

Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE

A ESCOLA: UMA MAQUINARIA BIOPOLÍTICA DE ROSTIDADES?

Alexandre Filordi de Carvalho*

Toda instituição impõe ao nosso corpo mesmo em suas estruturas involuntárias, uma série de modelos, e concebe à nossa inteligência um saber, uma possibilidade de previsão como projeto.

(DELEUZE, 2004, p. 27).

1 Pensar a escola para além do Um

Há um determinado preço que pagamos pelo fato de vivermos em uma sociedade com Estado. Pierre Clastres (2009) analisou em *A sociedade contra o estado* as consequências globais advindas da centralidade desta figura da qual é difícil escaparmos no mundo ocidental. Por ela, são justificadas como se exercem as formas concretas da autoridade hierárquica, das relações de poder burocráticas, da sujeição dos homens aos outros homens, da legalização da exploração humana e do uso legítimo da força, da unificação dos grupos humanos em suas diferenças ao redor da administração e da gestão da vida planificada, dentre outras dimensões. O Estado, na expressão de Clastres, tornou-se o nosso “Um como Bem, como objeto preferencial” (p.185), ao redor do qual, estamos fadados a viver.

A ironia deste objeto preferencial como “Bem” cuja preferência, na verdade, não temos nenhuma, é uma ácida indicação de como pensar e viver sem as relações institucionais e sem a institucionalização das próprias relações humanas é problemático. É também um sinal do nosso enlace cego com os tentáculos do próprio Estado que podemos reproduzir no cotidiano: talvez seja mais fácil enxergar o poderio tirânico da burocracia do Estado quando convocamos a sua presença, por exemplo, ao precisarmos da polícia, que tomar consciência de nossas ações policíescas com relação a outrem. Mas pode ser também um diagnóstico que

* É docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades? *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 20: maio-out/2013, p. 04-29.

nos convoca a questionar, a analisar e a buscar propostas com o intuito de recentrar a finalidade do Estado, se é que isto é desejável. De todo modo, viver em uma sociedade de Estado é viver com relação a algum tipo de *estado*.

Ora, ao questionarmos as distintas condições de modo de viver configuradas pelo poder unificador do Estado, colocamos em questão o poder que toma a partir de si mesmo a tarefa da administração por autorreferência. O Estado possui um poder de fechamento que se desdobra em toda série de produção de força, de energia, de procedimentos de formação de quadros humanos, de distribuição, de controle e de uso do que lhe é pertinente. Existem, todavia, possibilidades de relação humana dentro do Estado que não se fecham sobre si mesmas? É possível outro tipo de produção de força, de energia, de formação humana, etc., que não sejam equivalentes aos signos pré-determinados do Estado, ou seja, que se abram a uma possibilidade de devir, fora do Um, da atomização global do poder estatal?

Como sabemos, a escola é uma das instituições centrais no e do Estado. Toda a constituição de seu quadro funcional-humano passa por ela. Além disto, a perpetuação de sua organicidade é perpassada pela formação dos indivíduos e das coletividades que encarnam a (in)visibilidade do poder estatal. São nos corpos constituídos que o Estado é apreendido no dia a dia. Com efeito, se as mesmas indagações acima são vertidas para a escola, passamos a tocar em um dos pontos fundamentais que justificam a própria maneira como se perpetua o nosso modo de ser em uma sociedade de Estado, isto é, como a escola é responsável por formar a energia vital cíclica deste “objeto preferencial”.

Mas o que pretendemos aqui é pensar a escola fora desta preferência e, talvez, abrir um pouco os caminhos pelos quais podemos tentar provocar algum tipo de relações produtivas que não redundem na unificação, mas na ampliação das potencialidades humanas, para além do Estado. Neste sentido, pesa mais o nosso interesse pelos *estados* humanos.

Para tanto, investigaremos como a escola ao reproduzir a engrenagem de um Estado disciplinar, preparou a individualidade humana para ser associada aos seus pares idênticos e, a partir daí, permitir o gerenciamento unificador dos grupos

que passaram a se constituir em função do próprio interesse do Estado. Este interesse será entendido pela análise de como o Estado se coadunou com a afirmação de uma política não mais individualizante, mas global, voltada para a gestão das massas humanas, lançando mão de formas de condução, ou melhor, de estratégias de governamentalidade biopolitizante a manter o equilíbrio normativo de suas finalidades. Esta passagem pretende revelar, como o fez Michel Foucault, o movimento do pêndulo da sociedade disciplinar até à sociedade biopolitizada, na qual se ampliaram as técnicas de controle e de significâncias das subjetividades, desde as relações humanas escolarizadas. Do indivíduo sujeitado no registro disciplinar, passamos a enfrentar a realidade do grupo sujeitado no âmbito da biopolítica dentro da escola.

Sob este horizonte, a nossa hipótese é a de que a escola ocupou, e ainda o faz, lugar privilegiado de produção e de irradiação de relações de poder, tanto em um aspecto quanto em outro, com o intuito de agenciar formas produtivas de subjetividades significadas que continuam a se somarem às estratégias de codificação de hierarquia, de relações de poder, de sujeitamento à autoridade de valores redundantes e de perpetuação do próprio Estado. Cremos que a investigação do que Guattari e Deleuze denominaram de produções de rostidades é relevante para esclarecer como a escola se torna uma maquinaria biopolítica que a faz girar no círculo vicioso das relações tipificadas, conforme as estratégias necessárias à estabilização da sociedade de Estado que, a esta altura, equivale-se à sociedade biopolítica. Por derivação, sustentamos que indagar pelas relações humanas tipificadas e repetidas no campo escolar implica questionar as relações humanas também tipificadas e repetidas nesta sociedade biopolitizada contemporânea.

2 Do corpo individual ao corpo massificado: o lugar da biopolítica na escola

Enguita (1989) demonstrou as razões pelas quais a ordem, como ênfase na disciplina, “converteu as escolas em algo muito parecido aos quartéis ou aos conventos beneditinos” (p.117). Tal fato se deu pelo motivo de que, desde o final do século XVIII, a escola passou a ser a instituição a se ocupar integralmente em

“gerar nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria” (p.114). Além disto, evidenciou as razões pelas quais a escola tornou-se, no século XX, um importante aparelho estatal de “assimilação forçada”, com o intuito de, por doutrinação e disciplina, constituir-se “a melhor solução para as resistências individuais e coletivas às novas condições de vida e trabalho” (p.122), conforme as transformações históricas e sociais.

De um lado, temos a escola como aparelho disciplinar. A geração de novos hábitos, neste caso, nada mais é do que a positividade de forças que visam o controle do corpo até atingir o nível de utilidade que passou a ser dele demandado, conforme a funcionalidade social. Daí a necessidade de a escola, por intermédio da disciplina, agir na produção de estratégias que obtivessem aquelas formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter numa espécie de demanda organizada. Apesar de toda função corporal ser variada histórica e socialmente (MAUSS, 2006), ao que tudo indica, a escola nunca perdeu de vista a missão de preparar os indivíduos para corresponderem-se aos tipos de demandas variadas de produtividade, de ação, de esforço, de enquadramento funcional e de resposta às exigências do trabalho e da localização de cada indivíduo no Estado, quer seja democrático ou não.

De outro lado, contudo, há o desdobramento da assimilação forçada não mais para o âmbito da constituição do indivíduo no qual um hábito devesse ser forjado. Trata-se, contudo, de toda uma coletividade que, por diferentes causas históricas tais como os movimentos migratórios, a emergência da pobreza e da marginalidade social, a pressão de grupos minoritários, começavam a assolar, com as suas características, a estabilidade do Estado. Neste caso, a escola passou a ser o funil por onde toda a disparidade ou a multivalência de um conjunto de indivíduos pudesse ser transformada pelo trabalho equalizador da formação educacional. Muitas vezes, a preparação de todo este grupo de indivíduos para a sociedade envolveu, como enfatiza Enguita (1989), apagar o seu passado, certas tradições culturais, até mesmo certas línguas, como é o caso dos índios no Brasil e da falta

de reconhecimento das Libras como língua legítima dos surdos, ou seja, todo um tipo de trabalho na subjetividade humana.

De um modo ou de outro, o que vemos é a escola consolidar-se e coincidir-se como e com uma estrutura de poder estável, algo característico de todas as instituições portadoras de um fluxo rígido de estabilidade de poder, sem as quais, é evidente, o Estado deixaria de ser aquele Um apontado por Clastres. O esboço deste cenário é um indício de uma tradição que se instalou no *modus operandi* da escola contemporânea. Educar, assim nos parece, passou a ser preponderantemente um empreendimento afinado às demandas utilitaristas em função das projeções produtivistas de um Estado que, como é o caso contemporâneo, não é qualquer um, mas um Estado capitalista.

Não é exagero, então, o fato de Sennett (2011) sugerir que, a partir do século XIX, as possibilidades de formação no âmbito de uma pretensa *bildung* adquiriram contornos meramente institucionais. Para tanto, a escola, instituição de maior eficiência neste cenário, tornou-se cada vez mais padronizada, tanto em conteúdo como em funcionamento (SENNETT, 2011). Por conseguinte, escola e ideais de eficiência governamental passam a coincidem-se. Individualidade e coletividade, portanto, devem ser preparadas para servirem à produção eficiente, organizada, racionalizada e corretamente distribuída ao longo do tecido social. Em outras palavras, a educação compõe importante estratégia na formação da individualidade e de sua distribuição nas coletividades que servem, de modo útil, à blindagem da estabilidade dos poderes na sociedade. E isto ocorre da seguinte maneira.

No registro do poder disciplinar, deparamo-nos com toda sorte de dispositivos que são, como argumenta Foucault, “os recursos para o bom adestramento” (1987, p.153). A expressão é forte e carregada de um sentido quase pejorativo. Poderíamos pensar no valor que o termo adestrar emana quando se trata de animais, o que é mais condizente com o senso comum. Mas, neste caso, a ideia rompe com esta barreira, não obstante nos permita ver a facilidade com que estímulos específicos produzem determinadas respostas no comportamento humano (BOREN; CULBERTSON; FERSTER, 1982). É mais na ordem desta

positividade que Foucault assinala para o fato de que as experiências de fechamento contornam os indivíduos com o intuito de meramente adestrá-los, isto é, fabricar indivíduos¹. Adestrar é buscar um tipo de finalização clara a fim de produzir no indivíduo um comportamento, uma ação, uma mobilidade, uma correção, uma utilidade, uma identidade eficiente, enfim, uma função de resposta eficaz à demanda proposta.

Cada detalhe da dinâmica institucional é um feixe de força que se movimenta no sentido de angariar recursos para a finalidade da disciplina. Parece-nos que a pretensão de Foucault é menos a da reivindicação da abolição da disciplina nas instituições que um diagnóstico concreto de que o indivíduo não é uma instância segura e constituída do direito político, mas uma produção bem arquitetada e traçada por cálculos de rendimento e de extração de força. O que conta, do início ao fim, é o tipo de indivíduo que se requer, e o que se pretende com ele atingir.

Para tanto, há uma tríplice engrenagem que movimenta, de modo sinérgico, a maquinaria disciplinar, independentemente da especificidade da instituição. Quer seja na escola, no hospital, na prisão, na família, nas fábricas, nos condomínios, ou em qualquer aparelho de experiência mínima de fechamento, o olhar hierárquico, as ações e as sanções normalizadoras, e todo tipo de exame são convocados como agentes de produção tissular do comportamento disciplinado a ser aferido (FOUCAULT, 1987).

Mas para o que pretendemos aqui, um breve apontamento acerca das características funcionais do exame são suficientes para entendermos a operação desta maquinaria. Os efeitos imediatos que o exame permite captar dizem respeito à sinergia encontrada na tríade do poder hierárquico, do poder normalizador e do

¹ Com isto não queremos afirmar que Foucault era *behaviorista*, longe de nós. Assinalamos, contudo, para o fato material que tanto as experiências com o fechamento quanto às experiências disciplinares em instituições de fechamento tendem a objetificar o comportamento humano. Quanto à primeira indicação, temos por referência Deleuze: “O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola) escola, depois a fábrica, de vez em quando no hospital, eventualmente na prisão, que é o meio de confinamento por excelência” (1992, p.219). Quanto às experiências de fechamento e a objetificação do comportamento humano, temos em mente o estudo de Goffman (2008) acerca dos manicômios, das prisões e dos conventos.

exame em sua especificidade, pois, neste caso, ele é *per se* “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1987, p.164).

De maneira imprescindível, o exame é considerado por Foucault como um aparelho de escrita, responsável por fazer circular o poder normativo e por sempre dar azo ao poder hierárquico, por distintas razões, porém, intercambiáveis. Em primeiro lugar, todo exame objetiva forjar uma economia da visibilidade em duas camadas distintas. Em uma dimensão, ele deflagra vários processos de hierarquia, pois quem examina não é, naquele momento, objeto de um exame, é seu veículo e agente disparador. Decorrerá da precípua e gritante distinção entre examinadores e examinados toda ordem de resultados que suportam os cálculos a serem instalados acerca de suas diferenciações, categorizações entre aptos e inaptos, capazes e incapazes, aprovados e reprovados, etc. Então, e isto não é nada surpreendente, “a superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível” (FOUCAULT, 1987, p.165).

Por decorrência, em segundo lugar, o exame passar a documentar cada individualidade conforme o resultado aos quais os indivíduos são capazes de produzir e sob os quais se tornam objetos de saberes daquele que representa o valor da discursividade a ser posta em ação. Está o indivíduo na média de uma expectativa? Está ele correspondendo às demandas da produção? Detém o indivíduo o saber necessário para avançar para uma próxima etapa? Passou ele no exame psicotécnico, no exame final, no concurso, etc? O exame é um arquivo que não secreta as individualidades, ao contrário, as faz revelar conforme o que deles extraí, não por que deles quer algo subtrair, na verdade o exame quer neles acrescentar: quem falha aqui é posto acolá, e o inverso é verdadeiro. Nos termos de Foucault, o exame é uma pangrafia das capacidades de cada um, um registro que pode ser evocado em forma de documentação, de prontuário, de boletim, de certidão: “série de códigos da individualidade disciplinar” (1987, p.181), disponíveis às finalidades de toda instituição que examina e que justifica as suas operações no sentido de ortotrar o indivíduo.

Cercado de todas as suas técnicas documentárias, em terceiro lugar, o exame faz de cada indivíduo um “caso”: e como já sabemos, “um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder” (FOUCAULT, 1987, p. 183) – como se dá alta ao paciente? Como se aprova ou não o aluno no conselho de classe? Como se condena alguém? – Os antecedentes são a semiótica peculiar do exame e do indivíduo nele objetivado: nome no SPC, nome no CERASA, nome sujo, cadastro bloqueado, CPF cancelado, o X vermelho na prova, boletim com notas vermelhas, o não qualificado, etc. Cada caso faz do indivíduo uma subjetividade produzida pela intervenção do exame. Temos, assim, uma perfeita combinação da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora a realizar “as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões” (FOUCAULT, 1987, p.183-184). O indivíduo, por conseguinte, é produzido em série, à guisa de todo controle de qualidade que a instituição pode lhe conferir, quer seja para incluí-lo em algum estatuto, em algum lugar ou tarefa, quer seja para de lá excluí-lo.

O que ocorre, no entanto, quando estas individualidades destacadas pela tarefa do exame são escalonadas por separação de suas potencialidades, organizadas pela distinção de suas competências, dispostas por suas associações normativas, reunidas conforme as afinidades que são provadas pelo exame? Sob a ótica do refinamento das estratégias de otimização dos recursos humanos, “com o intuito de torná-los uma força útil à vida dos Estados”, como sugere Bertani (2001, p.28), vemos despontar na sociedade contemporânea a afirmação da “constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa ‘população’” (FOUCAULT, 1987, p.182).

Esta população não se dá por geração espontânea. Ela é engendrada de modo artificial, tal como foi feito do indivíduo. Doravante, entretanto, as relações de poder atuam como tecnologias positivas que objetivam a reunião dos indivíduos

por níveis de normalização, pela correta distribuição deles em coletividades úteis, pela administração de forças equacionadas em função de testes de aptidões, processos seletivos, avaliações psicotécnicas, em aglutinações de afinidades. Como sugere Foucault (2002), os indivíduos constituídos por intermédio das cadeias institucionais de disciplina tornam-se um problema de administração tal como *res publica*, ou seja, cada população de indivíduos tem de ser gerenciada para que, de um modo ou de outro, o Estado possa obter algum controle sobre quais indivíduos, a depender da demanda de que se trata, devem estar fora de circuito, precisam ser neutralizados, postos para fora de um campo de capacidade, de atividade. A população, com efeito, é um sujeito coletivo, ou como diria Guattari, um grupo sujeitado que “tende a ser manipulado por todas as determinações externas” (2005, p.384), que são construídas politicamente, isto é, com determinadas finalidades.

Se entendemos isto, podemos, então, supor por que Foucault passou a afirmar com muito clareza em *Segurança, território e população*, curso ministrado no Collège de France em 1978, que “o problema político moderno está ligado à população” (2004, p.78). Isto não significa que o indivíduo deixa de ter relevância política. O fato é que Foucault já havia demonstrado em 1976, em no curso *Em defesa do sociedade* (2002), especificamente na aula de 17 de março, que a população só pôde existir como tal em função de um poder disciplinar. Para haver a congregação de indivíduos foi necessária, anteriormente, a invenção do indivíduo. A população, então, passou a ser um problema de escala para a atuação do poder. Enquanto a disciplina se aplicava ao homem-corpo, à própria produção da individualidade, agora é do homem-coletivo que se trata e da vida humana global enquanto dependente de condições materiais a serem administradas para autorizar a própria existência humana. Eis, então, a diferença e a relação:

A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia [a biopolítica] que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, a massa global, afetada por processos de conjunto

que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc., (FOUCAULT, 2001, p.289).

Uma massa global, eis o que é uma população. Os processos capazes de afetar esta população são os que dizem respeito às previsões, às estimativas estatísticas, às medições e às organizações de fluxos de demanda, de estratégias de equilíbrios e de regularidade. Foucault denominou de biopolítica (2001, 2002, 2004, 2004a, 2005) a forma política lastrada nos Estados atuais capaz de administrar todos estes conjuntos de variantes mencionados, em torno da vida, que envolvessem quaisquer tipos de população. Os problemas em torno das etnias, das sexualidades, das doenças, dos grupos de pobres e de ricos, dos incluídos e dos excluídos, dos escolarizados ou não, enfim, das mais distintas coletividades, são assumidos com o intuito de regular, de administrar, de potencializar, de conter ou de expandir, determinados estados de vida (FOUCAULT, 2002). Seja como for, o que se convoca na escala da biopolítica é, tal qual ocorreu no campo do poder disciplinar, o poder normativo. Deste modo, “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que ser disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2002, p.302).

Ora, se a escola é lugar de destaque deste poder disciplinar normalizador, por sua própria estruturação, ela será, mais ainda, lugar de poder biopolitizante. A razão fundamental disto se dá pelo fato de que a escola estruturou a sua organização e as suas funções em torno do arranjo de classes de indivíduos. As classes são, por essência, as fronteiras de cada potência humana reunida em coletividade e administrada conforme a relação que se impõe entre a própria hierarquia e os exames capazes de fundamentar o lugar dos indivíduos naquela classe e às finalidades pretendidas a todos eles. Nas classes as heterotopias desviantes são alocadas conforme o efeito administrativo que se pretende atingir. Por isto mesmo, a escola, e aqui concordamos inteiramente com a interpretação de Ottavianni (2003), não apenas exerce o seu papel de acesso à cultura e de produzir relações com o conhecimento, mas também seleciona os indivíduos de modo cautelar. E neste caso, “antes mesmo de educar, a escola tem por objetivo *orientar*,

segmentar os grupos de alunos em função dos segmentos sociais nos quais eles deverão se *inserir*” (OTTAVIANNI, 2003, p.62).

Sendo assim, não demoramos a enxergar como a escola, tipicamente espécie de aparelho de exame ininterrupto, como vimos, tornou-se, em nossa sociedade, uma máquina que cumpre a operação política estratégica de ativar, de reunir, de estornar, de produzir um “corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças” (FOUCAULT, 2002 p.292), populações de competências e de capacidades inteiras que alimentam a grande abstração administrada que é toda população. É preciso formar cidadãos conscientes, prontos para os desafios do mundo globalizado? Escola neles. É preciso formar mão de obra qualificada? Escola neles. É preciso que o taxista saiba dizer *Where would you like to go?* ao gringo que chegará para a Copa ou às Olimpíadas no Brasil? Escola nele. Que tipo de população queremos para o futuro? Escola neles?

Levando toda esta conjuntura em consideração, seria interessante pensarmos por que e como a escola é uma maquinaria biopolítica de produção de rostidade, e quais as consequências que podem decorrer deste cenário. Quem sabe, a seguir, não poderíamos começar, nem que fosse de modo bem tímido, a imaginar o quanto é urgente pensarmos na produção de estratégias para tensionar um pouco a produção de rostidades instituídas pela escola e, assim, esforçarmos para produzir algum tipo de afetação em uma das formas essenciais pelas quais a biopolitização da vida se dá, isto é, pela educação escolar.

3 A maquinaria de produção de rostidade e a escola biopolitizada.

Tanto a idéia de maquinaria quanto a de rostidade advêm dos pensamentos de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Para eles, a sociedade é toda traçada por maquinarias de produção de subjetividade. Maquinaria nos remete à máquina. Diferentemente de uma máquina mecânica, uma máquina de produção de subjetividade engendra e agencia uma série incontável de outras máquinas. Por exemplo: uma escola é uma máquina social que põe em ação um conjunto enorme de outras máquinas: máquina de formação, máquina de produção moral, máquina disciplinar, máquina de pesquisa, máquina de costumes e de comportamentos,

máquina econômica, máquina administrativa, etc. Toda máquina é perpassada por um ambiente maquínico, por um campo social produtor, regulador e conector de uma relação se significantes que exigem um determinado tipo de competência. Eis o exemplo que Guattari nos deixou:

É evidente que para fabricar um operário especializado não há apenas a intervenção das escolas profissionais. Há tudo o que se passou antes, na escola primária, na vida doméstica, toda uma espécie de aprendizado que consiste em ele deslocar-se na cidade desde a infância, ver televisão, em suma, estar em todo um ambiente maquínico (GUATTARI, 2005, p.35).

Além disto, uma máquina também é o que permite associar um conjunto funcional de componentes a um tipo determinado de homem, ou melhor, de subjetividade:

componentes materiais e energéticos [transformação da matéria]; componentes semióticos diagramáticos e algorítmicos (planos, fórmulas, equações, cálculos que participam da fabricação da máquina [como toda demanda de racionalização ao redor da eficiência, da calculabilidade, da previsibilidade, etc]; componentes sociais, relativos à pesquisa, à formação, à organização do trabalho, à ergonomia, à circulação e à distribuição de bens e serviços produzidos; informações e representações mentais individuais e coletivas [como se constitui o hiper-ativo?] (GUATTARI, 1992, p.46).

A máquina de produção de subjetividade extrai de toda possibilidade de produção maquínica componentes utilizáveis para se forjar séries específicas de dinâmicas sociais. Esta máquina não é localizável aqui e acolá: ela é virtual, conecta-se às séries de potencialidades. A planta arquitetônica de uma escola, de onde vem? Não é da mente de um arquiteto. Ela reproduz que tipo de maquinaria de fechamento: a do exército, a do convento, a do manicômio, a do asilo, a do castelo feudal? Diante de tal maquinaria nos deparamos com algumas questões: por que a sala do diretor é mais confortável que a do professor? Que é mais confortável que a do aluno? Por que determinados espaços escolares são vetados aos alunos?

Em toda maquinaria nos deparamos, nos termos de Guattari, com uma “potência de auto-afirmação ontológica” (1992, p.47). Em termos simples, significa que para se dizer: – eu sou aluno ou estudante, é preciso estar na maquinaria escolar. – Eu sou pesquisador! Na maquinaria universitária. – Eu sou doente! Na maquinaria hospitalar. – Eu sou casado! Na maquinaria familiar. Uma máquina, portanto, diz algo de uma maquinaria, e vice-versa.

No caso da maquinaria de rostidade o que está em jogo são as produções redundantes de significações. As significações são extraídas de cadeias de significantes que codificam o sentido das coisas, que dão sentido de compreensão e de apreensão. Como sabemos o que é um rosto severo? Uma expressão ameaçadora? O menino Pilar de o *Conto da Escola*, de Machado de Assis, diz-nos: “O pior que ele [o mestre] podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo” (1961, p.214). O que são olhos do diabo? Ou senão: “Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada. [...] Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos” (*Idem*, p.219). O que são olhos pontudos? Não seriam os olhos que sondam, extraídos daquela velha relação, como vimos, do olhar hierárquico? Olhar que põe em jogo a trama semiótica disposta entre o significante e o significado: – deparo-me com um olhar e sei qual é o meu lugar!

Permitir nomear como nomeamos, dizer do que nos afeta e como aprendemos a sermos afetados, encadear processos de significações, eis do que a rostidade é capaz. A rostidade, então, não é meramente um rosto, é uma semiótica traduzida em uma “língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos. Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequências ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p.32).

É por isto que a palmatória pode olhar para Pilar com “cinco olhos do diabo”; e o mestre, olhá-lo com “olhos pontudos”. Palmatória e mestre carregam rostidades distintas, mas ambos, com seus devidos olhares, produzem uma subjetividade em Pilar. Por isto mesmo, Deleuze e Guattari bem nos lembram que

“mesmo um objeto de uso será rostificado” (1996, p.41). Quando nos indagamos: o que é uma bela casa? Um bom instrumento? Uma paisagem paradisíaca? Convocamos certa a rostidade. Cada resposta possível geral um equivalente de exclusão. O bom instrumento não pode ser, ao mesmo tempo, ruim. A maquinaria de rostidade agencia toda forma de produção binária que, por segmentar o rosto-significado, extrai dele um sentido em oposição a outro. “Rosto de professor e de aluno, de pai e de filho, de operário e de patrão, de policial e de cidadão, de acusado e de juiz” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p.44). Ou senão, o cúmulo de uma rostidade biopolítica racista, mais comum do que supõe a nossa sociedade de espetáculo: “Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem” (*Idem*, p.45).

Algumas consequências podem ser extraídas da compreensão da maquinaria de rostidades. Em primeiro lugar, tem de ficar muito claro que “a máquina abstrata de rostidade assume um papel de resposta seletiva ou de escolha: dado um rosto concreto, a máquina julga se ele passa ou não passa, se vai ou não vai, segundo as unidades de rostos elementares” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p.44). – Por sua cara, você não me engana: estava colando. – Ele deve ter piolho. – Estava na cara que ele ia dar muito trabalho para a escola. – Veja que graça, sempre quietinho e dedicado. A máquina de rostidade é um detector de desvianças e, por isto mesmo, um elemento de reimpressão ou de decalque dos valores que devem preponderar. “A normalidade de ontem entalha a de hoje [...] A rostidade normal, normada, se incrusta, assim, constantemente em forma de sobreimpressão na paisagem normal” (GUATTARI, 2011, p.83).

Por conseguinte, em segundo lugar, a máquina de rostidade é uma produtora de relações de poderes normalizantes, capaz de formar rostidades globalisantes em que os binarismos estarão em ressonância com determinados papéis sociais (GUATTARI, 2011). Na expressão de Guattari, tal dimensão de poder é responsável por aferir os valores de um devir-corpo social por intermédio da produção de uma rostidade-tipo. Encontramos aqui as mesmas análises feitas por Foucault quanto à disciplina e à biopolítica. O tipo disciplinado fala da maquinaria tipificada na especificidade de um poder disciplinar; o tipo massificado

diz das significações apreendidas por seus N traços que o distribuiu em uma população qualquer, conforme o conclave na máquina social ou biopolítica. Seja como for, o poder normalizante é extraído de uma sintaxe de rostidade.

Assim, toda sintaxe de rostidade coroa, hierarquiza e ajusta as diversas funções de poderes normalizantes. As coordenadas significantes de um mundo “normal” são desdobradas e reguladas a partir de fórmulas de rostidades aferidas (os protótipos de homem, de mulher, de criança, etc, normais a tal momento da história, em tal país, em tal situação social, agir de tal modo). Nas sociedades capitalistas, o mundo não se torna humano, racional, universal senão a medida em que ele consegue ser subjetivado ao redor de tais fórmulas. [Por isto mesmo,] toda ameaça contra a ordem estabelecida se projeta sobre a rostidade. Inversamente, todo questionamento da rostidade é o indício potencial de uma subversão social” (GUATTARI, 2011, p.100).

Não nos demora a ver, a partir deste cenário, algumas razões pelas quais a escola tornou-se uma maquinaria biopolítica de rostidade. Desde os diagnósticos acerca do poder disciplinar, ficou evidente que, na história do Ocidente, a escola ocupou e ainda ocupa lugar privilegiado como região de inquérito. As consequências advindas de sua relação com o exame, como vimos, são amplas. Paralelamente, a escola exerceu o seu papel de ordenar e de despejar no espaço social toda série de conjuntos de indivíduos conforme a especificidade de suas qualidades, de suas coerências com a demanda produtiva, conforme a potência para cumprir um determinado *savoir-faire* no mundo produtivista, isto é, populações distintas tratadas, selecionadas e organizadas pelas nuances da formação humana. Ao mesmo tempo em que recalculava o poder disciplinar, a escola, ao menos desde o final do século XVIII, passava a se vincular à ordem histórica do poder biopolítico, tornando-se um conversor das potências individualizantes em modulação populacional.

E desde, então, ela prepara o alunado não mais apenas para uma tarefa precisa, mas para a vida. A ironia disto, contudo, não se aplica no âmbito da qualidade da formação humana, ou da qualidade de vida que se possa obter exclusivamente por intermédio da formação escolar. Vivemos na maturação dos tempos em que a formação passa pelo “fantasma da inutilidade”. Esta rica

expressão de Sennett (2011), designa a grande parte da humanidade que se vê alijada pelo descompasso entre a formação escolar e as demandas das sociedades de capacitação. Em sua estratégia biopolítica, a escola, no mundo contemporâneo,

exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeito*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja” (MÉSZÁROS, 2005, p.49).

É em torno de uma rostidade de (des)qualificação significativa que a escola se encontra enquanto maquinaria. Não são todas as populações dela extraídas as que obterão os requisitos mínimos para afirmar a potência subjetiva de seus indivíduos ao nível da satisfação humana. Infelizmente, talvez, a escola tenha desempenhado o papel institucional mais vertiginoso de normalizar a impotência humana e de despejá-la na sociedade mecanizada por todo tipo de produção de nivelação e de alisamento subjetivo, como gostava de dizer Guattari. E como o próprio pensador francês demonstrou, esta estratégia é fundamental à produção das redundâncias das consciências da rostidade dominante, pois “tudo o que evoca um desejo não sujeitado à rostidade dominante é suspeito, ameaçador, para uma ordem fundada sobre a preservação dos limites, o *status quo*, o bloqueio de tudo o que poderia se desenvolver fora das normas do sistema” (GUATTARI, 2011, p.95).

Podemos, então, dizer que a escola é uma instituição de apego arcaizante às redundâncias de significantes, ou seja, aos agenciamentos de rostidade dominante. Com efeito, um único aluno mal-sucedido, claro, com relação a um domínio normativo qualquer, é suficiente para se falar de todo um conjunto de alunos mal-sucedidos. Neste sentido, a escola é o campo mais vigorosa de taxonomização da existência. Utilizando uma expressão de Erving Goffman, deparamo-nos com uma sequência de “exposição contaminadora” (2008, p.31): é muito difícil para o aluno lançado na população de uma rostidade anormal desvincular-se daquele conjunto de significativo; assim como o menor desvio no conjunto dos alunos bem-sucedidos faz convocar-se toda série de forças para alisar o rosto potencialmente desordeiro de uma perturbação que venha atrapalhar um dado sucesso.

Mas a escola também é um conversor de poder biopolítico porque, enquanto instituição, ela convoca, agrega e faz circular uma série incalculável de saberes conforme o substrato maquínico do Estado. E isto não tem a ver apenas com a formação curricular. Tais saberes rostificam, binarizando os indivíduos em seus devidos agrupamentos. O que está em jogo é toda demanda da maquinaria social significativa, convocada com o intuito de localizar e de tratar os grupos ou populações inteiras de indivíduos. Aqui se encontram as maquinarias da família, da medicina, das funções “psis” – psiquiatria, psicologia, psicopedagogia –; mas também a maquinaria das leis e dos estatutos, da vestibularização da existência – provas que qualificam o conhecimento, o comportamento, o pensamento, o índice de massa corpórea (obesidade infantil, merenda apropriada, falta de merenda etc.).

Exemplo: como se produz toda população de hiperativos? A escola capta o desvio da rostidade, binarismo segregador: o aluno não presta atenção; o aluno não para quieto; o aluno perturba. O professor suspeita de algo que soube por outra rostidade significativa: é déficit de atenção, hiperatividade, é TDAH – transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Rostidade reduzida à sigla, reduzida às expectativas condizentes com a patologia. A gestão da escola ciente do caso vai gerir a rostidade: quais energias máqunicas são convocadas? A do especialista? A do pedagogo? A do teste? Ou então, convoca-se a família. Imprime-se nela o rosto transtornado. A família convoca o saber especializado, já não se trata de impressão, uma rostidade agora é tatuada – o médico receita “ritalina”. O aluno não volta para a escola como aluno, mas como doente; está normalizado numa população doentia, tratada, controlada; sua sintaxe de rostidade possui, doravante, outra codificação – suas relações de concordância, de subordinação, de ordem, como pressupõe toda sintaxe vai devolvê-lo para sociedade com outro rosto: o rosto rostificado da normalização. Agora, sim, o aluno é capaz de prestar atenção, acompanha melhor a aula.

A lógica se estende: produção do aluno fracassado, do aluno eficiente, do aluno educado, do aluno inteligente, do aluno mau caráter. Estes rostos, todos os rostos, serão estornados para a maquinaria social. “O sentido maquínico da

rostidade nada mais significa senão esta micropolítica de fechamento e de reenvio permanente de conteúdos aos significantes dominantes” (GUATTARI, 2011, p.81).

Além deste panorama, numa outra dimensão, a escola é um conversor do poder biopolítico, pois os indivíduos não finalizarão a sua rostidade coincidindo com o término de suas formações escolares. Trata-se, doravante, da escolarização da existência: formação continuada sem limites. Este nível de relação pode ser encontrado no que Deleuze, inspirado por Burroughs, designou de a sociedade de controle. Nela se exprime uma maioria que não condiz forçosamente com a quantidade, mas com a qualidade de modelos, de processos aos quais é preciso estar conforme. Por conseguinte, “nas sociedades de controle nunca se termina nada”, (DELEUZE, 1992, p.221), justamente pelo fato de termos de passar de processo a processo de modo indefinido, pois trata-se de modulações que não se fecham: elas apenas se engatam numa perpétua metaestabilidade. Na era estrita dos poderes disciplinares,

a fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato que vigiava cada elemento na massa, e dos sindicatos que mobilizavam uma massa de resistência; mas a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexprimível como a emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa (DELEUZE, 1992, p.221).

A escola agora é a amostragem privilegiada do encontro de todas as estratégias que vão organizar os segmentos da vida em modulações em perpétuo exame. A ênfase na formação continuada, nos dias atuais, é a assunção do traço impossível da rostidade singular. Nada nos basta mais.² Talvez, nesta direção, a

² É interessante notar como os Estados assumem por intermédio de suas Secretarias de Educação toda forma de programa de “reciclagem” e de “atualização” docente na esteira da formação continuada. As empresas buscam forjar os seus próprios programas de aperfeiçoamento de qualificação, constantemente. Os egressos do ensino de nível básico são, quase que majoritariamente, analfabetos funcionais e precisam ser reeducados dentro das funções que venham a exercer: cursos complementares, formações extras, etc. No cenário acadêmico nacional, a

escola atualmente tem o papel preponderante apenas de formar os indivíduos para suportarem a máscara de suas rostidades a serem dispersas na conformidade de suas populações, a atuarem dentro dos agenciamentos cíclicos de suas ontologias de futuro hipotecado. A escola, assim biopolitizada, faz-nos encontrar com linhas circulares de forças de modelação constante para nos fazer servir em uma determinada rostidade. Neste caso, “o ultrapassamento de certos umbrais, por uma rostidade ‘desviante’, tornar-se-á uma verdadeira predestinação para a ação dos equipamentos especializados (centro de readaptação, hospitais psiquiátricos, prisões, etc.)” (GUATTARI, 2011, p.101-102).

Os problemas, todos os que quisermos imaginar, que se tornam uma ameaça à estabilidade escolar são, na verdade, ameaças à biopolitização da vida, ou melhor, ao ordenamento populacional do qual tomamos parte. A escola, com efeito, deixou de ser apenas um dispositivo escolar disciplinarizador e passou a ser um agenciamento biopolítico altamente complexo, ao preço de custodiar a grande máquina estatal de rostidades. O aluno, doravante, enquanto produto desta relação, é mera parte de uma integração na ordem total da existência e para isto deve ser preparado, ou melhor, convertido.

4 Descobrimos que a escola é uma maquinaria biopolítica de rostidades. – “E agora, José?”

Conhecemos o poema de Drummond: “E agora, José? [...] Sozinho no escuro/ qual bicho-do-mato, / sem teogonia, /sem parede nua para se encostar, / sem cavalo preto que fuja a galope, / você marcha, José!/ José, para onde?”

O que a relação biopolítica com a rostidade nos ensina é justamente que, como José, não temos mais uma “parede nua para nos encostar”. As paredes todas são muros significantes que precisam ser vazados. Para onde ir, tal qual José, nem sabemos, a não ser para os lugares seguros das referências de rostidades que organizam o nosso mundo cotidiano. Neste caso, os enredos da vida parecem ser

muito bem administrados e dotados de uma energia que nos sequestram para o centro de seus propósitos.

A escola, como vimos, por ser uma instituição e, mais do que nunca, uma instituição de maquinaria biopolitizante, engendra modelos positivos de ações. Neste caso, como observou Deleuze ao discorrer sobre *Instintos e instituições*, é preciso levar em consideração que “toda instituição impõe ao nosso corpo mesmo em suas estruturas involuntárias, uma série de modelos, e concebe à nossa inteligência um saber, uma possibilidade de previsão como projeto” (2004, p.27). Do corpo indivíduo-disciplinado ao corpo-coletivo-biopolitizado, as instituições escolares têm tratado de cuidar de suas rostidades por intermédio de todo aparato de redundâncias que causam expectativas de ações, de regras, de modelação de comportamento, de extração de capacidades, de reunião de propósitos com finalidade, de condensação de objetivos, de possibilidades de poder saber e poder ser.

“Você marcha, José!/ José, para onde?”. Não temos certeza da direção. Mas sabemos sobre o que marchamos. Caminhamos nesta conjuntura maquínica de produção biopolítica de rostidades. A escola é apenas uma das máquinas possíveis de ser analisadas e contestadas em suas atividades. Agir sobre a escola também consiste em colocar à prova as suas redundâncias de produção de rostidades. E se já não sabemos para onde ir, podemos, ao menos, imaginar o que podemos fazer. E diante de tal cenário, gostaríamos de pensar, em três frentes, tipos de tensionadores que nos auxiliem na busca de novos horizontes para pensarmos a formação humana que passa pela escola contemporânea.

1 – Vazar os muros dos significantes-significados dominantes. Se, como ensinou Guattari, “o universo das significações dominantes não tolera nenhuma fuga da qual ele não tem controle” (2011, p.102), é preciso pensar a produção de uma escola, ou melhor, de uma relação escolar como campo maquínico de fuga das significações dominantes. É necessário vazar o muro dos significantes das escolas, de uma forma ou de outra, para irmos além da bipolarização da vida: seus dentro e fora, seus corretos e errados, seus normais e anormais. Talvez, neste domínio, o campo da inclusão possa emergir como uma possibilidade de afetação

às ordens de saberes e de práticas pedagógicas dominantes. Inclusão não como acampamento e recaptura do outro deficiente. Inclusão conquanto seja a afirmação produtiva da singularidade humana em toda a sua dimensão subjetiva.

Enquanto a rostidade propaga o binarismo por muros de significantes-significações: “é X ou Y ou nada, por pontos de redundância” (GUATTARI, 2011, p.97), a afirmação produtiva da singularidade amplia os termos de significância. No lugar de X ou Y, emerge X e Y e Z e A etc. etc.. A atitude normalizadora com o saber e com as práticas cede lugar à atitude reconhecedora e produtora da singularidade. A didática e o currículo, preponderantemente rostidades significantes, devem ser convocados, assim, a constituir outra perspectiva. E aqui, “singularização é algo que frustra esses mecanismos da interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam todos os lados” (GUATTARI, 2005, p.55-6). Permitir surgir nos espaços escolares, desta maneira, justamente o que ela bloqueia – o inconcebível: “desestabilizar a trama das redundâncias dominantes, a organização do ‘já classificado’ ou, se preferirmos, a ordem do clássico” (GUATTARI, 1992, p.32).

2 – Dar lugar à educação artesanal no lugar da educação manufatureira. É preciso também redimensionar a herança de escala manufatureira ou industrial que grassa na escola. Isto tem a ver com a escala da velocidade. Na sociedade capitalista não se perde tempo e nem capital. A aceleração faz parte das performances de produção capitalistas seriadas. A coincidência existente, aqui, entre escola e biopolítica diz respeito à fácil manutenção de uma “moral de rebanho” condizente com a sociedade biopolitizada. As mutações subjetivas para a transformação de qualquer maquinaria social é muito reduzida em meio à massificação de um saber que não é traduzível em estratégia de mudança do funcionamento nem psíquico, nem emocional, nem social e nem material dos sujeitos históricos. A escola é uma maquinaria de rostidade de grupos-sujeitados em devir grupelho, e não de grupos sujeitos, em que referências micropolíticas poderiam se consumir conforme a constituição afirmativa do próprio grupo, à revelia de determinações externas.

Disto dão testemunho o superpovoamento das salas de aula que bloqueiam, estrategicamente, qualquer possibilidade de convívio entre mestre e educandos e possibilidades de ensino mais refinadas, que pudessem se voltar para a singularidade dos sujeitos em constituição. O preço que se paga é enorme do ponto de vista de uma economia subjetiva. Seria preciso, talvez, produzir condições de trabalho pedagógico contrárias às que são dadas pela escola biopolitizada; gerar condições para se produzir uma subjetividade parcial e não total, polifônica e não unívoca, singular e múltipla e não normalizada por intermédio dos saberes tratados pela educação, sempre em largas escalas.

Talvez precisamos forjar o que historicamente já foi prevalente: um modo de educar artesanal. No lugar do poder unificador do Estado em torno da racionalização, da eficiência quantificada, da previsibilidade administrativa e da calculabilidade, encontraríamos a produção de saber e de trato pedagógico lentos, singulares, refinados, dedicados ao esmero e à cumplicidade, abertos aos imprevistos com a trajetória da formação humana, destinados às outras formas de ganhos subjetivos. No lugar de uma codificação controlada pedagógica um fluxo, uma intensidade, uma lentidão.

O artesão é o perito por natureza. Ele está entregue à paciência da transformação da matéria por uma arte que não se apreça para fora do seu rigor. Ele não reconhece as facilidades que atalham o esforço do trabalho. Cada obra sua testemunha o seu aprofundamento no domínio que é seu. Mas este não é nosso caso. Como bem nos lembra Sennett,

a perícia significa o desejo de fazer alguma coisa bem-feita por si mesma. Todo ser humano aspira à satisfação de fazer algo bem-feito e quer acreditar naquilo que faz. Apesar disso, no trabalho, na educação e na política a nova ordem não satisfaz esse desejo, e não pode satisfazê-lo. O novo mundo do trabalho é por demais móvel para que o desejo de fazer algo bem-feito por si mesmo possa enraizar-se na experiência de uma pessoa ao longo de anos ou décadas. O sistema educacional que treina as pessoas para o trabalho móvel favorece a facilidade, às custas do aprofundamento. O reformador político, imitando a cultura de ponta de instituições privadas, comporta-se mais como um consumidor eternamente em busca do novo do que como

um artesão orgulhoso e possessivo em relação ao que faz (2011, p.178).

Pensar a educação circunscrita à dimensão artesã, como é possível enxergar, é não creditar as expectativas de transformação da própria educação às grandes mutações ou reformas políticas. Por si mesmas, elas estão contaminadas com o afã do novo, simplesmente pelo fato de que em nosso tempo o novo tem de ser anunciado dia após dia, mas não porque ele anuncia uma nova aurora. Como já nos preveniu Clastres, aquilo que é possível de ser diferente do poder unificador do Estado encontra-se apenas no lado da minoria, “fora do alcance do domínio social” (2009, p.181).

3 – No lugar do estrito planejamento o acontecimento. Mas eis um dilema interessante. A escola enquanto máquina biopolítica de produção de rostidades não existe e nem se concretiza sem a dependência de outras maquinarias. A escola é histórica, portanto, encontra-se em uma “constelação de Universos de referências” (GUATTARI, 1992, p.29). E é de dentro dos Universos de referências que ela faz falar, ensinar, perceber, reatar o sujeito com um tipo de mundo, o indivíduo com um tipo de população. Este universo é o que faz preponderar, dominar, normalizar e legalizar a educação. O que ele não suporta é o que tende a escapar dos seus atratores. A gestão e o planejamento pedagógicos aí se encontram enquanto engrenagens de rostidades institucionais para unificar e reduzir as possibilidades do que pode conduzir ao descarrilamento, à perda do controle com os meios e os fins.

E o que tende, todavia, a escapar tanto do que é planejado ou cogitado pela gestão e pela ordem é o acontecimento. Ele é o impensado, o imponderável, o ato fora da expectativa generalizada, a multiplicidade que não se fecha pela convergência do centro do sentido, ou pela unificação rasteira. O acontecimento é uma ruptura imprevista em qualquer dinâmica social que previa uma transição. Ele é o infame no sentido foucaultiano, isto é, tudo o que é ignorado pelo saber dominante, pelas relações de poder circulares, pelos enunciados previsíveis; o infame está para a visibilidade enunciativa, para a subjetividade que se afirma no contrafluxo de tudo que domina com algo singular: “o infame rompe com os tipos

de ligações estabelecidas entre o poder, a verdade, o discurso e o cotidiano à medida que leva em consideração que todo tipo de relação está em jogo na constituição de subjetividades.” (CARVALHO, 2010, p.104). O infame é heterotópico, e por isso mesmo, como pensou Guattari, é preciso “fazer funcionar o acontecimento como portador eventual de uma nova constelação de Universos de referências” (1992, p.30). E isto, dadas as nossas condições começa em qualquer lugar e com qualquer acontecimento.

*
* *

Se diante de nosso contexto histórico a escola se afirma, a cada dia mais, como uma maquinaria biopolítica de rostidades, suspeitamos que de dentro da própria escola podemos começar a afetar esta maquinaria. Já seria um bom presságio se pudéssemos talvez mesmo sabotá-la, a partir do instante *hic et nunc* em que os seus muros de significantes-significados dominantes começarem a ser arruinados, o paciente trabalho artesanal de formar os sujeitos históricos instalado e a permissão do acontecimento enquanto disjuntor das continuidades normativas emergir.

Estaríamos, quiçá, deste modo, não mais arraigados e destinados à escola que dá manutenção ao Um do Estado, porém, à multivalência de suas possibilidades. Escola como “invenção de novos focos catalíticos suscetíveis de fazer bifurcar a existência” (GUATTARI, 1992, p.30) que, tal como um vírus, seria capaz de contaminar todo o corpo social. Pois em termos de biopolítica, como nos alerta Agamben, a nossa conjuntura é esta: “uma lei que pretende fazer-se integralmente vida encontra-se hoje cada vez mais frequentemente diante de uma vida que se desanima e mortifica em norma” (2002, p.193).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

BERTANI, Mauro. Sur la généalogie du bio-pouvoir. In: ZANCARINI, Jean-Claude. **Lectures de Michel Foucault**. À propos de “Il faut défendre la société”. Lyon: ENS Éditions, 2001.

BOREN, M. C. P.; CULBERTSON, S.; FERSTER, C. B. **Princípios do comportamento**. São Paulo: Hucitec, 1982.

CARVALHO, Alexandre F. de. **Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Unijuí, 2010.

CLASTRES, Pierre. **La société contre l'état**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia V.3**. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **L'île déserte**. Textes et entretiens 1953-1974. Paris: Les Éditions de Minuit, 2004.

ENGUIITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

_____. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Sécurité, territoire, population**: Cours au Collège de France (1977-1978). Paris: Gallimard/Seul. 2004.

_____. **Naissance de la biopolitique**: Cours au Collège de France (1978-1979). Paris: Gallimard/Seul. 2004a.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. Um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. Subjetividade e história. In: GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 33-148.

_____. **L'inconscient machinique**: essais de schizo-analyse. Paris: Éditions Recherches, 2011.

MACHADO DE ASSIS. Conto de Escola. In: **Obras Completas**. V. 14. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc. Editores, 1961.

MAUSS, Marcel. Les techniques du corps. In: **Sociologie et anthropologie**. Paris: PUF, 2006, p. 365-386.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OTTAVIANNI, Didier. Foucault-Deleuze: de la discipline au contrôle. In: SILVA, Emmanuel. **Lectures de Michel Foucault**. Foucault et la Philosophie. Lyon: ENS Éditions, 2003.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. São Paulo: Record, 2011.