).

Solidariedade: Roupa, Óleo, Leite, Material de Higiene, Material de Limpeza.

Coordenação:

"Faz duas semanas que não durmo, é pouco tempo para muito trabalho."

O que aparentemente pode ser considerado como linha dura, neste dia que foi apresentado um projeto governamental e imposto aos professores uma gincana, é um exemplo de que o misto de possibilidades institucionais é imprevisível. Neste

dia os professores participaram com afinco, brincaram entre si, assumiram responsabilidades na gincana e no projeto, bem como falaram abertamente sobre a folga por trabalho na gincana. Ao que parece a folga é só uma questão prática, já que nos últimos dias letivos não há presença de professores na escola, portanto a folga é um catalisador, um território comum onde os atores possam habitar com fluidez.

Nota-se que um ponto importante da pauta foi totalmente esquecido, a presença dos PCNP'S na escola, já que é deles que emanam o poder, ou seja as linhas duras.

5° Predomínio das Linhas Duras ou Molares

Geração “Y”- Ferramentas Virtuais

Coordenação:

Está ocorrendo um curso, na Uni-Facef, sobre práticas pedagógicas e tecnologias, no horário de ATPC da terça-feira, mas quem faz ATPC na quarta-feira está automaticamente excluído, pois deve haver ATPC pelo menos um dia na semana na escola.

RO:

A sensação relatada pelos professores é de que o curso, e somente ele, dará subsídios para acesso às mídias. Ou seja, o conhecimento vem de fora!

Coordenação:

Conhecendo a geração “y” saberemos o que se passa na cabeça do aluno. A geração “y” trabalha muito bem! (por usar as mídias).

Professora:

Estamos desorganizados, em sala de aula, não há valores, precisamos ter valores, organização.

Coordenação:

Eu não concordo com o aprendizado na internet, a partir de pesquisa.

Professora:

A tecnologia iguala todos, isso é ruim, pois acaba com as hierarquias.

Professor:

Creio que a geração “Y” só responde ao capitalismo, descompromisso e massa de manobra dos desqualificados.

Professora:

O texto, sugerido na pauta, caracteriza nossos alunos, mas não quer dizer que é bom ou ruim.

Coordenação:

Nós professores não somos produtos prontos, devemos nos capacitar.

RO:

O texto, da pauta do ATPC, traz a tecnologia para a formação dos docentes, mas ainda há necessidade de um centro de formação, no caso Uni-Facef, o que é paradoxal. Se a tecnologia elimina ou reduz os espaços configurando novos espaços aula, não conseguimos nos desvencilhar da tradicional sala de aula ou do ensino transcendente.

6° Predomínio das Linhas de Fuga ou molecular

Papel Ético e Moral do Educador

R.O

Neste dia a reunião foi iniciada com a fala da diretora nos seguintes termos:

Diretora:

Os professores devem ter conduta, podem bater de frente com alunos, há política, há conselho tutelar, há juiz, para proteção.

Deve-se:

Respeitar o mapa de sala;

Normas da escola;

O professor não tem que dar razão para os alunos;

O professor deve assumir suas responsabilidades, ele não cumpre suas responsabilidades;

Professora:

E o aluno que sai da sala antes do professor?

Diretora:

Pode me chamar.

Coordenação:

Pauta: Empreendedorismo na Educação. “O professor tem o dever e a função de incentivar o empreendedorismo nos alunos.”

RO:

Quando a diretora se ausenta os professores começam a se referir a fala da mesma sobre as normas e o cumprimento da mesma. A coordenação pede para iniciar a leitura do texto “Papel Ético e Moral do Educador”, por mais paradoxal que seja esse comando. É tomada essa atitude a despeito da fala dos professores.

Inicia-se a leitura do texto em voz alta e diz que cada professor deverá ler uma parte.

Coordenação:

Todos os professores devem ensinar a ética!

Vamos para o próximo texto: Texto sobre o empreendedorismo do pipoqueiro.

Professor:

Temos que tomar cuidado com esse conceito de empreendedorismo, como algo que dá certo, porque Fernandinho Beira Mar também se destaca na sociedade e tem uma grande empresa, tem dinheiro.

A respeito da nota do jornal local que colocou um grupo de funk como destaque, esse grupo é composto por alunos da escola. Sou preconceituoso ao falar dos bailes funks, porque a criminalidade e as drogas estão muito próximas desses locais, por isso não vejo com bons olhos essa matéria do jornal.

Diretora: Ao voltar a sala.

A respeito das normas da escola. “Quando o aluno sai da sala não é culpa dele, mas sim do professor!”

R.O: Coordenadora (off):

Se eu pudesse mandaria essa mulher (diretora) para a “Putá Que Pariu”, mas tenho que pagar minhas contas.

Esta foi à reunião mais dura, em dois anos de observação, onde os professores calaram e assumiram a culpa imposta pelo poder, neste caso protagonizado pela direção escolar. Mais surpreendente ainda foi à fala da coordenadora ao pesquisador que isso era muito, que não estava aguentando tanta pressão, foi surpreendente, pois ela (coordenadora) protagonizou as vozes dos professores, sendo extensão do poder institucionalizado, torna-se ainda mais incrível.

As linhas duras mudavam de direção a todo o momento, como podemos observar a fala de um professor sobre os exemplos de empreendedorismo, o jogo retórico estando a serviço da acusação. Portanto foi possível observar a linha de fuga de insinuando, e, por vezes, transparecendo totalmente. O que mais nos impressionou é que a linha de fuga também se manifesta no calar.

É nesse sentido que a constituição dos quadros, como modelos, é um aspecto do rosto, a cadeia dessas funções é constitutiva ou integradora do poder despótico, este determina o que é verdadeiro, autorizando o processo subjetivo que são os passos para tornar-se um profissional, adequação ao modelo, seja ele professor ou aluno. As unidades de rosto são genéricas, o rosto que estabelece em nós depende destas unidades, a função do rosto é constituir os quadros sociais. A máquina que estabelece modelos avalia até que ponto cada sujeito atende a demanda da forma genérica.

Para o modelo transcendente, que busca explicação no fora, o ser político é aquele que pastoreia os homens, mas todos os rostos pastoreiam os homens, seja professor ou qualquer outro profissional, então o problema é resolver a equação do pastoreio, entendendo que pastoreio é cuidar. Nesse modelo aquele que realmente cuida não existe, o que há são cópias das cópias, não é acessível porque está no plano das ideias. O verdadeiro está em outro plano, um professor adequado, um aluno adequado.

Aqui há um corte entre o que existe e o que não existe, o que é acessível e não acessível o que é real e o que não é. Por isso o verdadeiro político ou profissional é inacessível, só deus *cronos* (deus do tempo) é político. Na unidade de

modelos ninguém é. A unidade é um critério de medida e de autenticação, ou seja, qual a proximidade com o modelo a unidade apresenta, Deleuze (1995). Daí o misto mal analisado em nossas instituições almejamos algo que não podemos acessar, e toda cópia é defeituosa. Ou é o aluno que não aprende, ou o professor que não ensina, ou ainda mais é a política pública que não emancipa.

7º Predomínio das Linhas Flexíveis

Educação e os Padrões de socialização

Leitura compartilhada dos textos e posterior comentário da coordenação.

Coordenação:

O conteúdo não é importante, pois o computador faz o papel de transmissão, todo aparato midiático transmite conteúdo.

Os professores devem desestimular as ondas negativas e estimular as ondas positivas nos alunos.

É importante o aluno ter empatia pelo professor, depois você consegue a disciplina.

Atividade:

Cada professor deve falar sobre experiências positivas, o que mudou desde sua primeira aula.

Professora:

Ensinei os alunos a fazerem gráficos no computador, foi uma grande realização, foi muito gostoso. Eu sempre fui muito preocupada em sala de aula em fazer com que os alunos pudessem interpretar isso é que eu procuro há dez anos.

Professora Mediadora:

Recusou falar sobre o assunto.

Professor: (estudante do último ano de história)

Dou aula há um mês, o que mudou é que não sei se vou dar aula depois de formado.

Professora:

Dou aula há cinco anos, faz três anos que trabalho um projeto junto a OAB Franca, colhi bons resultados. Ano após ano gosto mais desta profissão.

Outros Docentes:

Recusaram falar.

Professor:

Ao contrário da professora que me antecedeu acumulei experiências ruins, não por falta de empenho.

Coordenação:

Mas não teve nada bom?

Resposta:

Equalizando o resultado é negativo, não vejo a educação como minoria. Já estou velho e cansado, mas vou prestar outro concurso.

Coordenação:

Quando dei aula valorizei a parte afetiva, muitos alunos não aprendem o que é um texto dissertativo, mas eles retornam o afeto.

Resposta de um professor:

É obrigação de o aluno respeitar! Eu não suporto alunos que me “encapetaram” dentro da sala e hoje vem me cumprimentar.

Professora:

Quem não tem experiência positiva passe a vez, vamos voltar o foco.

Professor:

Quando comecei a dar aula havia diálogo, hoje a profissão me faz sentir um lixo, principalmente por parte dos nossos superiores.

R.O:

Para fechar este platô de análise dos professores escolhemos este 6° bloco que teve como pauta “Educação e Padrões de socialização”, na fala da coordenação está definido o padrão institucional, uma análise abstrata e viciada da relação professor/aluno, baseado no afeto e estímulo, apesar da fala ser bastante comum no ambiente escolar é facilmente contestada pelos professores, e, mais uma vez, contestação que produz o mesmo.

Até mesmo o relato de experiências que para o observador seria a possibilidade de apreender algo novo, foi, mais uma vez, capturado pela linha dura da subjetivação e da análise de resultados como se fosse o real em si. Atentamos para as palavras de ordem como: Obrigação, Respeito, Superiores, Valorização, entre outras veladas como: “Algo Positivo”, “Resultados”, “Afeto”, que interrompem as linhas flexíveis.

Em nosso sistema educacional o regime subjetivo e significativo não se separa, estamos em uma máquina mista, o rosto unifica as duas máquinas. O rosto estabelece a culpa e a proximidade com o modelo. Existe um déspota e um democrata em nós. O rosto é uma substância que faz funcionar as duas formas de expressão, dois usos da linguagem que se unificam no rosto. A singularidade, que são as linhas de forças flexíveis, e a intensidade, que são linhas de força moleculares ou de fuga, não cabem nesse sistema, a não ser que ela possa ser capturada (aproveitada) pela máquina (tolerância), não é negar inteiramente, mas tolerar, quando não há tolerância o regime de signo é expiado.

Quando alguém não se enquadra é medicalizado, reprovado, internado, sufocado, em primeira ordem não é expiado, pois há gradações de tolerância da ignorância, para que até ela seja capturada. O diagnóstico nesse sentido funciona como desvio padrão, um desvio no que é esperado, dentro de limites bem definidos.

As linhas de fuga ou linhas moleculares pegam traços de rostos e estabelecem pontos de devir (intensidade), criando mundos, saindo dos quadros sociais e do preenchimento deles. Para a efetivação da linha de fuga é necessário ligar o caos interno ao externo criando uma potência de agir, uma vontade de existir, fora da cadeia significativa, o buraco negro e o muro branco como condição para a subjetividade, enquanto o muro branco é o significativo o buraco negro é a desqualificação. Lambendo as botas do poder ele me autoriza e justifica meu investimento.

Notamos que a partilha causou estranheza em muitos professores que se recusaram falar sobre suas experiências, este calar nos parece, mais que subversão ao poder das linhas duras, pode até mesmo ser mais uma linha molar.

3.3 O que pode o corpo do aluno

Estas respostas foram colhidas na sala de aula do 3ºB, 3ºC e 2ºB do Ensino Médio, num total de 80 alunos, já que a entrevista com grupo focal não foi possível, pois a direção da escola sugeriu que fosse trabalhado com todos os alunos, para evitar transtorno para a instituição, com alunos saindo da sala de aula. Para nossa surpresa o que, a princípio, foi um empecilho acabou por nos ajudar a compreender o referencial teórico, que nos possibilitou acessar o não dito, o bando, as linhas mistas que se configuram quando os alunos estão em seus territórios. Para as respostas dos alunos não foi possível a divisão sugerida na análise dos professores, pois houve um império das linhas duras e algumas insinuações das linhas flexíveis.

Após o teste das questões a serem aplicadas, redefinimos algumas questões, deixando mais diretas, para evitar interferência do pesquisador nas respostas. Então ao entrar na sala foi apresentado o objetivo da pesquisa e a forma de realização da mesma, houve algumas perguntas sobre a pesquisa e em seguida foi transcritas as questões na lousa, depois de perguntar sobre possíveis dúvidas para responder as mesmas, foi colocada uma música com o objetivo de evitar conversas.

Os dados dos alunos estão apresentados por item pesquisado, fim de demonstrar a homogeneidade das respostas, e, em salas diferentes, percebemos o mesmo comportamento.

Foram propostas as seguintes questões, num total de oito.

As respostas que se seguem foram colhidas na sala de aula do 3ºB, 3ºC, 2ºB e 2º C do Ensino Médio, num total de 80 alunos, já que a entrevista com grupo focal não foi possível, pois a direção da escola sugeriu que fosse trabalhado com todos os alunos, para evitar transtorno para a instituição, com alunos saindo da sala de aula. Para nossa surpresa o que, a princípio, foi um empecilho acabou por nos ajudar a compreender o referencial teórico, que nos possibilitou acessar o não dito, o bando, as linhas mistas que se configuram quando os alunos estão em seus territórios. Para as respostas dos alunos não foi possível a divisão sugerida na análise dos

professores, pois houve um império das linhas duras e algumas insinuações das linhas flexíveis.

I. Como você acha que ocorre a aprendizagem?

Pergunta apresentada ao 3ºC

- 1) Através de estudos e novos conhecimentos.
- 2) Ocorre através da transmissão de conhecimentos ocorridos por meio de fatos vivenciados, livros, televisão, professores e toda outra qualquer forma de aprendizagem.
- 3) Ocorre através do momento em que o indivíduo está apto a receber a aprendizagem.
- 4) A aprendizagem, na minha opinião, se desenvolve primeiramente com a consciência dos alunos em adquirir o conhecimento e aprender algo;
- 5) Muito bom.
- 6) A aprendizagem ocorre no nosso dia-a-dia na escola em casa até mesmo no trabalho.
- 7) Ocorre aprendizagem somente em pessoas dispostas a aprender e se houver pessoas dispostas a ensinar com estudos e disposição todos poderiam aprender.
- 8) No ato em que há a contato com o assunto sugerido.
- 9) Bom, não foi nada bom mais procurei aprender tudo que estudei.
- 10) Bom temos ótimos professores, porém alguns alunos não se interessam, a aprendizagem de uma forma foi boa mas a muita falta de informação.
- 11) Aqui na escola o aprendizado é muito bom só não aprende quem não quer!.
- 12) A aprendizagem ocorrida no ano obteve muita defasagem, pois além de ser resumido, não teve uma organização ao decorrer do processo de ensino.
- 13) Ocorre a partir dos desempenhos dos alunos.
- 14) De uma forma que todos aprendem.
- 15) Ocorre quando a gente se sente bem com o professor e quando vira uma coisa um pouco divertida.
- 16) Através de estudos e conhecimentos. Sem ter vergonha de tirar dúvidas.

Percebemos que a sociedade de controle cumpriu seu papel, as respostas estão dentro de um padrão normativo que qualquer poder se contentaria, visto que estes alunos mal escrevem, mas, de forma geral sabem o que é preciso para tal, subjugar-se ao professor.

II. Qual o papel da disciplina na escola?

Pergunta apresentada ao 2ºB

- 1) É tentar fazer os alunos a interesse mais nos estudos e que aprendam para ter um bom futuro.
- 2) Colocar ordem respeito entre alunos professores e funcionários.
- 3) Nos dar um futuro melhor.
- 4) É que a escola sem regras é uma escola ruim e também é para segui La.
- 5) Ensinar o aluno a respeitar regras e ter limites.
- 6) Tentar melhorar a educação e o ensino dos alunos.
- 7) Colocar limites nos alunos, pois em qualquer organização é necessário ter regras a serem seguidas.
- 8) Ensina você a ter mais horários e ser mais responsável.
- 9) É tenta melhorar a educação.
- 10) E todos respeita os professores.
- 11) Ajuda o aluno a ser educado e isso conta muito no futuro e no presente também.
- 12) Ela ajuda bastante na convivência uns com os outros; pois convivemos uma boa parte do tempo na escola uns com os outros e disciplina ajuda na convivência com certeza.
- 13) Trazer o respeito, com disciplina você tem respeito com os professores e os demais.
- 14) Proteger o aluno e por limites a ele.
- 15) Respeitar as regras da escola.
- 16) O papel da disciplina na escola é proteger os alunos em caso de briga e não desobedecer as ordens.

Pergunta apresentada ao 3ºB

- 17) Para não vira bagunça e com bagunça num tem como aprender.
- 18) Ensinar-me o conhecimento de um jeito bem diferente do que a sociedade ensina, aonde seguimos regras.
- 19) Proporcionar maior rendimento no ensino.
- 20) É fazer vc aprender para vc ter um futuro melhor.
- 21) Manter uma suposta ordem.
- 22) Fazer com quem estuda nela cresça mentalmente e ensinar bons hábitos para levar-se uma vida socialmente boa perante a sociedade.
- 23) Ensinar conhecimentos aos alunos, seus conhecimentos.
- 24) Respeitar as regras para ter bons estudos e conhecimento sobre tudo lá fora.
- 25) Que o aluno seja educado, tenha responsabilidade e cumpra seus deveres de aluno.
- 26) Organizar o que acontece na escola com direito e deveres a todos nós alunos.
- 27) Organizar os direitos e deveres dos alunos.
- 28) É que faça o aluno ter um bom conhecimento.
- 29) Manter a ordem e proporcionar maiores rendimento no ensino.
- 30) Nos instruir de como podemos chegar no futuro.
- 31) Ensina os alunos ser alguém na vida, se ético, ter disciplina e respeito com o próximo.
- 32) Respeito e ordem entre os alunos, professores e funcionários.
- 33) Primeiramente o respeito é aceitar as pessoas da forma como elas são.
- 34) Preparar-mos para o futuro e para o quem pela frente.
- 35) Organização, respeito.

Pergunta apresentada ao 3ºC

- 36) É de importância superior de qualquer forma de aprendizagem; a disciplina tem um papel muito importante, começando pela postura, a organização, etc...
- 37) O papel da disciplina na escola é importante para que ocorra aprendizado.
- 38) Tentar passar algum conhecimento para os alunos.
- 39) Muito bom.

- 40) O papel da disciplina é fundamental em cada ser humano isso demonstra respeito pelo seu próximo.
- 41) O papel da disciplina na escola é fazer com que haja comportamento e educação entre os alunos, para uma boa convivência entre professores e alunos e para que haja uma boa aprendizagem dentro da sala de aula.
- 42) Total, mas ultimamente não é muito exercitado.
- 43) Saber de que ponto você começa a ensinar os alunos.
- 44) O papel da disciplina é nos mostrar as regras a serem seguidas, disciplina para que possamos ter uma escola melhor.
- 45) Na escola é muito importante para que todos mantenham o respeito uns com os outros.
- 46) Oferecer disciplina, e estrutura educacional é contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno.
- 47) Ajudar o aluno obter conhecimento e disciplina.
- 48) Sensibilizar os alunos de uma forma que todos se respeitem um ao outro.
- 49) Fazer com que os alunos se interessem um pouco mais pelos estudos.
- 50) Tentar fazer com que os alunos se interessem um pouco mais pelos estudos.

Todas respostas estão dirigidas ao fora, presença marcante do controle o “si”, podemos inferir que os conceitos de controle e disciplina já foram internalizado. À medida que as respostas foram analisadas percebemos que a sociedade de controle não faz parte de uma relação vertical de poder, ela é desejada pelo aluno de forma naturalizada, essa tem uma força tal que não é possível nem ao menos pensar em outra organização do espaço e tempo.

Essa pergunta foi marcante para o trabalho, pois percebemos que professores e alunos compartilham da mesma ideia de escola e disciplina. Em síntese o vale que se estabelece entre professores e alunos fazem parte desta instituição que, mais do que educar para o controle, fecha as possibilidades para a fuga.

III. O que mais te marcou na escola?

Pergunta apresentada ao 3ºC

- 1) Me marcou foi o relacionamento entre alunos e professores, as novas amizades, o convívio com cada professor e coordenador e muitas outras coisas.
- 2) Amizades e a “vida” construída dentro dela. Tudo, coisas inesquecíveis que levarei pro resto da vida.
- 3) Descobrir como os professores podem ser nossos amigos, não sendo vistos como aqueles “chatos”.
- 4) Os professores, as experiências que tive, e principalmente as amizades.
- 5) As pessoas e os professores.
- 6) Além do aprendizado e de amigos uma pessoa muito importante pra mim. (referência à namorada).
- 7) A olimpíada de história.
- 8) Amizades.
- 9) Minha 7ª série.
- 10) O que mais me marcou os professores, alunos e suas brigas etc...
- 11) Bom em primeiro lugar as amizades, em segundo os professores excelentes que tivemos.
- 12) A amizade entre companheiros de sala e professores.
- 13) Os amigos e professores de forma geral.
- 14) Os amigos, brincadeiras, professores, e o que aprendi.
- 15) Os amigos, alguns professores e as brincadeiras.
- 16) O convívio com os professores, o prazer de conhecer e fazer novas amizades; o relacionamento entre alunos e coordenadores, há também as decepções e alegrias que tive dentro da sala.

IV. Como seria uma escola sem disciplina?

Pergunta apresentada ao 3ºC

- 1) Uma escola sem disciplina seria muito desorganizada, com alunos saindo e entrando a hora que quer, com muitas brigas e confrontos e etc...
- 2) Não seria uma escola.
- 3) Não é como a atual escola onde a disciplina talvez seja nula.
- 4) Eu penso assim, com a disciplina já está uma lastima, imagine sem, seria uma rebelião todos os dias na escola.

- 5) Bagunça e desorganização.
- 6) Uma escola onde haveria desrespeito.
- 7) Bagunça, sem ensino, sem controle, enfim seria ao “invés” de uma escola, um lugar que somente houvesse insanidade.
- 8) Não seria escola referindo-se à escola em que estuda.
- 9) Uma loucura ninguém saberia nada.
- 10) Uma escola sem disciplina seria a maior bagunça, alunos mandando em professores etc...
- 11) Acho que não seria uma escola seria um hospício.
- 12) Como a nossa.
- 13) Uma escola sem disciplina não seria escola, pois o desrespeito seria enorme.
- 14) Não seria escola, seria pessoas sem educação que não respeita ordem.
- 15) Seria uma bagunça o que não é o caso da nossa escola.
- 16) Seria uma “Zona”, alunos saindo da sala, só pro conversar; entrando como se nada tivesse sendo passado dentro da sala.

Pergunta apresentada ao 2ºC

- 17) Nunca pensei numa escola sem disciplina.
- 18) Ser pior do que agora.
- 19) Não seria muito bom.
- 20) Por mais que particularmente não sigo todas as regras é necessário é necessário que elas existam, para que todos naquele ambiente saibam até onde pode chegar.
- 21) Seria uma completa anarquia, não iria ter respeito por ninguém.
- 22) Não ia ser muito bom.
- 23) Seria muito diferente, pois não haveria regras e se não houver regras os alunos fazem o que bem querem.
- 24) Seria uma bagunça completamente! Os professores não conseguiriam aplicar a sua matéria, seria um caos!!!
- 25) Seria um horror.
- 26) Não imagino.
- 27) Nunca pensei nisso.
- 28) Não pensei.

29) Seria uma bagunça e ninguém ia aprender nada.

Pergunta apresentada ao 3ºB

- 30) Uma bagunça onde ninguém respeita ninguém, e não saberíamos definir uma coisa da outra.
- 31) Uma total bagunça ou desordem.
- 32) Não seria escola.
- 33) Pior um pouco.
- 34) Não serviria para nada, pois sem disciplina não há como ensinar.
- 35) Muito ruim, muito bagunçado.
- 36) Seria uma bagunça, alunos que não queria nada com nada.
- 37) Um lugar bagunçado, sem regras, sem educação, sem respeito.
- 38) Uma bagunça desorganizada.
- 39) Seria um lugar de desordem, onde não ficaríamos seguros.
- 40) Seria uma bagunça total.
- 41) Desorganizada.
- 42) Não seria nada ia ter apenas bagunça e briga.
- 43) Uma completa desordem, sem nenhum tipo de aprendizagem ou comprometimento.
- 44) Uma destruição nas nossas vidas.
- 45) Não seria escola.
- 46) Seria nada ou uma “Segunda Guerra Mundial”.
- 47) Seria nada, pois onde não há disciplina simplesmente não tem nada.
- 48) Desorganizada.

Neste conjunto de resposta podemos compreender o que foi dito no capítulo 1, a respeito da má consciência na educação, ou seja, a culpa perpétua, ninguém ousa se mover dentro dos limites da disciplina, e todos repetem: é minha culpa minha máxima culpa. O ressentimento e a má consciência encontraram nesta pergunta um terreno bastante fértil, ao elaborar esta acreditávamos que ela seria um catalisador para uma proposta de fuga na instituição, mas para nossa surpresa a disciplina é desejada e legitimada como algo em si, e se a educação não alcança seus resultados é porque a disciplina substantivada como um ente, não faz parte do nosso convívio. “É minha culpa se não aprendo, minha máxima culpa!”

V. Como seria você como professor?

Pergunta apresentada ao 3ºC

- 1) Eu nunca pensei nisso, mais acho que não teria paciência porque como aluna eu sei a raiva que passamos nos professores quando eles chamam a nossa atenção e fingimos que não estamos ouvindo e nem damos atenção a eles.
- 2) Algo diferente.
- 3) Seria igual o Aldo (sem puxar saco).
- 4) Acredito que mataria um aluno por aula, pois a falta de interesse é muito grande.
- 5) Nada.
- 6) Não seria bom não tenho paciência.
- 7) Eu não teria paciência eu faria um curso superior de psicologia só para saber controlar os alunos.
- 8) Seria como o Aldovano (no push o saco) obs; ótimo inglês.
- 9) Bem tentaria ensinar mas não sei como professor não da certo.
- 10) Eu como professora pularia no pescoço de um aluno e a kkk. Não me imagino como professora.
- 11) Nem quero imaginar.
- 12) Acredito que igual os que tive, pois são eles o meu exemplo.
- 13) Seria um professor legal e extrovertido.
- 14) Um professor dedicado a ensinar e incentivar os alunos a estudarem.
- 15) Acho que seria uma negação.
- 16) Acho que não seria muito legal, porque não teria paciência para lidar com os alunos indisciplinados que há na sala.

Estas respostas confirmam o desejo de poder e disciplina, podemos assinalar que muitas são as críticas aos professores dentro da sala de aula, por parte do aluno, mas quando inquiridos reproduzem o comportamento questionado.

VI. Você é capaz de aprender sozinho (a)?

Pergunta apresentada ao 3ºC

- 1) É capaz se a pessoa quiser realmente aprende porque hoje em dia a tecnologia está muito avançada e basta pegar a internet que você pesquisa o que você quiser. E não é só na internet pois a várias pessoas com um conhecimento espetacular.
- 2) Coisas que estejam ao alcance de minha experiência de vida, que me façam aprender.
- 3) Eu não sou capaz de aprender sozinha, um professor passa mais conhecimentos da que aquilo que está no livro.
- 4) Algumas coisas sim, mais com o auxílio do professor fica muito mais fácil.
- 5) Lógico.
- 6) Sim, é só buscar.
- 7) Na verdade não, seria complicado aprender. Principalmente as fórmulas quaisquer que sejam, sozinha.
- 8) Metade da vida fiz isso sozinho.
- 9) Sim, com auxílio de livro, Internet, etc, mas com o professor é mais fácil.
- 10) Não, pois eu não sei de tudo, o professor tem a sabedoria e se formou para me ensinar, mas sou capaz de procurar, saber e entender.
- 11) Todos somos capazes de aprender sozinhos, basta querer.
- 12) Sim, mas prefiro o ambiente escolar, pois nela teremos aprendizados escolares e lição de vida.
- 13) Sim, mas tenho preguiça.
- 14) Não, ninguém é capaz de aprender sozinho.
- 15) De jeito nenhum.
- 16) Para alguns assuntos e matéria sim, pois hoje em sala de aula para aprender está muito difícil, mas quando realmente queremos aprendemos, é só sentar para ler livros, ou sentar na frente do computador e tirar as dúvidas que temos.

A instituição, nestas respostas, está legitimada, mesmo que os alunos não tenham claro o que ela é e para que sirva. Assim, a uma crença de que na escola o aprendizado está disponível para que habite o espaço físico.

VII. O que é ser aluno?

Pergunta apresentada ao 2ºB

- 1) Ser aluno é estudar todos os dias e aprender coisas novas.
- 2) Ser aluno é querer aprender mais, com quem tem muito que ensinar.
- 3) Ser aluno é não ter que trabalhar depois da hora.
- 4) A partir da hora que você está aprendendo algo com alguém que já tem experiência, você é um aluno, desde que esteja determinado.
- 5) É uma pessoa que está aprendendo algo com um professor ou mestre.
- 6) É uma pessoa que tem por objetivo aprender, e que em certo momento da vida necessita viver um ciclo onde ele basta ser aluno, basta ele aprender.
- 7) É você estar aprendendo algo, todos somos alunos pois aprendemos algo todos os dias.
- 8) É uma pessoa que busca conhecimento com professores.
- 9) Ser aluno é ir em busca de conhecimento e aprender, todos somos alunos porque todos buscam mais conhecimentos e algo que vai nos beneficiar no futuro.
- 10) Ser aluno é ir em busca do aprendizado independente do que estiver aprendendo.
- 11) Ser aluno é ir em busca de um novo conhecimento independente do que se está aprendendo; todos somos alunos de algo material ou até mesmo da vida.
- 12) Ser aluno é receber o ensinamento passado e ter a responsabilidade para a educação.
- 13) É cumprir com seus deveres.
- 14) É ser uma pessoa que frequenta direto a escola e que tire notas boas.
- 15) É ser uma pessoa que está tentando conquistar uma coisa na vida.
- 16) É uma pessoa que está aprendendo alguma coisa.
- 17) É a motivação de ter alguém como você, como professor, isso que faz um melhor aluno cada dia que passa.

Pergunta apresentada ao 3ºB

- 18) Aluno é acordar todos os dias e dizer que ruim hoje tem aula, mais mesmo assim saber que não ia ser tão ruim porque ao mesmo tempo daquela aula

ruim você podia estar formando com seus amigos e aprontando coisas que jamais irá esquecer.

- 19) Ser aluno é muito bom, você faz muita amizade e aprende te muito conhecimento.
- 20) Ser aluno não é necessariamente ter o nome em uma lista de presença, ser aluno, do meu ponto de vista é se divertir é, zuar, é curtir esse momento com os amigos que não volta mais ser aluno, é bem diferente de ser estudante...
- 21) Ter a oportunidade de aprender coisas novas e usá-las no cotidiano, principalmente profissionalmente.
- 22) Médica ou veterinária.
- 23) Ser aluno é fazer amigos, pensar em crescer, torna-se uma pessoa responsável e acredita que a vida tem muita coisa de bom para nos oferecer.
- 24) É ser uma pessoa inteligente, com grandes metas e sonhos para o futuro, ter grandes amigos, fazer bagunça.
- 25) Ser aluno é ir para escola em busca de aprendizado, para sua vida, fazer amizades, se divertir, conhecer pessoas e conviver com elas todos os dias, isso faz com que elas fiquem marcadas para sempre em sua vida como os funcionários e professores da escola.
- 26) Ser aluno é muito mais do que uma relação entre professor e aluno, é também uma amizade, não sei exatamente definir, mas é uma sensação muito boa.
- 27) Ser aluno é você está na escola aprendendo coisa interessante e divertida.
- 28) Ser aluno é estar aberto sempre a novos conhecimentos, novas experiências e ideias, e se esforçar para sempre estar aprendendo, em todas situações.
- 29) Ser aluno é saber que você teve oportunidade de aprender não só na escola, mas na vida inteira, cabe você à acatar essa oportunidade ou não e passar para frente.
- 30) Aluno não é apenas estudar aprender com professores, é também aprender com o próximo, servir de exemplo para o próximo, aluno você é em todo lugar.
- 31) Aprendiz da vida.
- 32) Ser aluno é ser eterno aprendiz, ao qual você aprende.
- 33) É ensinar e aprender coisas do nosso cotidiano escolar.

34) É ser eterno aprendiz, aprender.

Os alunos apresentam a concepção Iluminista do conceito aluno, na qual algo falta para a pessoa que aprende, não é questionada a conformação, a política do ódio estabelecida ao outro do que se é. Distanciando da concepção de diferenciação de si, ou seja, à medida que ele aprende pode diferenciar-se.

VIII. Como a escola te ajuda?

Pergunta apresentada ao 2ºB

- 1) Me ajuda aprender coisas novas.
- 2) Me ajudar a chegar onde eu almejo em um lugar alto na sociedade.
- 3) A escola me ajuda ser alguém na vida.
- 4) Pelo simples fato de você frequentar a escola você é aluno, mais a qualidade e determinação dos docentes ajuda bastante ser uma aluno melhor.
- 5) Tentando nos incentivar a aprender.
- 6) Nos incentivando a aprender.
- 7) Ela me ensina, ou melhor eu aprendo quando quero pois ela não me obriga a nada, só faz quem quer.
- 8) Passando ensinamentos.
- 9) Ajuda porque todos nós precisamos aprender.
- 10) A escola prepara o aluno para que um dia ele possa ser profissional.
- 11) A escola é uma das formas de aprendizado; ela é quem nos prepara para o mercado de trabalho, estudando estamos esperando ter um futuro profissional próspero.
- 12) Com muito rigor e hierarquia a ser respeitada e um objetivo para ser buscado.
- 13) Sendo rígida.
- 14) Ajuda com aulas novas que nos ajuda á aprender cada vez mais.
- 15) A escola ajuda muito mais tem aluno que não você conquista o objetivo de aluno na escola.
- 16) A escola ajudara você ler e escrever.

- 17) Me ajudar a ser alguém mais especial a cada dia que passa, me mostrando o rumo que devo seguir.

Pergunta apresentada ao 3ºB

- 18) Em me trazer informação melhor me ensinar o certo e ajudar a viver também.
- 19) Me dando ensino aprendizagem e me preparando para o futuro.
- 20) Não conto muito com a escola para resolver problemas, a não ser quando acontece dentro da escola, aí me ajudam com o que podem.
- 21) A ter educação e aprimorar conhecimentos para aplicar na vida.
- 22) Me ajudando, me ensinando, me explicando.
- 23) Me ajuda no aprendizado, a ter mais conhecimento, a saber que tudo que aprendi ao longo dos anos, para eu me tornar uma grande mulher.
- 24) A escola me ajuda em minha educação, e em minha formação para ser alguém na vida.
- 25) Me ajudou fazer amizades com alunos, funcionários e professores da escola e principalmente a decidir meu futuro na minha vida.
- 26) Me ajudou na minha formação como pessoa, nas amizades e conhecimento.
- 27) Ela me ajuda da seguinte forma me dando educação. Respeito e me ensinando o que eu preciso aprender.
- 28) A escola me proporciona conhecimento, e bens valores como amizade a união e perseverança e me direciona no caminho em busca de um futuro.
- 29) Nas oportunidades de estudo que ela oferece.
- 30) Ensinando aquilo que a escola sabe.
- 31) Ajuda no aprendizado, crescimento social e profissional.
- 32) A escola me ajuda ser alguém ao qual foi aqui na escola o qual aprendi ser uma pessoa e reconhecer que a vida lá fora não é igual eu penso.
- 33) Me dando uma oportunidade de aprendizagem.
- 34) A escola me ajuda a obter conhecimentos, em várias matérias, para que assim eu possa ter uma base do que realmente seguir futuramente.

Nota-se que nenhum aluno questionou que a escola, como instituição, não ensinou, ainda mais, muitos deles referiram ao “aprendizado” conquistado por meio

da escola. Assim, a escola cumpre seu papel seu papel disciplinar e de controle. A análise das respostas nos apresenta que há aprendizado na escola, mesmo que os alunos não tenham a mínima noção de onde encontrar. Quando inquiridos ou mesmo quando tentamos ler suas respostas ilegíveis assumem que o aprendizado estava disponível, mas que não aprendeu, sem dar uma resposta satisfatória para o ocorrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer o caminho metodológico etnográfico pudemos relacioná-lo e embasá-lo na discussão institucional, no que se refere à sociedade disciplinar e a sociedade de controle. Os dados foram coletados em dois anos de observação, nas salas de aula e nas reuniões de ATPC, 20 professores participaram das reuniões onde suas falas compuseram esta pesquisa caracterizando o ambiente institucional, já os alunos foram acompanhados em suas respectivas salas e no momento permitido pela gestora e pelos professores os alunos responderam a oito questões, nem todas as respostas foram transcritas, apenas as mais características para a proposta da dissertação, como demonstra o quadro a seguir onde podemos observar a quantidade de respostas por sala. Como os questionários não eram identificados não compusemos um quadro de gênero, outra observação importante é que muitos alunos não responderam as perguntas, já que as quatro salas pesquisadas totalizavam 80 alunos, mas somente 50 compuseram a pesquisa.

Questões	2ºB alunos	2ºC alunos	3ºB alunos	3ºC alunos
I				16
II	16		19	15
III				16
IV	16	13	19	
V				16
VI				16
VII	17		17	
VIII	17		17	

Os dados encontrados em campo, principalmente os que se referem aos alunos, propõem pensar a educação como regras de passagem, como composições de potências, e, não razões de proibição ou deveres, afirmações de desejos de homens fracos, desejo de eunuco. As funções institucionais da escola é a univocidade, ou seja, criações de unidades, funções, papéis ou quadros únicos, modelos platônicos transcendentais. Ser aluno é uma unidade de rosto (univocidade), são unidades abstratas ou genéricas. Ser professor/aluno é ser um elemento significativo, um horizonte, elemento do desejo. Os estruturalistas vêem

esses signos em correlação com outros signos professor/aluno. Mas o que depreende das análises são conjuntos de elementos que se relacionam por correlações biunívocas, uma unidade de sentido que leva a outra unidade, dicotômico e ao mesmo tempo complementar.

Optamos por ser fiéis às falas dos professores e alunos, no caso destes, fiéis a suas escritas, muitas ilegíveis. O que demonstrou um horizonte ideal na forma, cópia em segundo lugar, para a modernidade todos somos iguais (democracia) à medida que nos conformamos ao nosso papel, o funcionário padrão, o homem branco padrão (para além do gênero), a saber, esses modelos não existem, mas são modelos para outros rostos desencadeando um processo de subjetivação, aumentando o poder do professor a medida do investimento para acessar o rosto em questão.

A cadeia de signos cria um centro de poder que transforma aquele que almeja em déspota, autoritarismo democrático. Há um poder despótico fora, um poder autorizante no eu, formada pelo centro que a cadeia de signos criou. O que faz os profissionais se igualarem, profissões como rostos, a igualdade democrática é estabelecida pela proximidade com a forma, igualdade através da proximidade com a forma.

A segunda função do rosto é a escolha binária, não é o sujeito que escolhe, mas a máquina (instituição) que aceita ou rejeita. As cadeias de signos possuem níveis de desvios, medindo tudo. A cópia pode estar distante do modelo, mas conserva o mínimo de obediência (proximidade) ao modelo, a isso chamamos de razão semiótica.

O regime de signos significantes opera por cadeias circulares, e o subjetivo é linear, uma parte do todo que será jogada no futuro para posterior orientação, no regime de signos significante tudo está dado. Então o rosto é construído à medida que se investe no regime subjetivo. A linha subjetiva inicia-se culpa, ou seja, aquele que deve ser sacrificado, ou expulso, isso no regime despótico. A figura do bode emissário está no centro de poder com todos os males por isso ele será expulso, tornando bode expiatório.

A máquina despótica transforma a vida, que é puro devir, que é acontecimento, em nada. A verdade nunca está no sujeito, é necessário autenticação no fora, proximidade dos quadros instituídos. O sujeito foi separado do que pode, foi lançado num buraco por isso busca um significante. Aliado ao que

pode, para a máquina desejante, não é o objeto que preenche, é o acontecimento o ato que atualiza a potência, condição de continuidade do desejo em estado intensivo, criando um devir ativo.

Não importa os encontros, mas a maneira que se serve deles para continuar o modo ativo e intensivo (ética), o que importa é extrair uma matéria que gere energia para criar devir (desejo). Destruir o significante, a autorização subjetiva, para enfim produzir potência e desejo e colocar o modo de existir em nossas mãos, o que difere da escolha do rosto, essa seria a função da educação, mas esta faz parte de uma instituição que regula e enquadra.

O desejo não é uma substância pronta em nós, ele é produzido à medida que a existência recusa o rosto, é gerado através das práticas, filho, professor, assistente social, amante, casamento, estes podem ser utilizados como dinamizadores ou muletas de justificação. Como exemplo entendemos que a educação não é educar o outro, mas gerar realidades, experimentações inéditas. As experimentações abrem mão do déspota. Se tivermos uma experiência mínima do que é ser professor (rosto) entramos em contato com uma intensidade maior que é força de ser aluno. A função do rosto é autorizante para exercer poder, sendo cúmplice do poder que deve passar na função do professor. O professor gosta de exercer o poder, pois passa pertencer a uma sociedade que o impodera, por mais miserável que seja. Talvez a questão de ser miserável se ele esse pacto de rosto.

Recusar o poder é recusar as formas é adentrar nas singularidades, pois as formas são as mesmas em cada rosto, se o professor tem valores (vontade de poder), quer que os alunos também tenham. Assim, o professor é cúmplice da máquina e é incluído no sistema.

As singularidades por sua vez é a arte do encontro, recusar a arte da conformação, recusar a política do ódio na imposição ao outro do que se é. É alegrar com a potência do outro, porque a potência do outro também me potencializa, sem necessidade da tutela, do reconhecimento do poder, não querer a coroa do rei e nem sair da figura do bode expiatório, ou seja, para além do bem e do mal. A potência como combustível de criação. Então, exercer a potência professor não é o enquadramento num determinado modelo, mas sim, estar em devir ativo, igualdade na diferenciação de si.

O profissional ao estabelecer o poder torna-se cúmplice, ele está exercendo uma forma de poder que rebaixa a vida, exercendo o poder despótico. Mesmo

quando há combate, reduzido às mesmas armas, não funciona. A engrenagem institucional vence! Quem quer combater deve fugir do universal e encontrar o comum, pois o universal é o significante, as armas do significante só remetem e ele mesmo, enquanto o comum não cria expectativas (signos) nas experimentações, cria atenção ao devir, e não ao outro, a aprendizagem, ao como se faz. Não há um modo de fazer, mas apenas fazer, não há aluno nem professor, o que há são singularidades em vias de devir, é criar espaços no fazer, encontrar novas possibilidades, o inédito.

Devir não é identificar, imitar ou fazer como, mas diferenciar de si no acontecimento, produzir realidade através de si que é gerada para o mundo. Nem a salvação, nem a felicidade, nem o prazer, não importa mais, isso é um falso problema. O acontecimento gera variação, se aconteço quero acontecer mais, se aprendo quero aprender mais, se eu acesso a intensidade mais potente me torno, auto estimulação, entendendo o eu como algo em mim, um “si” e não algo que falta. Não precisamos do rosto, enquanto substancia do desejo, nem de uma forma de sujeito ou significante, o plano de consistência do desejo está no próprio desejo e não no objeto ou corpo, enquanto sujeito. O desejo é inserido num plano de imanência, fora do eu e do objeto, que não são substancias são apenas modelos e quadros no muro branco da significação.

Não há um desejo no sujeito que deseja um objeto fora dele, a vida necessariamente já está acoplada a um plano de encontros, inserida no meio físico e temporal. Há um ponto de encontro entre a potência e o fora, esse ser comum é o ponto de imanência do desejo. À medida que me relaciono com o plano de imanência ganho consistência, ou coesão com o corpo, descartando as estruturas do eu, coesão de formas ou afetos e não formas (de bolo), mantendo a potência de variação sem carecer de um ser algum ou de alguém (rosto). O si nesse sentido é resultante do permanente devir, produzindo si (s) como resultados e não como metas.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. J. Desigualdades Educativas Estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 81–103, 2001.
- ALMEIDA, R. S. et al. O professor de ensino médio e a psicologia em seu cotidiano escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 123-132, jun. 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ARIÈS, P. **Historia social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BARIANI, I. C. D; PAVANI, R. Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais. **Estudos Psicologia e Participação Acadêmica**, Campinas, v.25, n.1, p. 25-45, jan./mar. 2008.
- BÉRGSON, H. **Memória e vida**: Textos escolhidos. Textos escolhidos por Gilles Deleuze. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BOGDAN, C. R; BIKLEN, K. S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1991.
- CABRAL, N. F. **Vivências de alunos jovens em escolas de ensino médio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- CARVALHO, K. A. P. S. **Bastão em punho**: o relacionamento professor-aluno no ensino de balé, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CHAUÍ, M. S. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JÚNIOR, B. et al. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHECCHIA, A. K. A. **O que os jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência**, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- COSTA, S. S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação Sociologia**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 25-45, dec. 2005.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995. 5v.

_____.; _____. **Kafka**. [Tradução de JulioCastanon Guimarães]. Rio de Janeiro; Imago, 1977.

_____. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Joana Morais Varela de Manuel Maria Carrilho. Lisboa, Assírio & Alvim, 1972.

_____. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução JulioCastanon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Júnior; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1991.

_____. **Nietzsche e a filosofia**. [Tradução de António M. Magalhães]. Porto: Rés, 2001.

_____. **Foucault**. [Tradução de Claudia San'Anna Martins]. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P; RABINOW, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FURLAN, R. A questão do método na psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n. 1, p. 25-33, jan./mar. 2008.

GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-79, dic. 1999.

GOMES, M. F. C; MORTIMER, E. F. Histórias sociais e singulares de inclusão/exclusão na sala de química. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n. 133, p. 237-266, jan./abr. 2008.

HAYEK, F. A. **O caminho para a servidão**. Prefácio de João Carlos Espada; tradução Marcelino Amaral, Lisboa: Ed. 70, 2009.

KAFKA, F. **O processo**; tradução e posfácio: Modesto Carone. São Paulo: Companhia de Bolso, 2003.

LEITE, S. A. S; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n.2, p. 247- 260, dez. 2005.

LOUREIRO, L. H. F. **A prática de professores do ensino médio em sala de aula**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

MENDES, M. C. J. **Práticas significativas de professoras bem- sucedidas: a voz do aluno do ensino médio**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

MOREIRA, R. S. **Relações interpessoais no ensino médio na percepção de um grupo de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ORTENZI, A. **A relação professor-aluno: contribuições para o ensino da matemática**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

PRADO, J. B. et al. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

RAMOS, M. N. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. B. **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 3.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RICARDO, F. G. S. A boa escola no discurso da mídia: **um exame das representações sobre a educação na revista Veja 1995-2001**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

ROMANELLI, O. O. **Historia da educação do Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SEMINÁRIO NACIONAL PARA AVALIAR OS RESULTADOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI 5692/71: diretrizes e bases da educação. Brasília, DF: Comissão de Educação e Cultura : Câmara do Deputados, 1977.

SILVA, E. G.. O. **Os afetamentos na docência**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

SILVA, S. C. A; Maria, S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, dez. 2005.

SODRÉ, M. **A comunicação do grotesco**: um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 1978.

SOUZA, R. F. Inovação Educacional do século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 51 p. 9-28, nov. 2000.

STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. B. **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XX. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 3.

TUNES, E; TACCA, M. C. V. R; BARTHOLO, J; SANTOS, R. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 31-49, 2005.

VASCONCELOS, M. R. N.et al. Análise sobre o fracasso escolar no Ensino Médio de Sergipe. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 21, n. 35, p. 25-31, out./dez. 2003.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação. Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, p. 34-51, out. 2007.

WEREBE, M. J. G. **30 anos depois**:grandezas e misérias do ensino do Brasil. São Paulo: Ática, 1997.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira deEducação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 25-43, abr. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista com professores e alunos:

1. O que é ser professor/aluno?
2. Descreva a escola e como você avalia o ensino nesta instituição?
3. Qual professor/aluno que você mais se identifica?
4. Qual o papel da disciplina na escola?
5. Você já pensou uma escola sem disciplina?
6. Em que espaço escolar se dá a aprendizagem? Fora ou dentro da sala de aula?
7. O que te faz estudar/lecionar?
8. Qual o papel da disciplina na escola?

APÊNDICE B - Caracterização do perfil profissional dos professores do ensino médio de uma Escola Estadual

(opcional)

Nome:

Endereço:

Bairro:

Município:

CEP:

Telefones:

1. Sexo:
2. Estado Civil:
3. Idade:
4. Formação:
5. Tempo no magistério:
6. Disciplina lecionada:
7. Plano de evolução no magistério:
8. Período que leciona:
9. Porque leciona no ensino médio?